

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRANSIÇÃO AO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PERCEPÇÃO DO ESTRESSE PELAS CRIANÇAS, SUAS  
CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS E VARIÁVEIS DO SEU CONTEXTO  
FAMILIAR**

**Gisele Regina Stasiak**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobrianskyj  
Weber

Curitiba  
2010

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Stasiak, Gisele Regina  
Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção  
do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e  
variáveis do seu contexto familiar / Gisele Regina Stasiak. –  
Curitiba, 2010.  
147 f.

Orientadora: Profª.Drª. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino fundamental – ajustamento social. 2 Stress em  
crianças. 2. Crianças – comportamento – ensino fundamental.  
3. Habilidades sociais – crianças. 4. Pais e filhos. I. Título.

CDD 370.153  
CDU 373.29: 159.9227



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **GISELE REGINA STASIAK** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR<sup>a</sup> LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER, DR<sup>a</sup> NORMA SANT'ANA ZAKIR, DR<sup>a</sup> SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES e DR<sup>a</sup> HELGA LOOS, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“TRANSIÇÃO AO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÃO DO ESTRESSE PELAS CRIANÇAS, SUAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS E VARIÁVEIS DO SEU CONTEXTO FAMILIAR”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER		Aprovada
DR <sup>a</sup> NORMA SANT'ANA ZAKIR		Aprovada
DR <sup>a</sup> SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES		Aprovada
DR <sup>a</sup> HELGA LOOS		APROVADA

Curitiba, 10 de março de 2010.

**Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

## **Agradecimentos**

Agradeço, com muito amor e admiração, ao meu querido marido Rogério, que constantemente me fortalece com toda a sua compreensão, amizade, cumplicidade e incentivo incondicionais na arte de conciliar sonhos próprios e a dois!

Aos meus pais, minha admiração e meu agradecimento eternos por terem me ensinado a ética, os valores e a importância dos estudos, o que me permite, cada vez mais, conquistar meus sonhos e me tornar uma pessoa melhor.

À minha irmã, por todo o seu carinho e orgulho a mim demonstrados.

À minha doce sobrinha, que me surpreende positivamente cada vez mais com seu repertório de habilidades sociais.

Aos meus sogros, por nunca terem se inibido nos cuidados e ajudas solicitadas por mim e por se envolverem alegremente em todas as minhas conquistas.

A toda minha família, que muitas vezes me ajudou com seu bom humor inigualável a me sentir descansada e poder retornar ao desenvolvimento deste trabalho mais tranquila.

Às minhas amigas, que sempre ouviram minhas angústias com atenção e grande afeto e compreenderam minhas ausências.

Aos colegas de mestrado, que compartilharam comigo as dores e alegrias desta caminhada e, em especial, à Claudia, pela sua incrível habilidade em me ensinar pacientemente sobre o SPSS.

À minha orientadora Lidia, meu agradecimento especial pela sua incansável dedicação ao desenvolvimento deste trabalho e por apoiar incontáveis vezes minha autoconfiança.

Às professoras da banca, pela disponibilidade em me ouvir e enriquecer este trabalho, por meio de seus conhecimentos e anos de pesquisas.

Aos profissionais, aos alunos e aos pais da escola, que acreditaram em meu trabalho e permitiram mudanças em suas rotinas, para que a realização deste trabalho fosse possível.

Agradeço a Deus por ter me colocado, a todo momento, diante de oportunidades e pessoas especiais.

Meu MUITO OBRIGADA a todos que fizeram parte desta caminhada!

### Saber Viver

Não sei... Se a vida é curta  
Ou longa demais pra nós,  
Mas sei que nada do que vivemos  
Tem sentido, se não tocamos o  
coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:  
Colo que acolhe,  
Braço que envolve,  
Palavra que conforta,  
Silêncio que respeita,  
Alegria que contagia,  
Lágrima que corre,  
Olhar que acaricia,  
Desejo que sacia,  
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,  
É o que dá sentido à vida.  
É o que faz com que ela  
Não seja nem curta,  
Nem longa demais,  
Mas que seja intensa,  
Verdadeira, pura... Enquanto durar.

(Cora Coralina)

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vi
LISTA DE TABELAS.....	vii
RESUMO.....	1
ABSTRACT.....	2
1. INTRODUÇÃO.....	3
1.1. Justificativa.....	3
1.2. Abordagem do problema.....	4
1.3. Objetivo geral.....	5
1.4. Objetivos específicos .....	5
1.5. Hipóteses.....	5
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	7
2.1. Transição ao primeiro ano do ensino fundamental como processo de desenvolvimento.....	8
2.2. Estresse associado ao cotidiano escolar na transição ao primeiro ano do ensino fundamental.....	12
2.3. Variáveis do contexto escolar.....	17
2.4. Características psicológicas das crianças.....	18
2.4.1. Autoconceito infantil.....	18
2.4.2. Habilidades sociais (HS) na infância.....	22
2.4.3. Problemas de comportamento na infância.....	28
2.5. Família: práticas educativas parentais promotoras do desenvolvimento infantil.....	30
2.5.1. Estresse parental.....	37
3. MÉTODO.....	40
3.1. Participantes.....	40
3.2. Instrumentos.....	40
3.2.1. Pais – aplicação coletiva.....	40
3.2.2. Pais – aplicação individual.....	41
3.2.3. Crianças – aplicação coletiva.....	42
3.2.4. Crianças – aplicação individual.....	42
3.2.5. Professoras – aplicação individual.....	44

3.3. Procedimento.....	44
3.4. Análise dos dados.....	45
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
4.1. Estresse percebido pelas crianças, suas intrarrelações e suas relações com as características psicológicas das crianças e a interação familiar.....	49
4.2. Características psicológicas das crianças, suas intra e inter-relações com as variáveis do contexto familiar.....	60
4.3. Interação familiar, percepção dos pais e das crianças e sua relação com o estresse parental.....	75
4.4. Regressão linear múltipla. ....	81
4.5. Análise qualitativa das respostas das crianças.....	86
4.6. Análise qualitativa das respostas dos pais.....	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
6. REFERÊNCIAS.....	96
7. ANEXOS.....	110
Anexo A.....	111
Anexo B.....	112
Anexo C.....	114
Anexo D.....	117
Anexo E.....	121
Anexo F.....	122
Anexo G.....	123
Anexo H.....	126
Anexo I.....	127
Anexo J.....	129
Anexo L.....	131
Anexo M.....	132

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento.....	9
<b>Figura 2</b> – Relações investigadas no presente estudo: estresse percebido pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do contexto familiar.....	48
<b>Figura 3</b> – Relação entre estresse percebido pelas crianças e estresse parental do pai ( $\chi^2=6,99$ gl=1, $p<0,05$ ).....	58
<b>Figura 4</b> – Relação entre estresse percebido pelas crianças no domínio <i>relação com os companheiros</i> e problemas de comportamento (avaliação professoras) ( $\chi^2=4,05$ gl=1, $p<0,05$ ).....	59
<b>Figura 5</b> – Relação entre gênero e o estresse percebido pelas crianças no domínio <i>relação família-escola</i> ( $\chi^2=4,05$ gl=1, $p<0,05$ ).....	60
<b>Figura 6</b> – Relação entre as HS das crianças (avaliadas pelos pais) e Qualidade de Interação Familiar (escores de mães e pais combinados) ( $\chi^2=8,71$ , gl=1, $p<0,05$ ).....	71
<b>Figura 7</b> – Relação entre as HS e os problemas de comportamento das crianças, avaliados pelos pais ( $\chi^2=6,11$ , gl=1, $p<0,05$ ).....	72
<b>Figura 8</b> – Relação entre HS e problemas de comportamento das crianças, avaliados pelas professoras ( $\chi^2=6,20$ , gl=1, $p<0,05$ ).....	72
<b>Figura 9</b> – Relação entre interação familiar e estresse parental de acordo com os escores combinados das mães e dos pais ( $\chi^2=8,22$ , gl=1, $p<0,05$ ).....	81
<b>Figura 10</b> – Respostas das crianças e respectivas categorias (n=38).....	86
<b>Figura 11</b> – Respostas das crianças referidas ao contexto familiar.....	87
<b>Figura 12</b> – Respostas das crianças referidas ao contexto escolar.....	88
<b>Figura 13</b> – Respostas das mães sobre seus filhos categorizadas (n=25).....	90
<b>Figura 14</b> – Respostas dos pais sobre seus filhos categorizadas (n=12).....	91



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Hipóteses e estratégias analíticas.....	6
<b>Tabela 2:</b> Inventário de Estressores Escolares – itens adaptados.....	43
<b>Tabela 3:</b> Média, mediana e desvio padrão das variáveis.....	49
<b>Tabela 4:</b> Porcentagem do relato de ocorrência das situações de estresse das crianças, da intensidade do seu efeito e a média das situações.....	50
<b>Tabela 5:</b> Coeficientes de Correlação de Pearson entre os domínios e o escore total de estresse percebido pelas crianças.....	54
<b>Tabela 6:</b> Correlações entre habilidades sociais e problemas de comportamento (externalizado e internalizado) dos participantes, segundo as avaliações dos pais e professoras.....	63
<b>Tabela 7:</b> Correlações significativas entre as dimensões da EQIF-P/M respondida por ambos os pais e HS/ Problemas de comportamento avaliados pelos pais e professoras.....	64
<b>Tabela 8:</b> Correlações significativas entre as dimensões da EQIF (só da mãe) e HS/ Problemas de comportamento (avaliados pelos pais e professoras).....	65
<b>Tabela 9:</b> Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF/C (só da mãe) e as HS e os problemas de comportamento das crianças (avaliados pelos pais e professoras).....	67
<b>Tabela 10:</b> Correlações de Pearson entre o estresse parental da mãe e as HS e os problemas de comportamento das crianças (avaliados pelos pais e professoras).....	69
<b>Tabela 11:</b> Grau de importância atribuído pelos pais e professoras às HS das crianças.....	74
<b>Tabela 12:</b> Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF e EQIF/C.....	75
<b>Tabela 13:</b> Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF, respondidas pela mãe e pelo pai.....	76
<b>Tabela 14:</b> Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF/C - Mãe (M) e EQIF/C - Pai (P).....	77
<b>Tabela 15:</b> Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF e as subescalas do Inventário de Estresse Parental, respondidos pela mãe.....	78

<b>Tabela 16:</b> Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF e as subescalas do Inventário de Estresse Parental, respondidos pelo pai.....	80
<b>Tabela 17:</b> Modelos de regressões múltiplas construídos.....	82
<b>Tabelas 18:</b> Modelos de regressão linear múltipla para as variáveis dependentes (problemas de comportamento, comportamentos externalizados e interação familiar).....	82

## RESUMO

A transição ao primeiro ano do ensino fundamental, enquanto processo instigador do desenvolvimento, é uma situação que pode provocar o estresse em crianças. As demandas cotidianas neste período especial da vida podem ser frustrantes, irritantes e muito exigentes. Por isso, as características psicológicas das próprias crianças e o contexto familiar são fatores fundamentais para um ajustamento socioemocional adequado. Esta pesquisa se propôs a verificar a intensidade do estresse escolar percebido pelas crianças e suas possíveis relações com 1) diferentes domínios da vida escolar, 2) variáveis do contexto escolar, 3) características psicológicas das crianças e 4) variáveis do contexto familiar. Participaram 39 crianças de duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, com idade média de 5,9 anos, provenientes de uma escola particular da cidade de Ponta Grossa (PR), suas respectivas professoras (n=2), suas mães (n=39) e seus pais (n=25). Os instrumentos utilizados foram: Escalas de Qualidade na Interação Familiar (Weber, Prado, Salvador & Brandenburg, 2008), Inventário de Estresse Parental (Abidin, 1995), Escala de Comportamento da Pré-Escola e Jardim de Infância (Merrel, 2002), Escala de Percepção do Autoconceito Infantil (Sánchez & Escribano, 1999) e Inventário de Estressores Escolares (Marturano, 2009). Os resultados mostraram que muitas crianças relataram ter vivenciado diversas situações estressoras no ambiente escolar e os domínios mais estressantes em sua percepção foram *relação com os companheiros* e *adaptação a demandas não acadêmicas*. O escore total de estresse percebido pelas crianças correlacionou-se significativamente aos comportamentos externalizados das crianças, avaliado pelos pais ( $r=0,36$ ,  $p<0,05$ ). Além de várias outras correlações e relações encontradas nos resultados analisados, podem-se estabelecer três modelos de regressão linear múltipla: (1) a punição corporal infligida pelos pais e o baixo repertório de habilidades sociais das crianças são preditores de problemas de comportamento de crianças entre 5 e 7 anos; (2) o baixo repertório de habilidades sociais e o baixo autoconceito das crianças são preditores de comportamentos externalizados das crianças entre 5 e 7 anos de idade; e (3) o estresse parental e o repertório de habilidades das crianças são preditores da interação familiar. A análise qualitativa das respostas das crianças mostrou que o desejo delas envolve interação familiar mais positiva, ou seja, diminuição da comunicação negativa e punição corporal pelos pais e maior envolvimento parental. A presente pesquisa demonstrou a importância da Qualidade de Interação Familiar ao desenvolvimento infantil, além de aumentar as possibilidades de sucesso na trajetória escolar de crianças, e sugere diversos aspectos para pesquisas futuras relacionadas a este tema e aos próprios instrumentos utilizados.

Palavras-chave: estresse; transição ao primeiro ano; práticas educativas parentais; autoconceito; habilidades sociais; problemas de comportamento.

## ABSTRACT

The transition to the first year of primary education, as a process that instigates development, is a situation that can provoke stress in children. Daily needs in this special period of life can be frustrating, irritating and demanding. For this reason, the psychological characteristics of children themselves and their family context are fundamental factors for adequate social and emotional adjustment. This study aimed to verify the intensity of the stress perceived by children and its possible relations with 1) various domains of school life, 2) variables of the school context, 3) psychological characteristics of the children and 4) variables of the family context. The study involved 39 children from two first year primary education classes, with an average age of 5.9 years, at a private school in the town of Ponta Grossa (Paraná), their respective teachers (n=2), their mothers (n=39) and their fathers (n=25). The instruments used were: the Family Interaction Quality Scales (Weber, Prado, Salvador & Brandenburg, 2008), the Parental Stress Index (Abidin, 1995), the Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (Merrel, 2002), the Child Self-concept Perception Scales (Sánchez & Escribano, 1999) and the Inventory of School Stress Factors (Marturano, 2009). The results showed that many children related having experienced diverse stress situations in the school environment and the most stressing domains perceived by them were their *relations with other children* and the *adaptation to non-academic demands*. The total stress score perceived by the children was significantly correlated to their behaviours as evaluated by their parents ( $r=0.36$ ,  $p<0.05$ ). In addition to several other correlations and relations found in the results analysed, three multiple linear regression models can be identified: (1) receiving corporal punishment from their parents and the short repertoire of the children's social skills are predictors of behaviour problems in children aged between 5 and 7; (2) the low repertoire of social skills and the low self-concept of the children are predictors of externalized behaviours in children aged 5 to 7; and (3) parental stress and children's repertoire of social skills are predictors of family interaction. The qualitative analysis of the children's answers showed that their desire involves more positive family interaction, that is to say, less negative communication and corporal punishment by their parents and more parental involvement. This study has demonstrated the important of the Quality of Family Interaction for child development, in addition to its increasing the possibilities of children's success at school, and has raised diverse aspects to be the subject of future studies relating to this theme and to the instruments used.

Keywords: stress; transition to the first year of school; parental educational practices; self-concept; social skills; behavior problems.

## 1. INTRODUÇÃO

*Alice: Gato, eu quero sair daqui.*

*Gato: Para onde, Alice?*

*Alice: Eu não sei, só quero sair.*

*Gato: Se você não sabe aonde quer ir,  
terá que abrir mais portas.*

*(L. Carroll)*

### 1.1. Justificativa

O tema “transição ao primeiro ano do ensino fundamental” é bastante complexo e engloba a compreensão de múltiplos fatores. Sua importância reside, principalmente, no fato de sua compreensão possibilitar estratégias de promoção do desenvolvimento infantil, contribuindo com a otimização da trajetória escolar e, conseqüentemente, com um desenvolvimento global mais saudável. Nesse contexto de transição, as crianças precisam lidar com demandas cotidianas que podem ser frustrantes, irritantes e muito exigentes. O estresse associado ao cotidiano escolar na transição ao primeiro ano do ensino fundamental é um elemento inerente à situação, entretanto, não necessariamente nocivo, pois as características psicológicas das próprias crianças são fatores fundamentais na determinação da qualidade do enfrentamento nesse período significativo do desenvolvimento infantil (Marturano, 2008).

Certamente, além das características psicológicas da criança, a tarefa de uma adaptação adequada ao ensino fundamental depende também de contextos significativos de desenvolvimento, como a família e a escola. Os estudos sobre clima familiar, mais precisamente sobre como os pais educam seus filhos, ocupam amplo espaço na pesquisa acadêmica desde o início desse século. A professora Dr<sup>a</sup> Lidia N. D. Weber, por meio do “Núcleo de Análise do Comportamento” e do “Projeto Criança: Desenvolvimento, Educação e Cidadania”, pesquisa sistematicamente as práticas e os estilos parentais e suas relações com o desenvolvimento de crianças e adolescentes. O objeto de pesquisa da presente dissertação procurou contribuir com essa linha de pesquisa, que beneficia tanto a comunidade científica quanto a social, aprofundando aspectos relevantes sobre interação familiar, características psicológicas da criança e contexto escolar.

O interesse da pesquisadora desta dissertação também se volta para a área de atuação clínica, pois muitas crianças e adolescentes chegam ao contexto de atendimento com problemas de adaptação ao ambiente escolar (por exemplo, repetência, dificuldades nas relações interpessoais etc.). Seus pais, na maioria das vezes, verbalizam angústia, dúvida e falta de treinamento e orientação em como educar e desenvolver em seus filhos

habilidades de enfrentamento necessárias para superarem e lidarem com as adversidades da vida.

Desta forma, a presente pesquisa justifica-se tanto pela validade científica quanto pela sua aplicabilidade em procedimentos de intervenção social. Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, os estudos que focalizam o estresse associado ao cotidiano escolar de crianças são escassos (Marturano, 2008; Marturano & Gardinal, 2008). A transição para o primeiro ano, um conhecido fator de estresse infantil, tem sido pouco investigada, portanto, a associação entre indicadores de ajustamento e estressores escolares em domínios específicos sugere um campo de investigação profícuo (Marturano, 2008). Do ponto de vista social, os resultados podem contribuir com informações sistematizadas, tanto teóricas quanto práticas, aos pais, professores, psicólogos e às escolas. Este conhecimento obtido de pesquisa acadêmica, quando organizado de maneira didática, favorece uma postura educacional preventiva e positiva ao desenvolvimento infantil, além de aumentar as possibilidades de sucesso na trajetória escolar de crianças.

Toda a pesquisa será analisada e embasada teoricamente pelos princípios de aprendizagem da Análise do Comportamento (Skinner, 2000) e pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2002).

## 1.2. Abordagem do problema

As variáveis investigadas nesse estudo são: **estresse** escolar percebido pelas crianças na transição ao primeiro ano do ensino fundamental; **estimulação estressora** (situações cotidianas); **variáveis do contexto escolar** (experiência prévia na educação infantil e continuidade na mesma escola na passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental); **características psicológicas das crianças** (autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento), e **variáveis do contexto familiar** (práticas educativas parentais e estresse parental). Entende-se que as variáveis (estimulação estressora, variáveis do contexto escolar, as características psicológicas das crianças e as variáveis do contexto familiar) estão relacionadas entre si e influenciam a percepção de estresse pelas crianças.

O problema de pesquisa pode ser apresentado da seguinte maneira: participantes da pesquisa que possuem precursores adequados (experiência prévia na educação infantil, continuidade na mesma escola na passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, autoconceito positivo, bom repertório de habilidades sociais,

interação familiar positiva) percebem menor estresse associado ao cotidiano escolar quando comparados aos participantes com precursores inadequados?

### **1.3. Objetivo geral**

O objetivo geral dessa pesquisa é verificar a intensidade do estresse percebido pelas crianças, associado ao cotidiano escolar na transição ao primeiro ano do ensino fundamental, investigando possíveis associações entre os diferentes domínios da vida escolar, as variáveis do contexto escolar, as características psicológicas das crianças e as variáveis do contexto familiar.

### **1.4. Objetivos específicos**

1.4.1. Investigar a frequência de situações estressoras no cotidiano escolar, as médias de intensidade dessas situações de maneira geral e nos quatro domínios da vida escolar (desempenho acadêmico, relação família-escola, relação com os companheiros e adaptação a demandas não acadêmicas do contexto escolar), conforme descritos pelo instrumento *Inventário de Estressores Escolares* (IEE);

1.4.4. Averiguar o autoconceito das crianças por meio do autorrelato;

1.4.5. Investigar habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por meio da avaliação de pais e professoras;

1.4.6. Investigar a percepção da criança sobre as práticas educativas de seus pais;

1.4.7. Investigar a percepção dos pais sobre suas próprias práticas educativas;

1.4.8. Verificar a incidência de estresse parental;

1.4.9. Correlacionar as variáveis entre si;

1.4.10. Buscar o valor preditivo de certas variáveis em relação às outras.

### **1.5. Hipóteses**

As hipóteses e as estratégias analíticas adotadas no presente estudo estão expostas na Tabela 1.

**Tabela 1:** Hipóteses e estratégias analíticas

Hipóteses	Estratégia analítica
<p><b>H1:</b> As variáveis do contexto escolar, as características psicológicas e as variáveis do contexto familiar relacionam-se ao estresse percebido pelas crianças. O estresse percebido pelas crianças são diferentes entre os gêneros.</p>	<p>Correlação de Pearson entre os escores totais e domínios de estressores escolares, de autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento, dimensões das Escalas de Qualidade na Interação Familiar e estresse parental.            Relações entre as variáveis categorizadas por meio do teste estatístico não paramétrico Qui-quadrado.            Comparação das crianças em gênero pelo teste <i>t</i> de Student.</p>
<p><b>H2:</b> As características psicológicas das crianças relacionam-se com as variáveis do seu contexto familiar e são diferentes dependendo do gênero.</p>	<p>Correlação de Pearson entre os escores de autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento, dimensões das Escalas de Qualidade na Interação Familiar e estresse parental.            Relações entre as variáveis categorizadas por meio do teste estatístico não paramétrico Qui-quadrado.            Comparação das crianças em gênero pelo teste <i>t</i> de Student.</p>
<p><b>H3:</b> As variáveis do contexto escolar relacionam-se com as características psicológicas das crianças.</p>	<p>Relações entre as variáveis categorizadas por meio do teste estatístico não paramétrico Qui-quadrado.</p>
<p><b>H4:</b> As dimensões da Qualidade de Interação Familiar relaciona-se entre si e com o estresse parental.</p>	<p>Correlação de Pearson entre as dimensões das Escalas de Qualidade na Interação Familiar e o estresse parental de pais e mães.            Relações entre as variáveis categorizadas por meio do teste estatístico não paramétrico Qui-quadrado.</p>
<p><b>H5:</b> Problemas de comportamento da criança podem ser preditos por meio de um modelo explicativo que considere as características psicológicas das crianças e a qualidade na interação familiar; e qualidade na interação familiar pode ser predita por meio de um modelo explicativo que considere como possíveis variáveis preditoras as características psicológicas das crianças e o estresse parental.</p>	<p>Análise de regressão linear múltipla entre as variáveis.</p>



## 2. REVISÃO DE LITERATURA

*O real não está nem na saída nem na chegada; ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.*

*(Guimarães Rosa)*

A criança de aproximadamente cinco ou seis anos de idade encontra-se inserida em dois ambientes desenvolvimentais imediatos principais: a escola e a família (Bronfenbrenner, 2002; Dessen & Polonia, 2007; Lipp, Arantes, Buriti & Witzig, 2002; Polonia & Dessen, 2005). Tanto a escola quanto a família são “responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente” (Dessen & Polonia, 2007, p. 22). Esses dois ambientes socializadores promovem o desenvolvimento de seus membros nos planos social, afetivo e cognitivo. No contexto escolar, a criança dessa idade enfrenta o ingresso ao ensino fundamental, que é visto como um momento de mudança de papéis e aquisição de novas competências e, conseqüentemente, gerador de estresse às crianças. Diante dessa transição de vida, as características psicológicas da própria criança e variáveis do contexto familiar encontram-se como fatores que podem facilitar ou dificultar tanto o enfrentamento das tarefas inerentes à transição quanto à percepção do estresse associado ao cotidiano escolar.

Busca-se então a compreensão do desenvolvimento da criança nesse momento específico de transição ao primeiro ano, a partir das influências e determinações desses dois sistemas ambientais – família e escola –, que são dinâmicos, interdependentes e vivenciados concomitantemente. Apesar desse estudo não contemplar diversos outros ambientes ecológicos, ele tem características ecológicas na medida em que a realização da pesquisa e, posteriormente, a análise e discussão dos resultados não ignoram aspectos relativos e significativos aos demais sistemas e suas possíveis influências dentro do processo estudado (Bronfenbrenner, 2002).

Neste trabalho, a revisão das pesquisas já realizadas pretende explorar e correlacionar temas relacionados à transição na vida de crianças, o contexto escolar como fonte de estresse, características psicológicas da criança e variáveis do contexto familiar. Para isso, o texto está dividido em quatro capítulos principais: 1) Transição ao primeiro ano do ensino fundamental como processo de desenvolvimento; 2) Estresse associado ao cotidiano escolar na transição ao primeiro ano do ensino fundamental; 3) Características psicológicas das crianças; 4) Variáveis do contexto familiar.

## **2.1. Transição ao primeiro ano do ensino fundamental como processo de desenvolvimento**

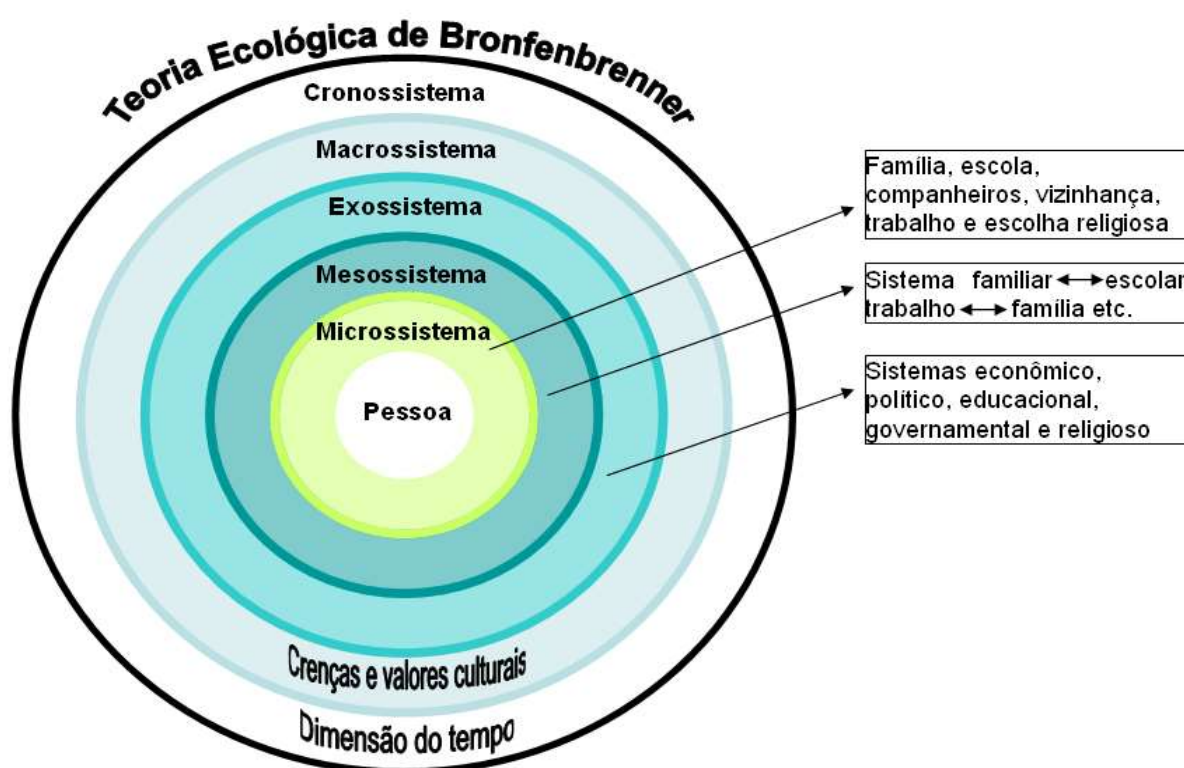
A entrada no ensino fundamental é uma situação extremamente significativa na vida das crianças. Nesse momento, a criança desenvolve-se ganhando certa independência como também novos contextos e relações que exigem recursos e enfrentamentos diferenciados. Segundo Trivellato-Ferreira e Marturano (no prelo, p.1), há o aumento das demandas de “auto-regulação, cooperação com os colegas, hábitos de trabalho e adequação às regras de conduta determinadas pelos adultos”. Nesse sentido, a escola desempenha um papel central ao desenvolvimento da criança (Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor, 2008). Entretanto, há a necessidade de aprofundar o entendimento da complexa dinâmica desse desenvolvimento como transição de vida.

Para aprofundar a compreensão sobre a adaptação ao contexto escolar com a qual a criança se depara nessa transição de vida, pode-se utilizar o Modelo Ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002, p. 5): “pessoa em desenvolvimento, ambiente e especialmente da interação desenvolvente entre ambos”. Segundo Poletto e Koller (2008, p. 406), o modelo proposto por Bronfenbrenner “contempla o desenvolvimento de maneira ampla e é focalizado nas interações das pessoas com seus diferentes contextos”. Tais autoras também ressaltam que, mais recentemente, o modelo de Bronfenbrenner foi denominado Modelo Bioecológico, pois tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento (Martins & Szymanski, 2004), e, ainda mais recentemente, foi denominado Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Prati, Couto, Moura, Poletto & Koller, 2008).

A passagem para o primeiro ano do ensino fundamental, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, é vista como uma transição ecológica, pois deriva do fato dela, quase invariavelmente, envolver uma mudança de papel, isto é, “das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade” (Bronfenbrenner, 2002, p. 7). Os papéis têm uma força poderosa na alteração da maneira como a pessoa é tratada, como ela age, o que pensa, faz e sente. Segundo a perspectiva de desenvolvimento no ciclo de vida, esse momento de transição de vida interliga dois estágios, que se configuram em uma sequência de eventos ligados ao processo reprodutivo da sociedade e que desencadeiam um processo de transição qualitativa de competências para lidar com as exigências de cada um deles (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

Tanto na perspectiva ecológica quanto na perspectiva de desenvolvimento no ciclo de vida, a transição entre o estágio pré-escolar e o escolar formal é percebida como um momento instigador de processos de desenvolvimento humano, pois novas competências precisam ser estabelecidas para manejar as mudanças e incertezas que se apresentam no curso de desenvolvimento (Aspesi & cols., 2005).

Para Bronfenbrenner (2002), a experiência de desenvolvimento acontece em uma inter-relação de ambientes. A Figura 1 ilustra aspectos fundamentais da teoria de Bronfenbrenner, os quais serão aprofundados no decorrer desse capítulo.



**Figura 1** – Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2009).

Percebe-se que a experiência individual acontece em ambientes “concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 2002, p. 5). O meio ambiente relevante aos processos desenvolvimentais não se limita a um único e imediato ambiente, e sim às interconexões entre esses ambientes. Salienta-se que os aspectos significativos, num dado momento, têm influência crucial no curso do crescimento psicológico da pessoa, mas não se pode esquecer que o contexto deve ser estudado de forma inter-relacionada com outros três: o processo, a

pessoa e o tempo (modelo PPCT). O **contexto**, como sendo o primeiro componente do modelo bioecológico, é analisado por meio da interação de quatro níveis ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Os ambientes, segundo Bronfenbrenner (2002), não são distinguidos em referência a variáveis lineares, mas analisados em termos de sistemas.

O microsistema é conhecido como um complexo de inter-relações (pessoas no ambiente, natureza desses vínculos e influências indiretas) dentro do ambiente imediato. Por exemplo, a família, a escola, a vizinhança mais próxima (Poletto & Koller, 2008). O mesossistema refere-se às interconexões entre dois ou mais microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa diretamente. Por exemplo, relação família-escola, ou seja, a interação da criança na escola é influenciada pelo próprio ambiente, mas também pelas influências trazidas do contexto familiar. Importante esclarecer que o mesossistema é ampliado cada vez que a pessoa passa a participar de um novo ambiente. O exossistema compreende os ambientes (estruturas sociais formais e informais) que talvez a pessoa nunca entre, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece no ambiente imediato da pessoa (Bronfenbrenner, 2002). Três exossistemas são identificados por Bronfenbrenner (1986) como muito importantes no desenvolvimento da criança, por afetarem os processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida. Por fim, o macrosistema é composto pelos padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura.

Uma análise que não pode ser deixada de lado no atual momento é sobre um quarto nível de ambiente ecológico: o governo. Pode-se supor que esse ambiente ecológico (macrosistema) afete de uma forma significativa o desenvolvimento dessas crianças no contexto de transição ao ensino fundamental, bem como seus microsistemas: escola e família. Um dos eventos advindos do plano governamental de interesse para o presente estudo seria a recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) por duas Leis Federais, o que instituiu a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade (Lei nº 11.114/05) e a ampliação deste nível de ensino para nove anos de duração (Lei nº 11.274/06). Até essa alteração, a idade para matrícula obrigatória no ensino fundamental era de sete anos. A Lei nº 11.274/06 foi editada com um dispositivo que garante ao Poder Público (municípios, estados e distrito federal) um prazo até ano 2010 para a implantação

completa do ensino fundamental conforme as alterações da nova legislação. Essas alterações permeiam gestores educacionais, pais, professores e sociedade, pois aumentam despesas, mudanças em materiais didáticos, disponibilidades de espaço físico e, principalmente, seres humanos aptos às novas atividades propostas, comprometidos com um contexto de desenvolvimento humano diferenciado.

Outro componente da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é o **processo**. Ele é considerado o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento e é visto como participação ativa da pessoa em interação progressivamente mais complexa e recíproca com as pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente imediato (Cecconello & Koller, 2003; Poletto & Koller, 2008). As formas duradouras de interação nesse ambiente imediato são chamadas de processos proximais, considerado um mecanismo produtor de desenvolvimento humano (Cecconello & Koller, 2003)

A **pessoa**, como componente dessa teoria, é formada pelo conjunto de suas características determinadas biopsicologicamente mais aquelas construídas na sua interação com o ambiente. No modelo de Bronfenbrenner, as características são distinguidas em três grupos: disposições, recursos e demanda. A primeira característica pode contribuir (características generativas) bem como interferir (características inibidoras) nos processos proximais. Características generativas são, por exemplo, curiosidade, responsividade ao meio social e autoeficácia, e características inibidoras são impulsividade, desatenção, insegurança e timidez excessiva. Os recursos referem-se aos dotes (capacidades, habilidades, experiências etc.) e às deficiências (deficiência física/mental, baixo peso ao nascimento etc.). Características de demanda incluem, por exemplo, aparência física atrativa x não atrativa e hiperatividade x passividade (Cecconello & Koller, 2003).

O **tempo** é o quarto componente da teoria bioecológica. Ele permite entender o desenvolvimento humano no sentido histórico, ao longo do ciclo de vida. Por exemplo, a entrada da criança no ensino fundamental pode ter significativa influência no desenvolvimento e nas interações dos membros da família num dado momento de suas vidas. Outros dois exemplos sobre a influência do tempo no desenvolvimento da pessoa são o ingresso ao ensino fundamental na atualidade com a idade de seis anos e na década de 90 com idade de sete anos, e a maneira como os pais educavam seus filhos na década de 40 e atualmente.

Nota-se que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner apresenta conceitos extremamente úteis, ao possibilitar o entendimento da transição ao primeiro ano do ensino fundamental como um processo de desenvolvimento, e que envolve, invariavelmente, os ambientes significativos (família e escola), características psicológicas da própria criança e a interação entre ambos. Uma aproximação dessa teoria com outra teoria, que também consiste em um embasamento teórico reconhecido, mostra-se interessante. Apesar de considerar as especificidades de cada teoria, o Behaviorismo Radical também define a pessoa, ou melhor, o comportamento como uma relação entre o organismo e o ambiente, buscando identificar o contexto em que cada resposta foi estabelecida e se mantém, assim como sua função no ambiente. Ou seja, as pessoas não se comportam de uma forma linear e sim em interação constante com diferentes ambientes, sejam eles interno ou externo a si mesmas.

Portanto, essa transição de vida enquanto potencializadora de desenvolvimento humano também carrega em si uma condição potencialmente geradora de estresse às crianças, pois novas competências e novos papéis são exigidos das crianças para lidarem com as mudanças e incertezas que se apresentam nesse período.

## **2.2. Estresse associado ao cotidiano escolar na transição ao primeiro ano do ensino fundamental**

A transição ao primeiro ano do ensino fundamental, enquanto processo de desenvolvimento, ocorre num contexto composto por situações recorrentes do dia-a-dia: pressão por desempenho acadêmico ou dificuldades nos relacionamentos, tais como rejeição e agressão pelos colegas – apontadas pelas crianças como situações perturbadoras (Barret & Heubeck, 2000; Dell’Aglío & Hutz, 2002; Kraag, Zeegers, Kok, Hosmane & Abu-Saad, 2006). Na literatura científica, essas situações ou demandas diárias são definidas como “*hassles*” diários: exigências ou demandas irritantes, frustrantes, perturbadoras, que em certo grau caracterizam as transações cotidianas com o ambiente (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981). Heubeck e O’Sullivan (1998) encontraram relação entre “*hassles*” diários envolvendo pares, professores, tarefa de casa, o lar e problemas de comportamento em adolescentes. Barret e Heubeck (2000), com crianças da 3ª e 4ª séries, demonstram associações entre ansiedade e “*hassles*”

diários envolvendo companheiros, e problemas de conduta associados às tensões relacionadas ao professor. Uma pesquisa com 271 estudantes, entre 13 e 14 anos, na Polônia, encontrou que os principais “*hassles*” diários percebido pelos estudantes são os comportamentos dos professores caracterizados como abusivos, a exemplo de humilhação, autoritarismo, testes orais etc. (Piekarska, 2000).

No Brasil, a tradução mais próxima para “*hassles*” diários encontra-se no trabalho de Marturano (2008) como *tensões cotidianas*. Os estudos nacionais e internacionais focando as tensões cotidianas demonstram serem muito produtivos (Barret & Heubeck, 2000; Chamberlain & Zika, 1990; Ellefsen, 1998; Holm & Holroyd, 1992; Marturano, 2008, Marturano & Gardinal, 2008, Trivellato-Ferreira & Marturano, no prelo), pois permitem considerar o significado individual das experiências (Barret & Heubeck, 2000), a própria percepção da criança sobre as tensões cotidianas geradoras do estresse associado ao cotidiano escolar (Rende & Plomin, 1992) e investigar processos adaptativos importantes para o enfrentamento das tensões cotidianas, como, por exemplo, competência social e emocional, otimismo etc. (Del Prette & Del Prette, 2006; Roberts, Brown, Johnson & Reinke, 2002; Snyder & Lopez, 2009).

Os estudos citados acima sugerem a relevância do tema das tensões cotidianas na transição escolar ao primeiro ensino fundamental, pois esse momento carrega em si estímulos estressores inerentes ao novo contexto e, conseqüentemente, uma vulnerabilidade às respostas de estresse pelas crianças (Elias, 1989; Lipp & cols., 2002; Vasey & Ollendick, 2000). Cabe ressaltar que a presente pesquisa avaliará, conforme o instrumento descrito na metodologia, o estresse das crianças incluindo também os estímulos estressores (configuração estimuladora), apesar de se reconhecer que a literatura aponta uma diferenciação bastante clara e precisa entre respostas de estresse e estressores<sup>1</sup>.

Para o pioneiro das pesquisas sobre estresse, Selye (1936 citado por Allegretti, 2006), o estresse é definido como a somatória de todas as reações corporais resultantes da exposição a um agente estressor, o agente causador da tensão. Para Lipp (2004), chama-se de estresse a *um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo*, e chama-se de estressor ou fonte de estresse um *fator interno e/ou externo*

---

<sup>1</sup> Reconhece-se a importância dos estudos realizados pela renomada pesquisadora brasileira Marilda E. Novaes Lipp sobre a avaliação dos sintomas de estresse e/ou do grau de estresse nas crianças, mas no presente trabalho não foram avaliados. Discutir-se-á no capítulo intitulado Considerações Finais as possíveis implicações dessa escolha.

*que gera o estresse*. O estresse infantil manifesta seus sintomas nos campos físico e/ou psicológico, dependendo do grau de estresse do indivíduo (Lucarelli, 2000). Alguns sintomas de estresse infantil, no campo psicológico, são choro, pesadelos, ansiedade, dificuldades nas relações interpessoais, agressividade, tristeza etc., e, no campo físico, são dores abdominais, dores de cabeça, ranger os dentes, hiperatividade, náuseas etc. (Lucarelli, 2000).

Lipp e cols. (2002) identificaram um nível de estresse infantil maior em alunos da 1ª série, sendo duas vezes mais comum nas meninas do que nos meninos. Sbaraini e Schermann (2008) pesquisaram alunos da 4ª série e, da mesma forma que Lipp e cols. (2002), encontraram maior nível de estresse infantil nas meninas. No estudo de Dumont, Leclerc e Deslandes (2003), as adolescentes meninas mostraram ser mais vulneráveis às tensões cotidianas no ambiente escolar.

Apesar das pesquisas sobre essa transição serem escassas, a transição ao primeiro ano do ensino fundamental, como condição instigadora de processos de desenvolvimento e momento em que novas competências são exigidas da criança a fim de enfrentarem mudanças significativas que ocorrem em suas vidas, a literatura identifica prováveis demandas perturbadoras, a exemplo das expectativas e do desempenho se tornarem mais exigentes e desafiadores; a dependência ser menos tolerada; o suporte estar menos disponível; a adequação às regras de conduta determinadas pelos adultos ser mais rígida, e, ainda, a constante interação com crianças mais velhas (Marturano, 2008; Marturano, Trivellato-Ferreira & Gardinal, 2009; Trivellato-Ferreira & Marturano, no prelo).

Rende e Plomin (1992) foram pioneiros na investigação sobre a percepção da própria criança em relação às tensões cotidianas no primeiro ano de escolarização formal. Verificaram que as situações que perturbavam mais as crianças eram as relações interpessoais com os colegas (ser alvo de provocação e gozação), professores (não se dar bem) e pais (ficar longe da mãe). Outras situações, como lição muito difícil, pressão por desempenho, entre outras, também foram apontadas como estímulos estressores. Em estudo posterior, Rende (1994) comparou crianças adotadas e não adotadas em um estudo longitudinal e constatou que o estresse na primeira série teve um efeito independente sobre os problemas de comportamento (por exemplo, agressividade, comportamentos opositores, ansiedade, depressão), dois anos depois, apenas no grupo de crianças não adotadas.



Marturano (2008) propõe um esquema conceitual, considerado por ela como provisório, cuja finalidade é gerar hipóteses e integrar resultados de pesquisas sobre o estresse da transição em uma perspectiva de desenvolvimento. Nesse esquema conceitual, reforça-se a crença de que o estresse escolar ou cotidiano, no primeiro ano do ensino fundamental, é uma configuração de microssituações com as quais a criança se defronta no dia-a-dia, correspondendo a diferentes domínios de tensões cotidianas e que pode afetar a resolução das tarefas adaptativas com que a criança se depara nesse período (Marturano, 2008).

As tarefas adaptativas propostas por Marturano, inspiradas no modelo de Elias (1989)<sup>2</sup>, são: (1) ajustar-se às mudanças nas definições de papéis; (2) situar-se na rede social ampliada; e (3) adequar-se às normas e regras do novo contexto.

As tarefas correspondem aos quatro domínios – que agrupam situações potencialmente perturbadoras –, enfrentados pelas crianças no momento de transição ao primeiro ano do ensino fundamental. A tarefa adaptativa (1) relaciona-se aos domínios do desempenho acadêmico e da relação família-escola. Por exemplo, o domínio do desempenho acadêmico abrange situações como: *a professora falou que tenho que melhorar; a professora disse que meu trabalho estava ruim; a professora disse que eu fui mal nas tarefas* etc. O domínio relação família-escola abrange situações como: *meus pais queriam que eu tirasse “estrelinhas” nas tarefas; meus pais foram à escola para conversar com a professora* etc. A tarefa adaptativa (2) vincula-se ao domínio do relacionamento com os companheiros, que abrange situações como: *meus colegas bateram em mim; alguns colegas me provocaram [falaram palavrão, colocaram apelido em mim]; as crianças mais velhas tiraram sarro de mim* etc. A tarefa adaptativa (3) corresponde ao domínio de demandas não acadêmicas, que abrange situações como: *eu fiquei chateado de ficar longe da minha mãe; eu perdi lápis, [borracha ou brinquedo] na escola* etc.

Os fatores da família (suporte e estabilidade), da criança (competências específicas, habilidades de trabalho, competência interpessoal e autorregulação) e da escola (educação infantil e organização/acolhimento), hipoteticamente, contribuem enquanto mecanismos de proteção em dois sentidos: reduzindo a exposição da criança a tensões cotidianas relacionadas à escola e à transição do primeiro ano ou atenuando a intensidade do impacto dessas tensões. Os recursos da família e da escola atuam tanto

---

<sup>2</sup> Elias, M. J. (1989). School stress and children: Estimating the costs. *Journal of School Psychology*, 27, 393-407.

no momento da transição, atenuando as tensões cotidianas, quanto na construção dos recursos da criança. Os recursos da família relacionam-se com a tarefa adaptativa (1). Os recursos da criança relacionados à tarefa adaptativa (1) são competências específicas e hábitos de trabalho, relacionados à tarefa adaptativa (2) são competência interpessoal e autorregulação, que se relacionam também à tarefa adaptativa (3). Os recursos da escola relacionam-se à tarefa adaptativa (3).

Ao agrupar todos os componentes do esquema conceitual exposto, exemplifica-se uma das previsões a serem testadas empiricamente pelo esquema: crianças mais protegidas nos domínios desempenho e relação família-escola são aquelas que apresentam repertório de competências específicas e hábitos de trabalho eficientes ao ingressarem no primeiro ano, e provêm de famílias que oferecem suporte adequado e recebem acolhimento no primeiro ano (Marturano, 2008).

Marturano e Gardinal (2008) verificaram que o melhor desempenho na educação infantil ou na 1ª série associou-se a menor estresse nos domínios de 1) desempenho acadêmico e 2) relação família-escola, ao passo que crianças com nível alto de problemas de comportamento na 1ª série relataram estresse mais elevado em todos os domínios: relação família-escola, relação com companheiros e adaptação às rotinas e demandas acadêmicas. Marturano e cols. (2009) conduziram recentemente uma pesquisa com 171 alunos do primeiro ano de escolas públicas; seus resultados mostraram os domínios de relacionamento com os companheiros e as demandas do novo contexto como os mais estressantes, e o estresse no domínio acadêmico negativamente associado ao desempenho das crianças.

Sendo assim, percebe-se que o estresse associado ao cotidiano escolar é um componente inerente à transição, não necessariamente nocivo à criança, mas, quando seu nível é elevado ou ocorre em determinadas condições de vulnerabilidade, é capaz de afetar a resolução das tarefas adaptativas com que a criança se depara nesse período (Marturano, 2008). Conhecer o modo como as crianças negociam essa transição é fundamental, uma vez que há efeitos sobre sua trajetória escolar posterior (Entwise & Alexander, 1998; Reynolds, 1999).

Por isso, estudos que se interessem por essa questão podem contribuir tanto de forma preventiva para que o ingresso ao ensino fundamental seja um processo saudável, adaptativo e de menor estresse possível às crianças, quanto para que a experiência no primeiro ano escolar formal seja um marco positivo na trajetória escolar e, também, ao

longo da vida das crianças. Se desde pequenas as crianças conseguem aprender a enfrentar os estressores da vida presente, saberão também lidar com os estressores futuros. Assim, a criança estará fortalecida para se tornar um adulto emocionalmente estruturado (Bignotto, 2000).

Nos próximos capítulos, buscar-se-á aprofundar algumas das variáveis que podem ser relevantes à adaptação escolar inicial e à percepção do estresse associado ao cotidiano escolar na transição ao primeiro ano do ensino fundamental e também como os estímulos estressores podem influenciar as características psicológicas das crianças e sua interação familiar, já que o comportamento humano é multideterminado.

### **2.3. Variáveis do contexto escolar**

A literatura indica a influência de duas variáveis do contexto escolar que afetam a transição: experiência prévia na educação infantil e continuidade na mesma escola na passagem da educação infantil para o primeiro ano. A experiência na educação infantil contribui é um importante recurso de apoio ao enfrentamento dos desafios da escolarização formal e a continuidade na mesma escola permite à criança não ter que lidar com demandas como aprender a enfrentar um novo ambiente e lidar com adultos não familiares no momento de transição (Trivellato-Ferreira & Marturano, no prelo).

Entwise e Alexander (1998) verificaram que um melhor desempenho no primeiro ano do ensino fundamental estava associado a três fatores: a criança ter feito a pré-escola, ter continuado na mesma escola ou com os mesmos colegas quando passou da pré-escola ao ensino fundamental, e ter uma professora com percepção positiva do seu trabalho. Trivellato-Ferreira (2005) encontrou, da mesma forma que Entwise e Alexander (1998), relação entre ter feito a pré-escola e melhor desempenho e adaptação no primeiro ano. Trivellato-Ferreira e Marturano (no prelo) relataram que crianças do primeiro ano com experiência prévia na educação infantil mostraram menor estresse que crianças sem experiência. Marturano e cols. (2009) mostraram que a frequência à educação infantil contribuiu para minimizar o estresse cotidiano na transição ao primeiro ano.

Percebe-se, portanto, que a experiência prévia na educação infantil e continuidade na mesma escola na passagem da educação infantil para o primeiro ano relacionam-se com a intensidade do estresse atribuído às situações do cotidiano escolar e

podem contribuir com o desenvolvimento das características da própria criança, que lhe ajudarão para o enfrentamento dos desafios da escolarização formal.

## **2.4. Características psicológicas das crianças**

*Grande é a poesia, a bondade e as danças... Mas o melhor do mundo são as crianças.*

*(Fernando Pessoa)*

A ocorrência das situações potencialmente perturbadoras e a intensidade do estresse percebido pelas crianças na transição ao primeiro ano do ensino fundamental podem diferir entre as crianças de acordo com as características psicológicas de cada uma delas. As características psicológicas das crianças selecionadas nesse estudo são: autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento. Essas características podem contribuir (características generativas) ou interferir (características inibidoras) no processo proximal da transição ao primeiro ano do ensino fundamental. Sabe-se que as características psicológicas das crianças são formadas por meio das interações diárias vivenciadas direta ou indiretamente com adultos significativos em suas vidas e, conseqüentemente, faz com que cada criança, diante das mesmas situações perturbadoras, possa ter diferentes percepções. Nos subseções abaixo (2.4.1., 2.4.2. e 2.4.3.), expõem-se algumas dessas características psicológicas das crianças e suas relações com o contexto escolar bem como as variáveis do contexto familiar (práticas educativas parentais). Posteriormente (seção 2.5.), as práticas educativas parentais e o estresse parental, enquanto variáveis do contexto familiar, são aprofundados pensando-os como influências fundamentais na construção das características do indivíduo e como fontes de apoio e modelo para a criança lidar com as adversidades e situações estressoras em sua vida.

### **2.4.1. Autoconceito infantil**

Na história da Psicologia, diversos autores de diferentes abordagens estudaram o conceito de “self” ou “eu” e suas implicações ao indivíduo (Campos, 2004). O termo *autoconceito* possui sinônimos tais como autoidentidade, autoimagem, autopercepção e autoconsciência (Byrne, 1996). A quantidade de conceituações acaba gerando problemas

de interpretação, pois dependendo da orientação teórica, diversos autores utilizam o mesmo termo com diferentes conotações (Campos, 2004; Rocha, 2002). Nesse momento, o objetivo de realizar uma revisão teórica sobre a terminologia do “self” e suas inúmeras significações e equivalências de conceitos não se aplica. Por isso, o autoconceito é compreendido aqui como a percepção que a criança tem sobre si mesma e que é resultante de sua interação com o ambiente. Devido a isso, não existe uma causalidade entre autoconceito e comportamentos ou desempenhos adequados, e sim uma relação (Rocha, 2002). Listam-se abaixo teóricos importantes para a compreensão do autoconceito.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976), no pioneiro artigo sobre o autoconceito, definem-no como a percepção que a pessoa tem dela mesma, percepções formadas por meio das experiências com o ambiente no qual está inserida e, principalmente, influenciadas pelos reforços ambientais e de pessoas significativas. Sugerem que o autoconceito geral deve ser dividido em diferentes dimensões nos instrumentos. Se, por um lado, a percepção que a pessoa tem de si mesma influencia o modo como age, por outro, são seus atos que influenciam a maneira como a pessoa se percebe. As reações dos outros afetam o valor que damos a nós mesmos, de acordo com Argyle (1994).

Harter e Pike (1984), no desenvolvimento de um instrumento de medida, procuraram acessar as autoavaliações das crianças em dois fatores: competência percebida e aceitação social. O fator competência percebida é composto por subescalas referentes às competências cognitiva e física. O segundo fator refere-se à aceitação materna e de pares. Marsh, Craven e Debus (1991) encontraram evidências sobre a possibilidade que as crianças, desde pequenas, têm para diferenciar aspectos específicos do autoconceito e formar um conceito generalizado do eu e sobre as diferenças de idade e sexo. Aparentemente, essa diferenciação relaciona-se com o seu desenvolvimento cognitivo.

Para Sánchez e Escribano (1999), o autoconceito é uma atitude valorativa que um indivíduo tem sobre si mesmo, e envolve estima, sentimentos, experiências ou atitudes que ele desenvolve sobre seu próprio eu, por meio das interações com pessoas significativas. Apesar do reconhecimento pela produção científica dos autores já citados nesse parágrafo, ressalta-se uma pesquisa que especifica mais o termo autoconceito. Para Loos e Cassemiro (no prelo), o autoconceito caracteriza-se basicamente pelo seu aspecto descritivo, ou seja, refere-se aquilo que cada indivíduo sabe sobre si por meio da

experiência, reflexão e *feedback* do ambiente social. Por outro lado, os aspectos avaliativos e de grande carga afetiva relacionados ao termo *autoestima* definem-se por expressarem julgamento pessoal de valor em relação àquilo que é percebido.

Os modelos multidimensionais e hierárquicos de autoconceito (Byrne, 1996; Harter, 1982; Harter & Pike, 1984; Marsh & cols., 1991; Shavelson & cols., 1976) mostraram-se muito adequados na avaliação do autoconceito ou autopercepção (Campos, 2004).

Na infância, a temática do autoconceito assume um lugar especial, pois é nesse momento de vida que as pessoas significativas à criança contribuem fortemente para a construção do seu autoconceito, o qual lhe acompanhará e influenciará positiva ou negativamente em suas ações, por toda a sua vida (Sánchez & Escribano, 1999). Segundo a abordagem do Behaviorismo Radical, a comunidade verbal (pais e professores) modela a capacidade da criança, por meio das interações verbais, a discriminar seus próprios comportamentos. A criança, ao longo da sua história de aprendizagem, discrimina, por meio das interações sociais positivas, que é capaz de emitir comportamentos e de produzir consequências reforçadoras para si mesma.

Dessa forma, pode-se entender o autoconceito como uma forma de autoconhecimento e como um comportamento verbal encoberto (Rocha, 2002). A comunidade verbal, ao utilizar contingências de reforçamento positivo, favorece diversas vantagens, tais como: fortalece os comportamentos adequados das crianças que são consequenciados dessa forma; produz maior variabilidade comportamental (pode-se dizer que a criança fica mais criativa); desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, autoestima etc. (Guilhardi, 2002). A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano também admite essa posição de construção dos processos e características psicológicas por meio de uma interação recíproca, ou seja, o ambiente exerce sua influência e é influenciado pelo organismo. Assim, o autoconceito é uma característica psicológica que advém de uma interação do organismo com diversos ambientes tanto imediatos quanto mais amplos.

Crianças com menor autoconceito, quando comparadas com seus pares, demonstraram mais problemas de comportamento (isolamento social, depressão etc.), mais exclusão dos pares e tiveram mães com práticas educativas menos positivas (Coplan, Findlay & Nelson, 2004). Em sua dissertação, Rocha (2002) não observou diferença significativa quanto ao sexo da criança e o autoconceito, mas encontrou que o

autoconceito de crianças com pais não casados foi mais baixo do que o das crianças com famílias completas.

Em relação ao contexto escolar, alguns estudos citam o autoconceito como uma variável relacionada ao desempenho e dificuldades de aprendizagem. Hamacheck (1995) destaca a reciprocidade do autoconceito e do desempenho escolar, fundamentalmente após os primeiros anos de escolarização, pois as percepções se tornam mais sensíveis ao efeito do próprio desempenho. Chapman e Tunner (1997) verificam que as experiências de aquisições positivas de leitura, no início da escolarização, mostraram-se associadas ao desenvolvimento de autoconceito mais positivo nos primeiros dois anos e meio de escolarização formal. Observaram também, neste período, os efeitos negativos sobre o autoconceito das crianças que experimentaram dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura. Crianças com bom desempenho escolar e crianças com baixo desempenho escolar obtiveram escores mais elevados, com diferença estatisticamente significativa, compatíveis com um autoconceito global mais positivo (Jacob & Loureiro, 2000). Quanto maior a dificuldade de aprendizagem na escrita, menor o autoconceito de crianças (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

Ao avaliar o autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem e comportamento, e crianças sem dificuldade de aprendizagem, Stevenato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) também descobriram que as crianças com dificuldade de aprendizagem apresentaram autoconceito significativamente mais negativo do que as crianças sem dificuldade de aprendizagem. Entretanto, não foi detectada diferença entre as crianças com dificuldade de aprendizagem diferenciadas quanto à presença de problemas de comportamento. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico de primeiro e segundo anos, quando comparadas com crianças sem dificuldades escolares e bom rendimento, apresentaram tanto escore de autoconceito global quanto escores de status intelectual e popularidade significativamente menor (Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004).

O conceito que a criança tem de si mesma é de extrema importância para seu desenvolvimento tanto social quanto escolar. O autoconceito contribui em como a criança percebe os acontecimentos, os objetos e as pessoas em seu contexto (Sánchez & Escribano, 1999), sendo, portanto, uma característica importante no enfrentamento das

situações cotidianas. Pode-se dizer que, além desse recurso<sup>3</sup> pessoal na interação com o ambiente, as habilidades sociais também representam um repertório essencial às relações interpessoais, uma vez que, na transição ao ensino fundamental, essas relações são um desafio às crianças, pois envolvem, além das relações com as crianças da mesma idade, relações com as crianças mais velhas e um professor mais exigente no cumprimento das rotinas escolares, limites, regras e desempenho.

#### **2.4.2. Habilidades sociais (HS) na infância**

A escola constitui um espaço essencialmente interativo e propício ao desenvolvimento interpessoal da criança. A relação com os colegas de todas as idades abre às crianças uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais (HS), sendo, ao mesmo tempo, um momento para se comportar de acordo com seu repertório até então adquirido. Muitas vezes, esse repertório já construído pode funcionar de forma inadequada e, conseqüentemente, dificultar suas tarefas adaptativas desse momento de vida, como também influenciar sua percepção do estresse associado ao contexto escolar. Por outro lado, um repertório adequado de HS contribui decisivamente para relações harmoniosas com colegas e adultos na infância (Del Prette & Del Prette, 2006).

As situações estressoras com as maiores médias de intensidade, segundo a percepção das crianças, estão concentradas em um dos domínios definido como “relacionamento com os companheiros” (Marturano & cols., 2009). Esse dado sustenta a necessidade de se pesquisar cada vez mais o repertório de HS das crianças e suas interações com os pares, especialmente em momentos de transição, buscando promover um desenvolvimento socioemocional saudável e, conseqüentemente, um bem-estar geral à criança (Brown, Odom & Holcombe, 1996; Del Prette & Del Prette, 2006).

O termo HS refere-se “à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2002, p.31). Importante ressaltar que há diferenciação entre o termo *HS* e os termos *desempenho social* e *competência social*.

---

<sup>3</sup> Segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, recurso refere-se ao componente **pessoa** e define-se como potencialidade que influencia a capacidade do organismo para se envolver efetivamente em processos proximais.



O *desempenho social* refere-se a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas, e a competência social remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo. Ou seja, é a “capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2006, p.33). A *competência social* refere-se, portanto, ao efetivo uso do repertório de HS, que gera resultados positivos nas interações com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2003).

No atual trabalho optou-se pelo uso do termo HS, em virtude de sua dimensão descritiva de identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente (Del Prette & Del Prette, 2006). De acordo com Merrell e Caldarella (1999), competência social é um constructo global, enquanto as habilidades sociais compõem um constructo mais molecular. Para Del Prette e Del Prette (2002), o constructo molar-molecular, enquanto dimensão comportamental, se refere à crescente complexidade das habilidades, ressaltando que a relevância de uma habilidade não está necessariamente relacionada à sua complexidade, mas sim ao seu valor funcional para um desempenho socialmente competente. Também, segundo os mesmos autores, alguns componentes moleculares são mais generalizáveis que os molares, por possuem uma especificidade situacional. Por exemplo, a classe geral “coordenar grupo” (molar) refere-se à complexidade maior e que pode ser decomposta em outras habilidades mais específicas ou moleculares (elogiar, fazer perguntas, resumir, dar *feedback*, incentivar etc.). Quanto mais complexa uma classe de habilidades, mais subclasses de habilidades ela possui e essa decomposição é muito importante, por exemplo, no planejamento de um programa de promoção de HS, pois algumas pessoas podem apresentar déficits em algumas subclasses e não em outras.

A dimensão pessoal das HS refere-se aos comportamentos e processos encobertos que precedem, acompanham ou seguem o desempenho social. Ela inclui percepções, expectativas, autoavaliação, conhecimento de normas e valores socioculturais (Del Prette & Del Prette, 2002). Considerando a escassez de análise do repertório social na infância e, principalmente, os problemas interpessoais mais comumente encontrados entre as crianças, juntamente com as demandas interpessoais verificadas em vários contextos, Del Prette e Del Prette (2006) propõem um sistema de

sete classes de HS e suas principais subclasses, entendidas como prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança:

- 1) Autocontrole e expressividade emocional: reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, acalmar-se, tolerar frustrações etc.;
- 2) Civilidade: cumprimentar pessoas, usar locuções (por favor, obrigado etc.), fazer e aceitar elogios, seguir regras e instruções etc.;
- 3) Empatia: ouvir e demonstrar interesse pelo outro, oferecer ajuda, compartilhar, prestar atenção etc.;
- 4) Assertividade: expressar sentimentos negativos, lidar com críticas e gozações, negociar interesses conflitantes etc.;
- 5) Fazer amizades: fazer perguntas pessoais, sugerir atividades, cooperar, oferecer ajuda etc.;
- 6) Solução de problemas interpessoais: pensar antes de tomar decisões, acalmar-se diante de uma situação-problema, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução etc.;
- 7) Habilidades sociais acadêmicas: seguir regras e instruções orais, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas etc.

Percebe-se que essas classes de HS comportam algumas sobreposições em seus componentes e relações complementares entre si, pois se trata de agrupamentos com alguma especificidade em relação a demandas e reações pontuais, mas que, quando inseridos em um desempenho mais complexo, dependem também de habilidades que fazem parte dos demais (Del Prette & Del Prette, 2006).

A aprendizagem básica para a aquisição de HS é a de observação ou modelação (Saldaña, Del Prette & Del Prette, 2002). Nessa aprendizagem – Aprendizagem Social – segundo os estudos de Bandura (1986, citado por Del Prette & Del Prette, 2006), os eventos perceptuais, simbólicos ou sensoriais possuem propriedades de sinalização que, posteriormente, servem como estímulos discriminativos para as mesmas respostas abertas que foram observadas. O observador tende a emitir a mesma resposta diante de situações semelhantes ou, no caso de punição, inibi-la. Outro meio importante para a aprendizagem é a instrução direta. Os pais dizem para seus filhos “agradeça”, “peça desculpas”, “cumprimente” como forma de facilitar a aprendizagem do comportamento social. Entretanto, as instruções podem não ser seguidas quando elas divergem da

maneira de se comportar daquele que a forneceu (Saldaña & cols., 2002). As consequências que os comportamentos habilidosos/não habilidosos produzem no ambiente são fundamentais para a manutenção/ mudança de padrões comportamentais e para a discriminação dos sinais sociais da emissão ou não das habilidades aprendidas. Uma consequência de destaque é o *feedback*<sup>4</sup>, que, se positivo, mantém a qualidade dos desempenhos que o produziram (efeito reforçador) e, se corretivo, altera os desempenhos (Del Prette & Del Prette, 2006).

Quando as condições ambientais são restritivas ou inadequadas à aprendizagem podem ocorrer diferentes tipos de déficits de HS. Esses déficits são mais acentuados quando, adicionalmente, ocorrem condições favoráveis ao desempenho de comportamentos indesejáveis. A seguir, são listados os déficits de HS da criança e os fatores pessoais e ambientais relacionados a eles, segundo Del Prette e Del Prette (2006):

- 1) Déficit de aquisição: falta de conhecimento, restrição de oportunidade e modelo e problemas de comportamento. Esses fatores impedem a emissão da habilidade e, portanto, a sua aprendizagem;
- 2) Déficit de desempenho: problemas de comportamento, ausência de *feedback*, falhas de reforçamento e ansiedade interpessoal excessiva. Esses fatores interferem na frequência de uma habilidade já aprendida, inibindo sua emissão;
- 3) Déficit de fluência: falta de conhecimento, restrição de oportunidade e modelo, problemas de comportamento, ausência de *feedback*, falhas de reforçamento, ansiedade interpessoal excessiva e dificuldades de discriminação e processamento. Esses fatores reduzem a proficiência com que a habilidade é emitida, interferindo na forma do desempenho e no seu ajuste e funcionalidade diante das demandas do ambiente.

Alguns estudos apontam para a correlação entre o déficit em HS e problemas de comportamento, baixo rendimento acadêmico e a delinquência juvenil (Del Prette & Del Prette; 2006; Merrell & Caldarella, 1999). Por outro lado, estudos apontam que o bom repertório em HS correlaciona-se com ajustamento psicológico, bom rendimento acadêmico e aceitação pelos pares (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Castro, Melo & Silvaes, 2003; Feitosa & Del Prette, 2006).

---

<sup>4</sup> O termo *feedback* tem o sentido de descrição de um desempenho, feito geralmente por outros e imediatamente após a sua ocorrência, objetivando mantê-lo (*feedback* positivo) ou corrigi-lo (*feedback* corretivo) (Del Prette & Del Prette, 2006).

Na literatura foram encontrados estudos interessantes envolvendo HS e o desempenho escolar, avaliação das professoras, gênero e autoconceito. Nessa mesma ordem, os estudos são descritos a seguir.

Um estudo realizado por Molina e Del Prette (2006) comparou as intervenções acadêmicas e de HS em um grupo de 16 alunos, entre sete e treze anos, com dificuldades de leitura e escrita. As pesquisadoras encontraram resultados que favorecem a ideia da existência de uma relação funcional entre as habilidades sociais e acadêmicas. Os resultados apontam que, enquanto o grupo que passou por intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita, o grupo que passou pela intervenção em HS apresentou ganhos nos repertório social e acadêmico. Gardinal e Marturano (2007) mostraram que o desempenho escolar foi fortemente associado aos comportamentos interpessoais no gênero masculino, ou seja, os meninos tendem a se comportar de forma mais agressiva, desrespeitosa e intolerante do que as meninas, o que se associa com um desempenho escolar mais fraco.

As avaliações das professoras e dos pais mostram-se como fontes importantes para a pesquisa de HS na infância. Milfort e Greenfield (2002) mostraram que a avaliação de professores sobre habilidades sociais em crianças pré-escolares em contexto de interação com pares, identificou mais comportamentos positivos de interação que a avaliação dos observadores externos. Del Prette e Del Prette (2003) encontraram que crianças com dificuldades de aprendizagem foram avaliadas pelos professores como menos colaboradoras e menos perguntadoras, mas tanto as crianças com dificuldades como as sem dificuldades de aprendizagem foram avaliadas pelos professores como "querido pelos professores" e "bem-educados".

Um estudo comparativo das avaliações das professoras e das mães foi realizado por Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette e Del Prette (2006). Eles pesquisaram 257 estudantes do primeiro ao quarto anos do ensino fundamental, 185 pais e 12 professoras, e encontraram que, tanto na autoavaliação quanto na avaliação das professoras, as meninas apresentaram um escore mais elevado nas HS. Na avaliação dos pais, não houve diferença significativa entre os gêneros, e quanto menor a importância atribuída pelos pais às HS, menores os escores das crianças.

A relação entre comportamentos habilidosos socialmente e gênero é apontada pela literatura como os meninos tendo uma tendência maior a comportamentos agressivos e as meninas a comportamentos empáticos, respeitosos, tolerantes e

controlados, na relação com os companheiros (Gardinal & Marturano, 2007; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Pontua-se também que as HS contribuem para a construção do autoconceito, pois se as consequências do comportamento da criança e a forma como seus professores e pais a percebem forem positivas, então a criança pode, por meio da interação com o ambiente, perceber-se mais positivamente. É evidente que essa relação pode envolver variações, uma vez que não se pode determinar linearmente as relações causais entre as características da criança, mas sim como uma reflexão sobre o desenvolvimento da criança enquanto uma cadeia dinâmica de comportamentos e ambientes.

Castro e cols. (2003) apontam que o êxito ou o fracasso percebido pelas crianças nas suas relações interpessoais impactam a autoavaliação, reforçando determinadas condutas. Gonçalves e Murta (2008) encontraram relação entre intervenção em HS em crianças, o aumento de comportamentos pró-sociais e mudanças positivas no autoconceito e no julgamento dos pares.

Os diversos estudos apontados nessa subseção sobre HS na infância mostram-se como um campo profícuo ao entendimento e promoção das HS em crianças. As HS podem ser entendidas como sendo uma classe de características psicológicas da criança, que contribui ao enfrentamento das situações estressoras no ingresso ao ensino fundamental. É provável que se as crianças conseguem lidar adequadamente com possíveis rejeições e provocações de colegas, críticas, expressões de emoções, cumprimento de regras etc., elas estarão menos vulneráveis ao grupo e, conseqüentemente, mais protegidas do estresse. A literatura aponta também para as HS enquanto fator de proteção ao surgimento de problemas de comportamento na infância (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2002). Ao mesmo tempo, pode-se pensar as dificuldades de repertório em HS e os problemas de comportamento como possíveis consequências do estresse, como afirma Lipp (2000), uma vez que, se a criança não souber lidar adequadamente com o estresse, seus comportamentos frequentes serão de raiva, agressividade, irritabilidade, hostilidade, apatia e desânimo. Tais comportamentos comprometem suas relações com amigos, pais, irmãos e professores. Na próxima subseção, o tema sobre problemas de comportamento é, também, visto com base nos achados da literatura científica.

### 2.4.3. Problemas de comportamento na infância

Os problemas comportamentais e emocionais que acompanham os diferentes transtornos psicológicos, e que podem se expressar como dificuldades interpessoais na infância, são classificados, na psicopatologia infantil, em dois grandes grupos: os *externalizados* e os *internalizados*<sup>5</sup>.

Segundo Oliveira e cols. (2002), o manual do instrumento CBCL<sup>6</sup> refere-se a comportamentos delinquentes e agressivos (*comportamentos externalizados*) e comportamentos de retraimento, queixas somáticas e indicativos de ansiedade/depressão (*internalizados*). Os comportamentos externalizados são mais frequentes em transtornos de agressividade física e/ou verbal, desafiador ou opositor, condutas antissociais e comportamentos de risco como uso de substâncias; e os comportamentos internalizados são mais identificáveis em transtornos como depressão, ansiedade e fobia social, todos com implicações sobre o isolamento social e o autoconceito (Del Prette & Del Prette, 2006).

Os problemas de comportamento são definidos por Bolsoni-Silva e Del Prette (2003, p.461) como “excessos ou *déficits* comportamentais que dificultam o acesso da criança às novas contingências relevantes de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento infantil”.

As dificuldades interpessoais desses dois grupos de comportamentos decorrem basicamente de um repertório pobre de HS, como por exemplo falta de empatia, dificuldades em expressar sentimentos e resolver problemas, baixa autoestima, impulsividade etc. (Del Prette & Del Prette, 2002; 2006). Esses mesmos autores destacam que, embora pais e educadores se preocupem mais com crianças que apresentam comportamentos externalizados, os dois grupos de problemas de comportamento associam-se com consequências desfavoráveis ao desenvolvimento infantil.

Para Marturano (2008), a tarefa adaptativa “situar-se na rede social ampliada” é vista como uma relação transacional, ou seja, problemas de comportamento predizem maior ocorrência de situações de tensão e estas, por sua vez, contribuem para a

---

<sup>5</sup> Os termos “internalizados” e “externalizados”, adotados nessa pesquisa, constituem uma tradução aproximada de *internalizing* e *externalizing behavioral problems*. Outros autores adotam expressões como exteriorizados (Dessen & Szelbrackowski, 2004; 2006) e internalizantes e externalizantes (Del Prette & Del Prette, 2006).

<sup>6</sup> Child Behavior Checklist (CBCL) é o Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência de Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT Department of Psychiatry. University of Vermont.

manutenção dos problemas. Heller, Baker, Henker e Hinshaw (1996) mostraram que os problemas de comportamento externalizado identificados pelas professoras em seus alunos de primeiro ano foram preditos por comportamentos externalizados na pré-escola, bem como pelas práticas educativas autoritárias e estresse parental das mães.

Kellam, Ling, Merisca, Brown e Lalongo (1998) encontraram relação entre o contexto de sala-de-aula no primeiro ano e o comportamento agressivo em meninos. Bub, McCartney e Willett (2007) investigaram, por meio de um estudo longitudinal, a relação entre problemas de comportamentos externalizado e internalizado em crianças aos dois anos de idade e seus ingressos no primeiro ano do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que níveis mais altos de problemas de comportamento relacionaram-se com níveis mais baixos de capacidade cognitiva e desempenho acadêmico, no primeiro ano, e crianças que tiveram um aumento rápido de comportamentos internalizados, entre dois anos de idade e o ingresso no primeiro ano, apresentaram habilidades cognitivas mais baixas no primeiro ano.

A literatura também aponta uma co-ocorrência entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem (Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 2003; Marturano & Loureiro, 2003; Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000). Em estimativas internacionais, essa relação atinge aproximadamente 12% das crianças em idade escolar (Marturano & Loureiro, 2003). Entretanto, existe uma controvérsia quanto à origem e direção causal da relação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Uma vertente defende que problemas de comportamento levam a criança a apresentar dificuldades de aprendizagem. A segunda vertente postula que as crianças apresentam, inicialmente, dificuldades de aprendizagem que contribuem para a ocorrência de problemas de comportamento. Para essa última vertente, a criança atribuirá a causa de seu fracasso a si mesma, tendendo a comportamentos internalizados, ou a outras pessoas, tendendo a comportamentos externalizados (Marturano & Loureiro, 2003).

Em relação ao gênero, os comportamentos internalizados são encontrados mais em meninas (Marturano, Toller & Elias, 2005) e os externalizados mais em meninos (Bolsoni-Silva, 2003; Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003). As meninas foram identificadas pelas mães com mais problemas de comportamento internalizado e os meninos foram percebidos pelas professoras com mais problemas de comportamento externalizado (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato, 2006).

Um estudo interessante sobre problemas de comportamento foi realizado por Bandeira e cols. (2006), por meio da avaliação de pais e professores. Os resultados mostram que a ocorrência de problemas de comportamento foi mais frequentemente observada pelos pais do que pelos professores. Segundo o relato dos professores, os estudantes do primeiro ano do ensino fundamental apresentaram mais problemas de comportamento do que os estudantes do segundo e quarto anos, e os meninos apresentavam maior frequência de problemas de comportamento que as meninas, segundo os pais e professores.

Pode-se reconhecer que exista tanto uma possibilidade de influências mútuas entre o estresse e os problemas de comportamento quanto a de uma co-variação, ou seja, estresse e problemas de comportamento podem variar juntos devido à evocação por um fator comum, a exemplo de habilidades sociais ou interação familiar. O contexto familiar é o primeiro ambiente de socialização pelo qual a criança interage e sua influência no desenvolvimento das características psicológicas do indivíduo é comprovada amplamente pela ciência do desenvolvimento humano. Portanto, esse contexto pode funcionar como um facilitador às crianças em seu enfrentamento das tarefas inerentes à transição e também como uma fonte de apoio e modelo ao modo como a criança maneja seu estresse.

Segundo Zakir (2004), a adaptação do indivíduo às exigências de seu meio depende do sucesso de suas exposições aos estressores ao longo da vida, ou seja, a adaptação bem sucedida ocorre quando já foi possível experimentar sucessivos sucessos ao se expor, de forma gradual, sem ser poupado ou muito protegido ao longo da vida. Os fatores que contribuem a uma adaptação bem sucedida ou não podem ser encontrados estudando a qualidade na interação familiar.

## **2.5. Família: práticas educativas parentais promotoras do desenvolvimento infantil**

*Todas as famílias felizes se parecem entre si; as infelizes são infelizes cada uma à sua maneira.*

*(Lev Tolstoy)*

Os estudos atuais concentram-se em pesquisar como funcionam as famílias e como são as famílias que trazem prejuízos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes (Weber, 2008). A importância desses estudos refere-se à concepção de que



a família é um dos primeiros ambientes de socialização dos indivíduos (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Dessen & Polonia, 2007; Kreppner, 2000; Novak, 1996; Weber, 2008). A família, na condição de sistema social, é responsável pela transmissão de valores, crenças e significados presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). O ambiente familiar proporciona à criança aprendizagens, como administrar e resolver conflitos, controlar emoções, expressar sentimentos nas relações interpessoais e lidar com a diversidade e as adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999).

Para Weber (2008, p.11), a família é “um sistema de sistemas que se interligam de maneira móvel”. A família como um sistema de sistemas é constituída por inter-relações entre relações básicas, como marido-esposa, mãe-criança, pai-criança e criança-criança, bem como por relações sociais e culturais (Novak, 1996). Uma abordagem integrativa e interdisciplinar foi proposta por Belsky (1981), como estratégia holística para pesquisas com famílias. Sua proposta inclui três relações de influências mútuas em uma família com um filho: mãe-criança, pai-criança e relação conjugal. As interações familiares, segundo Novak (1996), são dinâmicas e recíprocas e, por inúmeras vezes, sofrem alterações por fatores como, por exemplo, o nascimento de um filho, fazendo com que o sistema familiar se reajuste. Hetherington (1989) denomina as mudanças sistemáticas e dinâmicas que a família passa como “transições” e podem ser transições dramáticas, falecimento de um familiar ou divórcio, ou transições menos impactantes, como a mudança de cidade, por exemplo.

Os membros da família têm diferentes funções mediadas pela cultura, seja por meio de regras verbais ou processos de modelação (Novak, 1996). Sociedade, cultura, família e infância são relacionadas historicamente na obra de Ariès (2006). Dessen e Polonia (2007) enfatizam que as transformações tecnológicas, sociais e econômicas favorecem mudanças em aspectos estruturais e organizacionais das famílias, bem como nas expectativas e papéis de seus membros.

Na atualidade, uma das funções da família mais pesquisada é a parental (Weber, 2008). Diversas pesquisas têm sido realizadas a fim de se contribuir com as questões sobre educação infantil e estilos parentais (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Oliveira & cols., 2002; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001; Salvador & Weber, 2008; Tucunduva & Weber, 2008; Weber & Moura, 2008; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004; Weber, Viezzer & Brandenburg, 2004; Weber, Viezzer, Brandenburg & Zoche,

2002). Esses estudos mostram que há influência significativa dos estilos e práticas parentais no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes.

Os estilos parentais foram estudados a partir do trabalho de Baumrind (1966), que integrou tanto os aspectos comportamentais quanto os afetivos envolvidos na criação dos filhos. A autora propôs três protótipos de estilos parentais: autoritativo (incentiva o diálogo, exerce firme controle nos pontos de divergência sem deixar de reconhecer os interesses da criança), autoritário (valoriza a obediência às regras e utiliza medidas punitivas para controlar o comportamento da criança) e permissivo (apresenta-se como uma fonte para a realização dos desejos da criança e comporta-se de maneira não punitiva). Nesse estudo, Baumrind também discute os efeitos dos estilos parentais no desenvolvimento dos filhos. O estilo autoritativo é o que produz mais efeitos positivos no comportamento dos filhos, por exemplo, maior assertividade, maturidade, conduta independente e responsabilidade social.

O modelo proposto por Baumrind serviu de base para muitas pesquisas. Uma que se destaca é o estudo de Maccoby e Martin (1983), que inovou por dividir o estilo permissivo em dois: o estilo indulgente e o negligente, com a utilização de duas dimensões: exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*). Assim, essas dimensões serviram para caracterizar cada estilo da seguinte maneira: estilo autoritário (são pais exigentes e não responsivos); estilo autoritativo (são pais exigentes e responsivos); estilo indulgente (são pais responsivos e não exigentes); e estilo negligente (são pais não exigentes e não responsivos).

Weber e cols. (2004) ressaltam a importância de se diferenciar o estilo negligente da negligência abusiva. A negligência abusiva é considerada uma violência contra a criança na literatura sobre maus-tratos, e o estilo negligente, segundo Maccoby e Martin (1983), está relacionado aos pais que não se envolvem com suas funções parentais e, em longo prazo, a relação pais-filho pode desaparecer.

Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh (1987) realizaram uma pesquisa na qual utilizaram os três estilos parentais da tipologia de Baumrind e destacaram a importância do conceito da permissividade incluir dois tipos parentais distintos (indulgente e negligente). Estes dois estilos foram medidos nos estudos de Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991) ao elaborarem duas escalas: uma de responsividade e outra de exigência. A primeira escala mede o quanto o adolescente percebe seus pais como amorosos, responsivos e envolvidos. A segunda mede quanto os pais monitoram e

supervisionam o adolescente. A combinação das dimensões permite classificar o estilo parental dos pais. No Brasil, essas duas escalas que classificam os Estilos Parentais na percepção de adolescentes foram traduzidas e validadas por Costa e cols. (2000) e adaptadas para serem aplicadas com crianças por Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008).

Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002) citam que diversos estudos (Fuligni, 1998; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997) demonstram que as relações entre os estilos parentais e seus efeitos sobre o desenvolvimento dos filhos teriam uma validade 'transcontextual', estando presentes nas várias configurações familiares, étnicas e socioeconômicas. As variáveis sexo da criança e dos pais, tipo de filiação (biológica ou adotiva), ordem de nascimento e idade dos filhos atuam como moderadoras da relação entre estilo parental e ajustamento de crianças e adolescentes (Reppold & cols., 2002). Revisando a literatura, Sorkhabi (2005) examinou que os estilos parentais propostos por Baumrind têm a mesma função em culturas coletivistas e individualistas, uma vez que os estilos associam-se aos mesmos resultados nas crianças.

Darling e Steinberg (1993) ressaltam a diferença existente na literatura entre estilos parentais e práticas educativas. O estilo parental é o conjunto de atitudes dos pais em relação à criança, o qual define o clima emocional em que as práticas parentais se expressam. Ou seja, é uma classe de respostas dos pais mais ampla, que é comum em várias ações e momentos. Por outro lado, as práticas parentais (comportamentos socializadores, como disciplina, apoio e comportamentos interativos pais-criança) variam entre as situações (Oliveira & cols., 2002). Dentre os vários tipos de comportamentos dos pais que podem estar funcionalmente relacionados ao comportamento dos filhos, as práticas educativas têm se destacado por constituírem comportamentos dos pais reforçados por modificações produzidas no comportamento dos filhos (Alvarenga, 2001). A autora também destaca que os pais tendem a utilizar essas estratégias com o objetivo de suprimir ou eliminar certos comportamentos da criança considerados inadequados ou indesejáveis, ao passo que as ocorrências dos comportamentos adequados são incentivadas e favorecidas.

A literatura mostra que é possível identificar dois grandes grupos de práticas educativas: as práticas coercitivas e as práticas não coercitivas (Alvarenga, 2001). As práticas não coercitivas pretendem modificar o comportamento da criança por meio da descrição de regras ou das consequências físicas e emocionais do comportamento para

as outras pessoas (Reppold & cols., 2002). As práticas coercitivas caracterizam-se predominantemente pela utilização de estímulos aversivos no controle do comportamento infantil (Alvarenga, 2001).

Reppold e cols. (2002) ressaltam que um aspecto importante relacionado às práticas educativas parentais é a inconsistência de tais práticas e a presença de afetividade. Para Baumrind (1997), a afetividade é definida como a expressão emocional de amor por parte dos pais. O modelo de influência recíproca é o mais aceito atualmente para explicar o processo de socialização, ou seja, além das práticas educativas parentais e do comportamento da criança, diversos outros fatores relacionam-se reciprocamente, interferindo no processo de socialização, como o sistema de crenças dos pais, o temperamento da criança, o contexto social e a qualidade da relação do casal (Belsky, 1984; Jones & Prinz, 2005; Lengua & Kovacs, 2005; Reppold & cols., 2002).

Não há dúvidas de que a interação familiar e a forma como os pais educam seus filhos podem construir e manter comportamentos socialmente adequados, como também pode estimular comportamentos-problema ou inadequados dos filhos (Alvarenga & Piccinini, 2001; 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). A seguir, pesquisas científicas são descritas, com o objetivo de especificar as relações entre práticas educativas parentais, o ambiente escolar (dificuldade de aprendizagem, desempenho escolar, relacionamento com professores, transição escolar e primeiro ano do ensino fundamental) e as características psicológicas do indivíduo (autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento).

Estudos relacionados ao ambiente escolar, com adolescentes, apontam que as práticas educativas parentais (envolvimento, menor uso de coerção física e psicológica, alta aceitação e supervisão) relacionam-se com melhor desempenho e maior engajamento escolares (Astone & McLanahan, 1991; Salvador, 2007; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992). Uma pesquisa realizada com alunos de sexto ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio investigou, por meio de autorrelatos, o momento de transição a uma nova escola, e mostrou que os participantes com maior suporte parental relataram menor ansiedade, depressão e comportamentos delinquentes (Costin, 1995).

Expressões e comunicações negativas pelos pais de meninos pré-escolares relacionaram-se com maiores expressões de agressividade e comportamentos disruptivos (comportamentos desafiadores, opositores e hostis) em relação aos seus professores (Foster, Rees-Weber & Kahn, 2007).

A pesquisa de Isakson e Jarvis (1999) aponta para a importância da contribuição dos pais na fase de transição escolar; os autores destacam duas dimensões parentais básicas relacionadas com o melhor ajustamento dos filhos ao ambiente escolar: envolvimento parental e apoio na autonomia do filho. Um estudo com pais que tinham filhos no primeiro ano mostrou que, quanto maior o repertório de habilidades sociais dos cônjuges, maior o envolvimento na educação dos filhos; estes, por exemplo, incentivavam responsabilidades por tarefas escolares e incentivavam o filho a ler (Cia, Pereira, Del Prette & Del Prette, 2006).

Os estilos parentais autoritário e permissivo foram associados a comportamentos de agressão física e relacional (exclusão social, boatos, apelidos) em crianças (Russell, Hart, Robinson & Olsen, 2003; Casas & cols., 2006) e o estilo autoritativo foi relacionado à menor frequência de comportamentos de agressão física das crianças (Casas & cols., 2006). Pais mais agressivos fisicamente associaram-se com crianças agressivas (Stormshak, Bierman, McMahon & Lengua, 2000).

Os pais desempenham um papel central na formação do autoconceito de seus filhos. As atitudes democráticas dos pais, incentivo à autonomia e independência dos filhos associam-se a um autoconceito positivo. Falta de aceitação, de afeto, de acolhimento, de interesse dos pais para com os filhos tendem a um autoconceito negativo. Atitudes de superproteção e controle excessivo favorecem um autoconceito empobrecido (Sánchez & Escribano, 1999). Bolsoni-Silva e Marturano (2002) apontam a comunicação com os pais como um aspecto favorecedor à formação do autoconceito satisfatório dos filhos. Rocha (2002) investigou o autoconceito em crianças pequenas e encontrou que as práticas parentais positivas (incentivo, instrução direta e clara, contato físico não aversivo) parecem contribuir para um autoconceito positivo dos filhos. Por sua vez, práticas parentais coercitivas (instruções confusas, incentivo aversivo, contato físico aversivo) apareceram mais frequentemente em pais de crianças que tiveram um autoconceito inferior aos demais participantes. O autoconceito de crianças com e sem problemas de comportamento foi avaliado pelos pais e pelas próprias crianças. Os resultados mostraram que os pais das crianças sem problemas de comportamento avaliaram seus filhos com um autoconceito mais positivo que os pais das crianças com problemas de comportamento. Crianças com problemas de comportamento apresentaram um autoconceito menor (Schor, Stidley & Malspeis, 1995).

A literatura científica também mostra a influência das práticas educativas parentais na construção do repertório de habilidades sociais dos filhos (Del Prette & Del Prette, 2001; 2006; 2008; Löhr, 2001; 2003). Segundo Del Prette e Del Prette (2006, p. 59), a promoção do repertório socialmente competente dos filhos se dá por meio de três alternativas utilizadas pelos pais: “(a) estabelecimento de regras, por meio de orientações, instruções e exortações; (b) manejo de consequências, por meio de recompensas e punições; (c) oferecimento de modelos”. Pais com mais habilidades sociais possuem filhos com repertório social mais adequado e pais com maiores dificuldades interpessoais reconhecem mais indicadores de problemas de comportamento em seus filhos (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Bolsoni-Silva & cols., 2003).

Cia, Pamplin e Del Prette (2006) investigaram a avaliação dos filhos em relação aos seus pais e encontraram que as mães tiveram melhores indicadores de comunicação e participação que os pais. Estes indicadores correlacionaram-se positivamente com os escores de habilidades sociais e negativamente com os de comportamentos externalizados das crianças. Del Prette e Del Prette (2001) enfatizam a importância do *feedback* positivo fornecido pelos pais aos filhos, pois as consequências positivas incentivam e fortalecem desempenhos que, posteriormente, serão mantidos por consequências naturais. Barros e Del Prette (2007) mostram que pais com alto envolvimento com seus filhos servem como modelo adequado para o comportamento social e acadêmico dos mesmos.

Além de pesquisas sobre autoconceito e habilidades sociais, publicações apontam os problemas de comportamento relacionados às práticas educativas parentais e habilidades sociais. Pesquisas mostram que pais de crianças sem problemas de comportamento apresentam afeto e atitudes positivas (Pettit & Bates, 1989), estilo parental autoritativo (Chen, Dong & Zhou, 1997) e são mais proativos e consistentes em suas práticas (Bolsoni-Silva & Marturano, 2008; Ferreira & Marturano, 2002; Kliwer & Kung, 1998). O estilo autoritário materno e as práticas coercitivas mostraram-se associados a problemas de comportamentos externalizado e internalizado (Alvarenga & Piccinini, 2001; Oliveira & cols., 2002), e a atitude conjugal conflituosa parece ser preditora de comportamentos externalizados (Oliveira e cols., 2002). Comportamento de superproteção dos pais, poucas práticas afetuosas e sintomas de ansiedade/depressão diante da parentalidade são preditores de problemas de comportamento internalizado na infância (Bayer, Sanson & Hemphill, 2006).

Investigar a literatura sobre as interações familiares contribui para entender e relacionar como o suporte familiar adequado pode promover um desenvolvimento infantil saudável e possibilitar uma adaptação adequada na transição escolar, ao incluir afetividade, responsividade, envolvimento e o uso contingente de reforçadores positivos na interação entre pais e filhos. Por outro lado, a coerção, a comunicação negativa e a agressividade física acarretam prejuízos ao desenvolvimento da criança e em suas relações no ambiente escolar.

Os achados científicos citados ao longo desse capítulo condizem com os pesquisadores da Análise do Comportamento (Sidman, 2001; Skinner, 2000), os quais acreditam que o uso da coerção gera pouca flexibilidade comportamental e maiores dificuldades interpessoais, além dos subprodutos como baixa autoestima, baixa autoconfiança e ansiedade; já o uso habilidoso de reforçamento positivo pelos pais relaciona-se com que seus filhos sejam mais felizes e competentes, o que faz com que raramente aconteçam motivos para punição (Sidman, 2001). O uso do reforçamento positivo aumenta a autoestima e o otimismo, contribuindo para que a criança se sinta mais capaz e competente, o que diminui a ocorrência de comportamentos inadequados que podem aparecer para chamar a atenção dos pais (Weber, 2007).

De outra forma, os comportamentos dos filhos podem agir como estímulos estressores aos pais e, sob tal condição, os pais podem mudar seu comportamento em relação aos filhos, utilizando-se, por exemplo, de mais punição, menos atenção, ou seja, sendo mais punitivos e menos reforçadores. Esse fenômeno é conhecido na literatura científica como estresse parental, que pode ser considerado um fator de interferência em suas práticas educativas (Belsky, 1984).

### **2.5.1. Estresse parental**

As funções parentais podem ser permeadas por sofrimento e angústia, interações disfuncionais que não reforçam os papéis de pai e mãe e por influências das características comportamentais da criança que facilitam ou dificultam essas interações (Abidin, 1995). Neste contexto, as práticas de socialização e a criação dos filhos podem se tornar fonte de estresse parental e, conseqüentemente, interferir no desenvolvimento infantil (Dessen & Szelbrackowski, 2004; Pereira-Silva & Dessen, 2006). O *estresse*

*parental*, segundo Deater-Deckard (1998), define-se como uma reação psicológica aversiva às demandas dos papéis de pai e mãe.

O estresse parental aumenta a irritabilidade dos genitores, o que influencia as práticas parentais disciplinares, envolvendo interações aversivas/negativas, as quais promovem e aumentam diretamente o comportamento agressivo e de oposição das crianças (Kazdin & Whitley, 2003; Webster-Stratton, 1990). Percebe-se que o estresse parental é um processo complexo que envolve as tarefas parentais (*task demands of parenting*), os comportamentos e o bem-estar psicológico dos pais, a qualidade da relação pais-criança e o ajustamento psicossocial da criança (Crnic, Gaze & Hoffman, 2005; Deater-Deckard; 1998).

Para Abidin (1995), o estresse parental é afetado por fatores da criança (idade, habilidades sociais e problemas de comportamento), fatores dos próprios pais (gênero, saúde, raça/etnia) e fatores contextuais (estrutura familiar, suporte social, educação, conflito). Por exemplo, mães que perceberam menor estresse tendem a apresentar interações positivas mais frequentes com seus filhos, e mães que relataram menos situações ou eventos estressantes na interação com seus filhos utilizam maior suporte social de amigos e da família (McKelvey, Fitzgerald, Schiffman & Von Eye, 2002). Em 1990, Koeske e Koeske conduziram um estudo com 125 mães de crianças entre nove meses a quatro anos, no qual as mães com menor suporte social e maior escolaridade relataram maior nível de estresse, nível mais baixo de satisfação, baixa autoestima e alto nível de sintomas psicológicos e físicos.

Volling e Elins (1998) também obtiveram dados que mostram que problemas de ajustamento e dificuldades de interação social são gerados pelo estresse parental, mas também incluem a insatisfação familiar e a incongruência das atitudes dos pais em relação à criança. Dessen e Szelbracikowski (2004) encontram estresse parental mais elevado em famílias recasadas, e os padrastos apresentaram um índice mais elevado de estresse quando comparados aos pais e as mães das crianças.

Estudos apontam a influência do estresse parental e o desenvolvimento e manutenção de comportamentos externalizados (Baker & Heller, 1996; Backer, Heller & Henker, 2000; Dessen & Szelbracikowski, 2004; 2006; Szelbracikowski & Dessen, 2007). O estresse parental em pais de crianças pré-escolares é um preditor para problemas de comportamento externalizado, características temperamentais dos filhos e competência social das crianças (Anthony & cols., 2005; Coplan, Bowker & Cooper, 2003). Uma



pesquisa revela que problemas de comportamento em crianças com e sem deficiência mental contribuíram mais fortemente para o estresse parental do que a própria deficiência (Baker, Blacher, Crnic & Edelbrock, 2002; Floyd & Gallagher, 1997), mas outro estudo indica que pais de crianças com deficiências mostram alto escore de estresse parental (Esdaile & Greenwood, 2003).

Não se pode esquecer que a família é um sistema dinâmico e de interações recíprocas entre seus membros e outros microssistemas envolvidos, por isso, a variável *estresse parental* é ampla e complexa. Promover o bem-estar psicológico dos pais também contribui para gerar práticas educativas parentais mais adequadas e vice-versa. Cabe primordialmente aos pais a responsabilidade de fornecer uma educação adequada à criança, para que ela consiga, desde pequena, aprender estratégias que a possibilitem enfrentar os estressores da vida, tanto presente como futura. Assim, ela estará fortalecida para se tornar um adulto emocionalmente estruturado (Bignotto, 2000).

Apesar da complexidade do comportamento humano e dos múltiplos fatores que o influencia, a revisão bibliográfica realizada no presente trabalho se propôs a aprofundar um campo de investigação profícuo: a promoção do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, uma trajetória escolar satisfatória. Entende-se que a transição ao primeiro ano é um **processo**, produtor de desenvolvimento humano e composto pelo **contexto**, por exemplo, microssistema (família e escola), mesossistema (relação família-escola), exossistema (suporte social) e macrossistema (governo).

O microssistema família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança (componente **pessoa**), influenciando a favor das características generativas (repertório adequado de HS, autoconceito positivo e ajustamento psicológico) ou das características inibidoras (baixo repertório de HS, autoconceito negativo e problemas de comportamento), bem como uma fonte de suporte à transição escolar. Certamente, as características generativas farão com que a criança possa vivenciar um menor nível de estresse no momento histórico de seu desenvolvimento (transição ao ensino fundamental – componente **tempo**), que a influenciará ao longo de suas trajetórias de vida e escolar.

### 3. MÉTODO

Esta pesquisa utilizou um delineamento exploratório, descritivo – especificando características dos fenômenos analisados; correlacional – avaliando a relação (positiva ou negativa) entre as variáveis pesquisadas; e explicativo – buscando estabelecer o valor preditivo de certas variáveis em relação às outras (Sampieri, 2006).

#### 3.1. Participantes

Participaram da pesquisa 39 crianças de duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, com idade entre cinco e sete anos (média de 5,9 anos e desvio padrão de 0,55), sendo 22 meninos (56,4%) e 17 meninas (43,6%), de uma escola particular da cidade de Ponta Grossa, Paraná. Do total de participantes, 92,3% tiveram experiência prévia na educação infantil, sendo que 61,5% tiveram continuidade na mesma escola na passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. A média de anos para a experiência na educação infantil entre os participantes foi de 2,6 (desvio padrão de 1,12). Participaram da pesquisa as duas professoras das turmas participantes, sendo ambas especialistas em Psicopedagogia.

Participaram 39 mães (média de 32,49 anos e desvio padrão de 4,59) e 25 pais (média de 35,88 anos e desvio padrão de 7,21). As famílias foram categorizadas em quatro tipos: monoparental (5,1%), nuclear (84,6%), recasada (2,6%) e outra (7,7%). O número de filhos dessas famílias foi: um filho (46,2%), dois filhos (46,2%), três filhos (5,1%) e quatro filhos (2,6%).

#### 3.2. Instrumentos

Ao todo, foram aplicados seis instrumentos nessa pesquisa. Abaixo, são descritos os instrumentos e seus respectivos participantes e forma de aplicação.

##### 3.2.1. Pais – aplicação coletiva:

- **Escalas de Qualidade na Interação Familiar – EQIF** (Weber & cols., 2008). Este instrumento foi proposto para que os pais respondessem sobre suas atitudes e de seu filho e outros aspectos de sua interação familiar. O instrumento EQIF contém 40 questões, avaliadas pelo sistema *likert* de cinco pontos, e são divididas em nove pequenas escalas: envolvimento (questões 1, 9, 17, 19, 26, 27, 30, 35); regras e monitoria (18, 28, 36, 39); comunicação positiva dos filhos (4, 12, 22); comunicação

negativa (2, 5, 10, 13, 32); punição corporal (20, 31, 37); clima conjugal positivo (6, 14, 23, 33, 38); clima conjugal negativo (3, 11, 21, 29); modelo parental (7, 15, 24) e sentimento dos filhos (8, 16, 25, 34, 40) (Anexo A);

- Perguntas sobre idade dos pais, número e idade de seus filhos, com quem a criança mora, se a criança fez a educação infantil, por quanto tempo frequentou a educação infantil e continuidade na mesma escola, foram acrescentadas no cabeçalho da EQIF;
- **Índice de Estresse Parental – PSI** (Abidin, 1995). Composto por uma questão aberta e 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. Os itens são avaliados pelo sistema *likert* de cinco pontos e categorizados em três subescalas contendo 12 itens cada, distribuídos da seguinte maneira: sofrimento parental (22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36), que mede o sofrimento e a angústia vivenciados pelo genitor em seu papel de pai/mãe; interações disfuncionais entre genitor-criança (1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 12, 16, 23, 24 e 25), que avalia as percepções que os genitores têm de seus filhos que não são compatíveis com as suas expectativas, bem como as percepções de suas interações com sua criança que não reforçam o seu papel de pai/mãe; e criança difícil (5, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 21), que focaliza algumas características comportamentais básicas de crianças que as tornam fáceis ou difíceis de serem manejadas (Anexo B).

### 3.2.2. Pais – aplicação individual:

- **Escala de Comportamento Social da Pré-Escola e Jardim de Infância – ECSPJ-2**. Trata-se de uma escala produzida originalmente nos Estados Unidos, intitulada School Social Behavior Scales – 2 (Merrel, 2002), e amplamente utilizada na avaliação de habilidades sociais e comportamentos-problema em pré-escolares, com qualidades psicométricas já verificadas (Merrel, 1996). No Brasil, essa escala, que está em processo de validação pelas pesquisadoras Zilda Del Prette e Talita Pereira Dias, foi gentilmente cedida para ser utilizada no presente estudo. Essa escala é apresentada sob uma versão que pode ser aplicada com pais e professores e contém 34 e 42 itens que avaliam, respectivamente, a frequência (sistema *likert* de 4 pontos) e a importância (sistema *likert* de 3 pontos) das

habilidades sociais bem como a frequência (sistema *likert* de 3 pontos) de comportamentos problemáticos. Os itens dos comportamentos problemáticos são subdivididos em comportamentos externalizados (01, 03, 06, 07, 08, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 31, 34, 38, 39, 40, 41, 42 – versão professores/ 01, 03, 06, 07, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 31, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42 – versão pais) e internalizados (02, 04, 05, 08, 09, 12, 17, 19, 23, 24, 27, 28, 30, 33, 35, 36, 37 – versão professores/ 17, 37, 12, 28, 32, 08, 27, 36, 04, 18, 05, 30, 24 – versão pais) (Anexo C).

### 3.2.3. Crianças – aplicação coletiva:

- **Escala de Percepção do Autoconceito Infantil – PAI** (Sánchez & Escribano, 1999). Apresentam-se aos alunos os 34 desenhos, escolhendo sua forma (menino ou menina) de acordo com o sexo. Conta-se a história correspondente a cada item e a criança deve marcar, em cada desenho, a figura que mais se parece com ela (esquerda ou direita). Marcar o desenho da esquerda significa autoconceito baixo e o da direita autoconceito elevado, nos seguintes itens: 1, 2, 7, 10, 11, 14, 15, 18, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31 e 34. Marcar o desenho da esquerda significa autoconceito elevado e o da direita autoconceito baixo, nos seguintes itens: 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 26, 32 e 33 (Anexo D).

### 3.2.4. Crianças – aplicação individual:

- **Escalas de Qualidade na Interação Familiar versão para crianças – EQIF/C.** Esse instrumento foi adaptado ao presente estudo a partir do instrumento Escalas de Qualidade na Interação Familiar (Weber & cols., 2008). O objetivo do instrumento é que o filho responda sobre as atitudes de seus pais e aspectos de sua interação familiar. O EQIF/C contém 18 questões, avaliadas pelo sistema *likert* de três pontos, e são divididas em nove pequenas escalas: envolvimento (1 e 9), regras e monitoria (4 e 5), comunicação positiva dos filhos (2 e 16), comunicação negativa (7 e 13), punição corporal (11 e 15), clima conjugal positivo (8 e 14), clima conjugal negativo (3 e 17), modelo parental (6 e 12), e sentimento dos filhos (10 e 18). Acrescentou-se ao instrumento uma questão aberta sobre o que a criança gostaria de mudar ou melhorar na sua casa, nos seus pais ou na sua escola (Anexo E);

- **Inventário de Estressores Escolares – IEE.** Derivado da entrevista proposta por Rende (1994), a adaptação utilizada foi a de Marturano (2009). O instrumento investiga a ocorrência de 30 situações da vida escolar da criança, bem como a intensidade de seus efeitos. Os itens são apresentados oralmente e abrangem situações cotidianas em quatro domínios: desempenho acadêmico (2, 3, 7, 11, 13, 26 e 27); relação família-escola (8, 17, 25 e 29); relacionamento com os companheiros (5, 12, 14, 18 e 24), e adaptação a demandas não acadêmicas do contexto escolar (4, 6, 9, 10, 15, 16, 19, 22, 23, 28 e 30). Os itens 1, 20 e 21 não fazem parte dos domínios específicos mencionados, mas são somados ao escore global. A criança informa se o item aconteceu com ela durante o primeiro semestre de 2009 e, caso tenha acontecido, indica o quanto a situação a perturbou (nada, só um pouco, mais ou menos, muito). A Tabela 2 mostra quais itens foram adaptados ao presente estudo, objetivando uma linguagem mais acessível aos participantes e ao período da coleta de dados (Anexo F).

**Tabela 2:** Inventário de Estressores Escolares – itens adaptados

<b>Itens originais</b>	<b>Itens adaptados</b>
Avaliação do ano letivo. O quanto te aborreceu?	Avaliação do semestre letivo. O quanto você ficou chateado?
3. Tirei notas baixas.	3. A professora disse que meu trabalho estava ruim.
6. Aumentou muito o tempo que eu ficava fora de casa.	6. Fico bastante tempo fora de casa.
7. Fui mal na prova.	7. Minha professora disse que eu fui mal nas tarefas.
8. Meus pais queriam que eu tirasse boas notas.	8. Meus pais queriam que eu tirasse “estrelinhas” nas tarefas.
15. A professora era muito brava, gritava ou falava palavrões.	15. Minha professora era muito brava, gritava ou falava palavrões.
26. A professora me mandou fazer lição na lousa.	26. A professora me mandou fazer a lição na lousa – quadro.
18. As crianças mais velhas me gozaram.	18. As crianças mais velhas tiraram sarro de mim.
22. A professora me mandou para a diretoria.	22. A professora me mandou para a diretoria – orientação.
28. Vi um adulto chamar atenção de colega com gritos, palavrões ou beliscões.	28. Vi quando algum adulto da escola deu bronca em um colega com gritos, palavrões ou beliscões.
30. Um adulto da escola me chamou atenção com gritos, palavrões ou beliscões.	30. Um adulto da escola me deu bronca com gritos, palavrões ou beliscões.

### 3.2.5. Professoras – aplicação individual:

- ***Escala de Comportamento Social da Pré-escola e Jardim de Infância – ECSPJ-2.*** Trata-se da mesma escala utilizada com os pais, que deveria ser respondida tendo como referência os alunos em questão (Anexo G).

### 3.3. Procedimento

Primeiramente, realizou-se uma apresentação à escola participante sobre os objetivos da pesquisa. Após a autorização e o consentimento da escola (Anexo H), os pais foram convidados, por intermédio das professoras, para participarem de uma reunião sobre a pesquisa. A reunião aconteceu no mês de março de 2009 e teve a presença de 48% dos pais. Foram convidados os pais de 43 crianças, mas duas crianças não tiveram a participação autorizada pelos pais, uma criança saiu da escola três semanas após o início da pesquisa, e uma criança tinha Síndrome de Down. Os pais presentes na reunião autorizaram sua própria participação e a participação do (a) filho (a) por meio do Termo de Consentimento Esclarecido e Informado (Anexo I), e preencheram a EQIF e o PSI, com duração de 20 minutos cada instrumento. Os pais que não participaram da reunião foram abordados em horários de saída da escola, quando lhes foram entregues o Termo de Consentimento Esclarecido e Informado, a EQIF e o PSI, a fim de que respondessem em casa e devolvessem ao longo da semana. Todos os pais devolveram os questionários e os Termos de Consentimento.

Após o contato com os pais, iniciou-se a aplicação dos instrumentos com as crianças. A pesquisadora iniciou a sessão de aplicação do PAI explicando que aquele era um instrumento para conhecer a criança e assegurou que as respostas eram sigilosas. Também foi combinado com as crianças que elas voltariam a encontrar a pesquisadora em outros dois momentos individuais. Em grupos de no máximo quatro alunos, totalizando 10 grupos, aplicou-se então o PAI, com duração de 45 minutos para cada grupo. Individualmente, o instrumento EQIF/C (20 minutos de aplicação) foi aplicado, seguido do instrumento IEE (20 minutos de aplicação). A pesquisadora leu todas as perguntas dos instrumentos às crianças e essas respondiam marcando com um “X” na figura que mais se parecia com cada uma delas no instrumento PAI e, em relação aos instrumentos IEE e EQIF/C, as crianças respondiam em voz alta e a pesquisadora anotava as respostas dadas nos instrumentos. A pesquisadora escolheu ler os instrumentos, pois a maior parte dos participantes não dominava a leitura e escrita.

Os pais foram convidados novamente para uma reunião de final de semestre, com o objetivo de responderem ao ECSPJ. A reunião não aconteceu e, ao longo de uma semana, nos horários de entrada e saída das crianças na escola, explicou-se individualmente o objetivo do instrumento. Alguns pais responderam no momento e outros levaram o instrumento para casa, devolvendo-o posteriormente. Apenas três mães não responderam ao ECSPJ (a primeira por mudar de cidade, a segunda não quis responder, e a terceira não entregou, mesmo após diversas solicitações). A aplicação do ECSPJ com as professoras foi realizada de forma individual, em horários extra-escolares, e após a assinatura do Termo de Consentimento (Anexo J).

Todos os instrumentos foram codificados a partir da combinação de número e letra, com vistas à confidencialidade e análises estatísticas posteriores. O espaço utilizado para a pesquisa foi a própria escola, durante o período de aula, em salas concedidas pela direção (sala-de-aula e laboratório de informática).

Após o término da pesquisa e aprovação da banca de defesa, realizou-se uma palestra para pais e professores da escola participante e o encaminhamento da conclusão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, conforme projeto aprovado em 25 de março de 2009 (Anexo L).

### **3.4. Análise dos dados**

Os dados coletados foram sistematizados utilizando-se o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 15). As análises foram geradas por meio de medidas descritivas (médias, medianas, percentagens, desvio-padrão etc.), escores totais e escores de subescalas dos instrumentos utilizados, bem como foram realizados testes estatísticos para relacionar diversos resultados, conforme os objetivos descritos. Os testes utilizados foram *t* de *Student*, correlação de Pearson, Qui-quadrado e Regressão Linear. O índice de consistência interna foi de >60% para a maior parte dos instrumentos.

A seguir, descreve-se detalhadamente o procedimento da análise dos dados para cada instrumento:

**1) EQIF E EQIF/C:** foram analisados o escore total do instrumento e os escores totais de cada uma das nove escalas, de acordo com as respostas das mães, pais e mães/pais (autorrelato e avaliação da criança). Os escores totais de ambos os pais, só

das mães e só dos pais foram categorizados, por meio da mediana, em *situação de risco* e *situação de proteção*.

**2) PSI:** o instrumento foi analisado por meio de escore total e suas três subescalas de acordo com as respostas das mães, pais e ambos os pais. Inverteu-se a questão dois (2). Os escores totais (ambos os pais, só das mães e só dos pais) foram categorizados por meio da mediana em baixo e alto.

**3) ECSPJ:** esse instrumento forneceu quatro resultados: escore das HS, escore para problemas de comportamento externalizado, escore para problemas de comportamento internalizado e escore total de problemas de comportamento, segundo as avaliações dos pais e das professoras. A categorização do escore das HS e do escore total de problemas de comportamento se deu por meio da mediana em baixo e alto.

**4) PAI:** somou-se o escore total, que depois foi categorizado por meio da mediana em *baixo e alto*.

**5) IEE:** computou-se a intensidade do efeito da situação atribuído pelas crianças a cada item e sua média; somaram-se os itens de acordo com os domínios exemplificados pelo instrumento, sendo que a soma de todos os domínios gerou o escore total. Depois, o escore total e os escores dos domínios foram categorizados por meio da mediana em *baixo e alto*.

**6) Questão aberta EQIF/C:** foram analisadas, por meio de categorias referentes aos números de participantes e de respostas, e utilizadas para ilustrar os resultados estatísticos. Para manter a confidencialidade dos dados, foram utilizados nomes fictícios, baseados no desenho animado “Carros”, do estúdio de animação Pixar.

**7) Questão abertas PSI (mães e pais):** as respostas de mães e pais foram analisadas por meio de categorias referentes à valoração atribuída por eles para os filhos e utilizadas para ilustrar os resultados estatísticos. Para manter a confidencialidade dos dados, foi utilizada referência ao papel parental (mãe ou pai) em relação aos nomes fictícios, baseados no desenho animado “Carros”, do estúdio de animação Pixar.

Ressalta-se que as categorias **tipo de família** e **experiência prévia na educação infantil (EI)** não foram utilizadas nas análises dos dados devido ao baixo número de casos, ou seja, famílias “não nucleares” correspondiam a somente cinco casos e apenas três participantes não tiveram experiência prévia na EI. As variáveis **gênero** e **continuidade na mesma escola na passagem da EI para o primeiro ano do ensino**



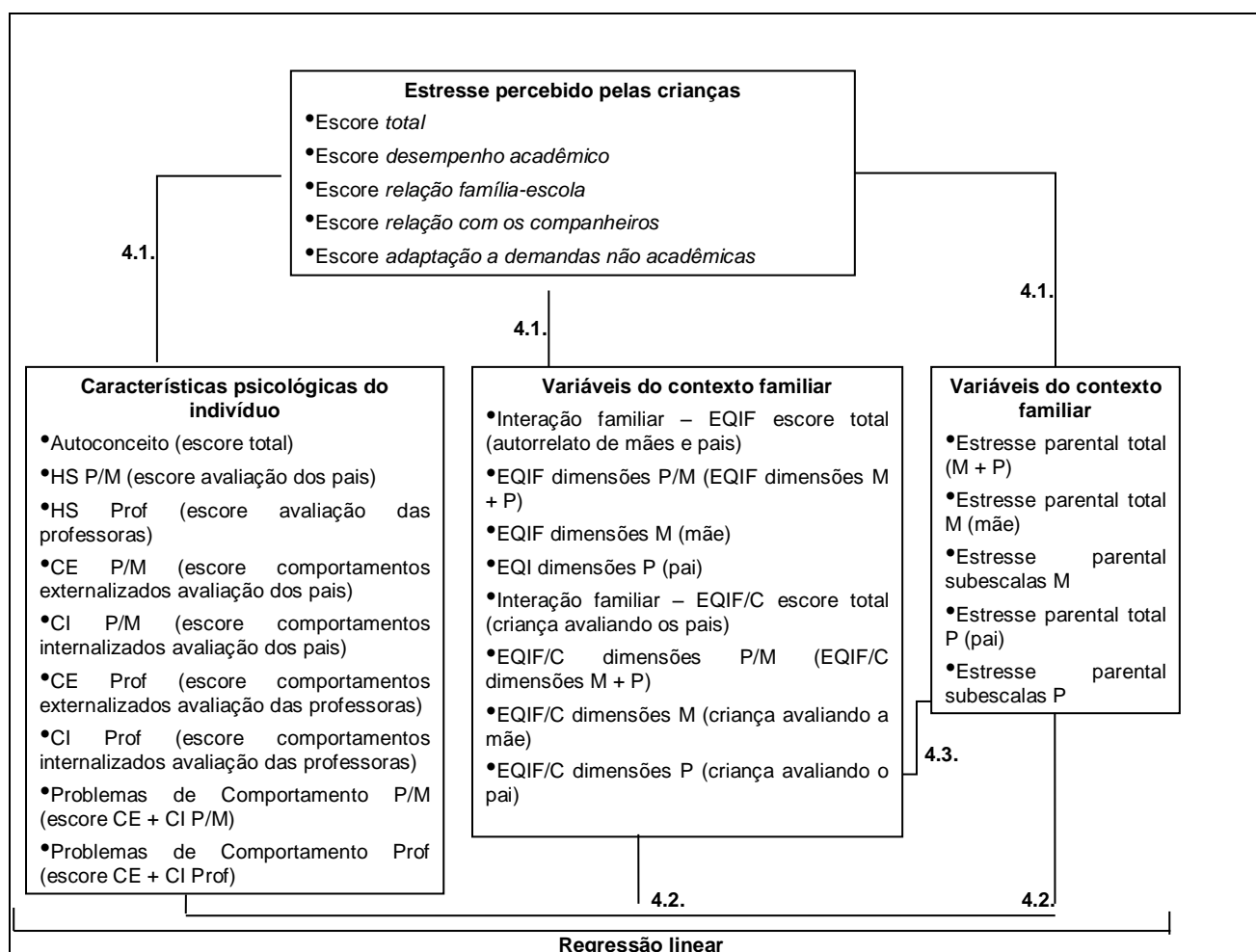
**fundamental** foram analisadas, com todas as variáveis da pesquisa, por meio dos testes *t* de *Student* e Qui-quadrado.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Querida mãe, o que é que se perde ao se cruzar uma fronteira? Cada momento parece partido em dois. Saudade do que ficou para trás, e ao mesmo tempo entusiasmo por entrar em terras novas”.

*Filme Diário de Motocicleta*

Devido ao número de variáveis enfocadas na presente pesquisa, foi construído o quadro abaixo visando esclarecer a análise dos resultados em cada subseção: 1) Resultados sobre o estresse percebido pelas crianças e suas relações com as variáveis características psicológicas das crianças e interação familiar; 2) Resultados das relações entre as variáveis características psicológicas do indivíduo e interação familiar; 3) Resultados das relações entre interação familiar e estresse parental; 4) Resultados do método de regressão linear múltipla; 5) Análise qualitativa das respostas das crianças; 6) Análise qualitativa das respostas dos pais.



**Figura 2** – Relações investigadas no presente estudo: o estresse percebido pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do contexto familiar.

Portanto, as três primeiras subseções focam-se em uma variável específica e suas possíveis correlações e relações com as outras variáveis (variáveis em escores e categorias). A penúltima subseção (4.4) expõe a regressão linear enquanto possibilidade de constructo teórico para análise do valor preditivo entre as variáveis e a última subseção (4.5) apresenta os resultados qualitativos.

A Tabela 3 apresenta os valores em relação às médias, medianas e desvio padrão de todas as variáveis do presente estudo:

**Tabela 3:** Média, mediana e desvio padrão das variáveis

Variáveis estudadas	Média	Mediana	Desvio Padrão
Percepção do estresse total	30,95	32,00	9,03
Domínio desempenho acadêmico	5,40	5,00	2,52
Domínio relação família-escola	3,00	2,50	2,15
Domínio relação com os companheiros	9,02	9,00	3,82
Domínio adaptação a demandas não acadêmicas	11,82	11,00	4,00
Autoconceito	61,10	62,00	3,64
HS (P/M)	86,97	89,00	10,06
HS (Prof)	93,82	95,00	4,74
Problemas de comportamento (P/M)	23,08	32,00	12,92
Problemas de comportamento (Prof)	14,92	7,00	16,67
Interação familiar (P/M)	207,25	207,00	18,33
Interação familiar (C)	33,29	33,00	6,43
Estresse parental total	135,16	137,00	20,99
Estresse parental (M)	69,89	69,00	13,65
Estresse parental (P)	65,04	65,00	13,54

Considerando o grande volume de dados gerado e a necessidade de facilitar a leitura, as tabelas com os índices das relações testadas estatisticamente (significativas e não significativas) são apresentadas no anexo M.

#### **4.1. Estresse percebido pelas crianças, suas intrarrelações e suas relações com as características psicológicas do indivíduo e a interação familiar**

O instrumento *Inventário de Estressores Escolares* (IEE) teve sua consistência interna verificada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, o qual apresenta os seguintes valores: escala geral ( $\alpha=0,57$ ), *desempenho acadêmico* ( $\alpha=0,44$ ), *relação família-escola* ( $\alpha=0,57$ ), *relação com os companheiros* ( $\alpha=0,58$ ) e *adaptação a demandas não acadêmicas* ( $\alpha=0,53$ ). Em seus estudos, Trivellato-Ferreira e Marturano (no prelo) encontraram o valor de alfa para a escala geral de 0,76. Marturano e cols. (2009) verificaram um alfa de 0,84 para a escala geral; 0,60 para o domínio *desempenho acadêmico*; 0,64 para o domínio *relação*

*família-escola*; 0,73 para o domínio *relação com os companheiros*, e 0,67 para o domínio *adaptação a demandas não acadêmicas*. Percebe-se que os valores de alfa encontrados no presente estudo distanciam-se dos valores encontrados pelas pesquisas acima apontadas. É possível que o número e a idade dos participantes tenham influenciado um alfa baixo. Na pesquisa de Trivellato-Ferreira e Marturano (no prelo), houve 70 participantes, na de Marturano e cols. (2009) foram 171 participantes, e nas duas pesquisas a idade dos participantes era entre 6 e 8 anos. Entretanto, as outras análises do instrumento foram importantes para a compreensão das situações como fonte de estresse às crianças. Primeiramente, buscou-se a análise do instrumento IEE, com a construção da Tabela 4.

**Tabela 4:** Porcentagem do relato de ocorrência das situações de estresse das crianças, da intensidade do seu efeito e a média das situações

Domínios e situações do IEE	Aconteceu ?	O quanto você ficou chateado? (%)				Média
	Sim (%)	Nada	Só um pouco	Mais ou Menos	Muito	
<i>Desempenho acadêmico</i>						
2. A professora falou que eu tenho que melhorar	30,8	25,0	50,0	25,0		1,00
3. A professora disse que meu trabalho estava ruim	17,9	42,9	28,6	14,3	14,3	1,00
7. Minha professora disse que eu fui mal nas tarefas.	20,5	25,0	50,0	12,5	12,5	1,13
11. Precisava sempre de ajuda para conseguir fazer as tarefas escolares	76,9	43,3	36,7	13,3	6,7	0,83
13. Não consegui terminar as lições de sala de aula	61,5	20,8	41,7	29,2	8,3	1,25
26. A professora me mandou fazer a lição na lousa -quadro	17,9	85,7	14,3			0,14
27. A professora me chamou na mesa dela para me ensinar	46,2	50,0	44,4	5,6		0,56
<i>Relação família-escola</i>						
8. Meus pais queriam que eu tirasse “estrelinhas” nas tarefas	79,5	71,0	19,4	6,5	3,2	0,42
17. Meus pais foram à escola para conversar com a professora	30,8	75,0	16,7		8,3	0,42
25. Minha mãe, ou meu pai, brigou comigo na hora da lição de casa	33,3		46,2	46,2	7,7	1,62
29. A professora mandou bilhete para os meus pais quando eu não estava...	17,9	28,6	57,1	14,3		0,86
<i>Relação com os companheiros</i>						
5. Meus colegas da sala bateram em mim	43,6		23,5	29,4	47,1	2,24
12. Alguns colegas me provocaram, falaram palavrões ou colocaram apelido...	66,7	3,8	7,7	26,9	61,5	2,46
14. Meus colegas de classe não me convidaram para brincar	61,5	4,2	29,2	20,8	45,8	2,08
18. As crianças mais velhas tiraram sarro de mim	20,5			12,5	87,5	2,88
24. Um colega brigou comigo	56,4		18,2	22,7	59,1	2,41
<i>Adaptação a demandas não acadêmicas do contexto escolar</i>						
4. Eu fiquei chateado de ficar longe da minha mãe	59,0		17,4	21,7	60,9	2,43
6. Fico bastante tempo fora de casa	51,3	55,0	20,0	20,0	5,0	0,70
9. Meus colegas fizeram bagunça na classe	97,4	5,3	31,6	34,2	28,9	1,87
10. A professora me deu bronca	56,4	18,2	45,5	18,2	18,2	1,36
15. Minha professora era muito brava, gritava ou falava palavrões	48,7	15,8	42,1	15,8	26,3	1,53
16. Eu me machuquei na escola	35,9	21,4	21,4	7,1	50,0	1,86
19. Eu perdi lápis, borracha ou brinquedo na escola	53,8	23,8	28,6	9,5	38,1	1,62
22. A professora me mandou para a diretoria – orientação	5,1				100,0	3,00
23. Já fui roubado(a) na escola	5,1				100,0	3,00
28. Vi quando algum adulto da escola deu bronca em um colega com gritos,...	12,8		20,0	40,0	40,0	2,20
30. Um adulto da escola me deu bronca com gritos, palavrões ou beliscões	7,7			33,3	66,7	2,67
<i>Associados apenas ao escore global</i>						
1. A lição foi muito difícil	43,6	11,8	47,1	11,8	29,4	1,59
20. A professora não se importou comigo	28,2	18,2	45,5	18,2	18,2	1,36
21. Meus pais ficaram bravos quando eu não fui bem na escola	41,0	18,8	25,0	25,0	31,3	1,69

A Tabela 4 mostra que 23 das 30 situações foram referidas por mais de 20% das crianças. As situações referidas com alta frequência se encontram com 76,9% (*precisava sempre de ajuda para conseguir fazer as tarefas escolares*); 79,5% (*meus pais queriam que eu tirasse “estrelinhas” nas tarefas*); e 97,4% (*meus colegas fizeram bagunça na classe*). Dessas situações referidas pela maioria absoluta dos participantes, duas (questões 8 e 11) apresentam uma média de intensidade do efeito perturbador considerada baixa. Ou seja, pode-se pensar que o suporte na realização das tarefas é inerente ao início da escolarização, bem como o fato de a idade da criança exigir ajuda na maior parte do tempo em todas as suas atividades.

Da mesma forma, o pedido que os pais fazem a seus filhos, para que eles façam bem as tarefas da escola, não parece ser fonte de estresse (Marturano & cols., 2009). Pode-se supor que os pais, ao solicitarem ao filho um desempenho adequado, o fazem de maneira não intrusiva, comunicando-se positivamente, e essa forma possibilita que tais situações não sejam percebidas pelas crianças como fonte de estresse. Por outro lado, a situação referente à *bagunça que os colegas fizeram na classe* teve uma média de intensidade próxima ao moderado, ou seja, a ocorrência de bagunça na sala-de-aula é alta, mas o grau de estresse não é extremamente significativo (Marturano & cols., 2009). É preciso lembrar que se trata de uma pesquisa realizada com crianças entre 5 e 6 anos de idade, ou seja, as crianças nessa faixa etária continuam com uma capacidade motora aguçada, o que leva a interações sociais voltadas, por exemplo, ao ato de correr, saltar, andar etc.

A Tabela 4 aponta que o domínio com médias mais elevadas, medido pelo instrumento IEE, é *relação com os companheiros*. Todas as situações referentes a esse domínio são apontadas por mais de 20% das crianças e a intensidade de seu efeito é considerada como muito perturbadora. Esse resultado está de acordo com o encontrado por Marturano e cols. (2009). Tanto a situação mais perturbadora desse domínio – *as crianças mais velhas tiraram sarro de mim* – quanto o domínio geral caracterizam-se entre as cinco situações mais estressantes às crianças apontadas pela pesquisa de Rende e Plomin (1992). Algumas respostas dadas pelas crianças da presente pesquisa à questão aberta ilustram a dificuldade de relacionamento com os colegas na escola:

- “...queria que os colegas não brigassem muito comigo” (Sr<sup>a</sup> Rei<sup>7</sup>, feminino, 6 anos, caso 8);
- “Querida que o Geraldo não me puxasse nem empurrasse...” (Flô, feminino, 5 anos, caso 13);
- “Querida que na escola a Sirlei não brigasse muito comigo...” (Dinocuties, feminino, 6 anos, caso 20);
- “...queria que meus amigos gostassem mais de mim” (Harv, masculino, 6 anos, caso 31);
- “A Laís poderia mudar os seus comportamentos de ofender e empurrar os outros colegas” (Casa Della Pneus, feminino, 5 anos, caso 35).

O segundo domínio com médias de intensidade que atingem o “efeito perturbador” foi *adaptação a demandas não acadêmicas do contexto escolar*. A situação de *ficar longe da mãe* foi referida por 59% das crianças e teve uma média considerada elevada (M=2,43). Essa situação já foi citada na pesquisa de Rende e Plomim (1992) como uma das cinco mais estressantes à criança. As situações *se machucar na escola e perder objetos pessoais* foram referidas pelas crianças com tendo um efeito muito perturbador e uma média próxima a moderada semelhante aos resultados de Marturano e cols. (2009). Duas situações, referidas por apenas 5,1% das crianças, foram classificadas com uma intensidade severa, o que leva a atingir a média mais alta entre todas as situações (*professora me mandou para a diretoria e já fui roubado na escola*), conforme aponta a Tabela 4. Essas situações são extremamente significativas e encontradas com médias altas também no estudo de Marturano e cols. (2009). Em seguida, as outras duas situações menos referidas foram as de números 28 e 30, com 12,8% (*vi quando um adulto da escola deu bronca em um colega com gritos, palavrões ou beliscões*) e 7,7% (*um adulto da escola me deu bronca com gritos, palavrões ou beliscões*), respectivamente. Suas médias são elevadas e pode-se dizer que tanto a comunicação negativa (gritos, palavrões) e/ou a punição física (beliscões) encontrou-se presente no contexto pesquisado. Fato também comprovado por Marturano e cols. (2009) e que se torna um fator a ser esclarecido em pesquisas posteriores. As respostas das crianças à questão aberta ilustram pontos de dificuldades em relação ao novo contexto, referindo-se às rotinas e regras:

---

<sup>7</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios e referem-se ao desenho animado “Carros”, conforme descrito no capítulo Método.

- “...queria que a professora deixasse a gente brincar com brinquedos” (Rusty, masculino, 6 anos, caso 5);
- “...queria poder brincar mais no parque da escola” (Dusty, masculino, 5 anos, caso 12);
- “Queria poder jogar mais bola na escola e que meus amigos devolvessem meus brinquedos...” (Zé, masculino, 5 anos, caso 15).

O terceiro domínio com médias de intensidade do “efeito perturbador” foi *desempenho acadêmico*. A situação com média moderada foi *não consegui terminar as lições de sala de aula*. A primeira situação com a menor média de intensidade do efeito perturbador foi *a professora me mandou fazer a lição no quadro* e a segunda situação foi *a professora me chamou na mesa dela para me ensinar*. Essas duas situações são apontadas por Marturano e cols. (2009) como bastante positivas, pois podem contribuir para uma transição bem sucedida ao primeiro ano do ensino fundamental, quando ocorrem no contexto de uma relação apoiadora entre o professor e o aluno. Caso contrário, a comunicação negativa pelo professor (*a professora era muito brava, gritava, falava palavrões*) pode ser fonte de estresse às crianças no momento da transição.

Existem ainda três situações que foram referidas por 17,9% dos participantes: *a professora disse que meu trabalho estava ruim*, *a professora me mandou fazer a lição na lousa-quadro* e *a professora mandou bilhete para os meus pais quando eu não estava aprendendo*, e suas intensidades situam-se em “nada” e “só um pouco”, ou seja, essas situações escolares não foram vistas como fonte de estresse pelos participantes.

Abaixo, as respostas das crianças à questão aberta podem ser ilustrativas sobre situações estressoras relacionadas ao domínio *desempenho acadêmico*:

- “...as tarefas poderiam ser mais rápidas e fáceis” (Luke, masculino, 6 anos, caso 16);
- “...meu desejo é aprender a ler” (Califórnia, feminino, 5 anos, caso 29);
- “...queria saber as respostas das tarefas e saber ler e escrever” (Mack, masculino, 6 anos, caso 39).

O domínio com menores médias de intensidade do “efeito perturbador” foi *relação família-escola*. A situação desse domínio, que teve a média moderada, foi *minha mãe, ou meu pai, brigou comigo na hora da lição de casa*. Esse dado aponta claramente a utilização de práticas educativas parentais inadequadas tanto ao desenvolvimento infantil quanto à construção de um repertório de habilidades de estudo. Estes aspectos podem se refletir em anos escolares posteriores como uma dificuldade da criança no desempenho escolar, pois

a tarefa de casa pode se tornar um estímulo aversivo e, conseqüentemente, fonte de ansiedade às crianças. Outra situação que teve uma média próxima à moderada, e que apoia essa hipótese, foi *meus pais ficaram bravos quando não fui bem na escola*. Essa situação traz uma relativa contradição à questão 8. Talvez os pais solicitem um desempenho adequado ao filho de forma positiva e, ao constatarem um resultado inadequado do desempenho, comportam-se de uma maneira negativa.

Quando comparadas às médias do escore total e dos escores dos domínios do estresse percebido pelas crianças, percebe-se que o domínio *adaptação a demandas não acadêmicas* teve a maior média entre as médias entre os domínios (M=11,82). A segunda média refere-se ao domínio *relação com os companheiros* (M=9,02), a terceira refere-se ao domínio *desempenho acadêmico* (M=5,40), e, por último, o domínio *relação família-escola* (M=3,00). A média do escore total foi de M=30,95.

Percebe-se, portanto, que muitas crianças relataram já ter vivenciado diversas situações estressoras e identificaram grande parte das situações como fontes de estresse moderado a alto. Esses dados confirmam a visão e possibilidade da escola como uma fonte de estresse (Dell'Aglio & Hutz, 2002; Kraag & cols., 2006). Os domínios mais estressantes percebidos pelas crianças são *relação com os companheiros* e *adaptação a demandas não acadêmicas* (Marturano & cols., 2009). Por outro lado, o domínio *desempenho acadêmico* é uma questão a esclarecer, já que em séries mais avançadas é visto como uma fonte de estresse (Kraag & cols., 2006). O domínio *relação família-escola*, que aparece em último lugar como fonte de estresse, também se mostra como uma questão a ser mais bem investigada, uma vez que esse domínio é apontado pela literatura como fator facilitador do enfrentamento das tarefas inerentes à transição (Trivellato-Ferreira & Marturano, no prelo).

A percepção do estresse pelas crianças nos escores dos diferentes domínios e no escore total foi analisada pela correlação de Pearson. Na Tabela 5, estão apresentados os valores correspondentes à correlação.

**Tabela 5:** Coeficientes de Correlação de Pearson entre os domínios e o escore total de estresse percebido pelas crianças

Domínios	Escore total estresse
Desempenho acadêmico	0,52**
Relação família-escola	0,28
Relação com os companheiros	0,45**
Adaptação a demandas não acadêmicas	0,72**

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.



Observa-se que a correlação entre os domínios e o escore total é uma tendência geral dos resultados. Apenas o domínio *relação família-escola* não teve correlação significativa com o *escore total de estresse* percebido pelas crianças, enquanto os outros três domínios tiveram uma correlação significativa e positiva com o escore total de estresse percebido pelas crianças. A correlação mais forte foi *adaptação a demandas não acadêmicas* e o *escore total de estresse*, seguido de *desempenho acadêmico* e o *escore total de estresse* e a terceira correlação foi o domínio *relação com os companheiros* e o *escore total de estresse*.

Utilizando a correlação de Pearson, os domínios foram correlacionados entre eles. Encontrou-se apenas uma única correlação significativa e positiva entre *desempenho acadêmico* e *relação família-escola* ( $r=0,34$ ,  $p<0,05$ ). Este dado sugere que os maiores fatores de estresse da criança no domínio *desempenho acadêmico* correlacionam-se às situações familiares.

Ao se correlacionar os domínios e o *escore total de estresse* percebido pelas crianças e suas *características psicológicas*, encontrou-se apenas uma correlação significativa e positiva entre *escore total de estresse* e comportamentos externalizados avaliados pelos pais ( $r=0,36$ ,  $p<0,05$ ). Pode-se pensar que o estresse e os comportamentos externalizados são dois tipos de eventos comportamentais em interação, ou seja, o estresse pode ser um dos fatores que produza, potencialize e/ou agrave comportamentos externalizados e, por outro lado, comportamentos externalizados podem potencializar o estresse.

Aprofundando a análise entre *estresse* percebido pelas crianças e a *qualidade da interação familiar*, as nove dimensões da interação familiar foram correlacionadas ao *escore total* e aos *escores dos domínios do estresse* percebido pelas crianças, de acordo com os *escores de mães e pais combinados*, *escore só das mães* e *escore só dos pais* (EQIF-P/M, EQIF-M, EQIF-P). O domínio *desempenho acadêmico* correlacionou-se significativa e diretamente com a dimensão *regras e monitoria* dos *escores combinados dos pais e das mães* (EQIF-P/M) ( $r=0,43$ ,  $p<0,05$ ) e com a mesma dimensão no *escore só do pai* (EQIF-P) ( $r=0,48$ ,  $p<0,05$ ). Pode-se supor que os pais estejam apresentando regras pouco claras, injustas e/ou inconsistentes a seus filhos, e isso influencie sua percepção de estresse no domínio *desempenho acadêmico*. O domínio *relação família-escola* correlacionou-se significativa e negativamente com a dimensão *modelo parental* no *escore da mãe* (EQIF-M) ( $r=-0,34$ ,  $p<0,05$ ), ou seja, quanto maior a percepção da mãe

como modelo parental, menor o estresse no domínio *relação família-escola*. Certamente, “os pais devem se comportar como gostariam que os filhos se comportassem” (Weber, 2007, p.124).

A dimensão da interação familiar denominada *envolvimento parental* (do pai e da mãe combinadas) avaliada pela criança (EQIF/C-P/M) apresentou correlação significativa e positiva com o domínio *desempenho acadêmico* ( $r=0,36$ ,  $p<0,05$ ) e com o *escore total de estresse* ( $r=0,37$ ,  $p<0,05$ ). O envolvimento dos pais na vida dos filhos, de forma não intrusiva, é um dos fatores mais fortes de proteção para a criança (Weber, 2007). Caso contrário, se os pais se envolvem de forma intrusiva, não respeitam as escolhas de seus filhos, são extremamente exigentes e fazem o trabalho pelo filho, o envolvimento passa a ser um fator de risco ao estresse das crianças. Também, o fator idade da criança pode tornar não muito distinta a sua percepção sobre um envolvimento adequado e inadequado dos pais em sua vida, ou pode estar sendo mediado por alguma outra dimensão do instrumento.

As dimensões da interação familiar avaliadas pela criança em relação a sua mãe (EQIF/C-M), que se correlacionaram significativa e diretamente com os domínios e o escore total de estresse percebido pelas crianças, foram: *envolvimento e desempenho acadêmico* ( $r=0,34$ ,  $p<0,05$ ); *comunicação negativa e desempenho acadêmico* ( $r=0,35$ ,  $p<0,05$ ); *punição corporal e escore total de estresse* ( $r=0,32$ ,  $p<0,05$ ), e *clima conjugal positivo e relação com os companheiros* ( $r=0,42$ ,  $p<0,05$ ). Em relação ao pai (EQIF/C-P), a única dimensão da interação familiar, avaliada pela criança, que se correlacionou significativa e positivamente ao *escore total de estresse* foi *envolvimento* ( $r=0,38$ ,  $p<0,05$ ).

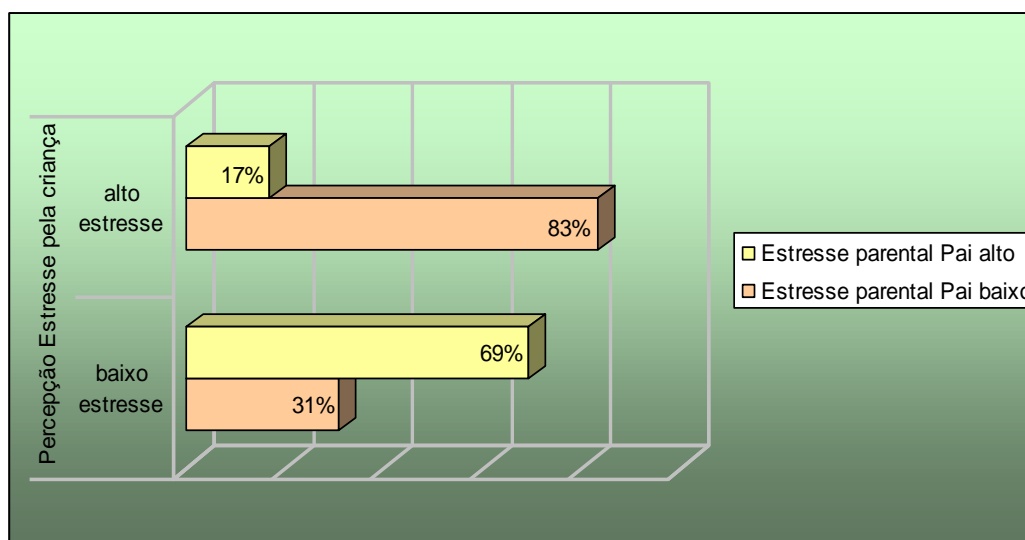
Percebe-se novamente a discussão acima sobre uma correlação positiva entre *envolvimento parental* e percepção de estresse pelas crianças, ou seja, pode-se supor que tanto mãe quanto pai interagem de forma intrusiva com seus filhos. Entretanto, dois resultados importantes foram verificados somente em relação à mãe: as dimensões *comunicação negativa* e a *punição corporal*. A comunicação negativa apresentou correlação positiva ao domínio do desempenho acadêmico, dado que pode fortalecer a hipótese de que a criança pode não ter clareza ainda, nessa idade, sobre uma prática educativa parental adequada.

Outro aspecto é que a adaptação do instrumento EQIF para crianças deva ser revisto, a fim de tornar mais acessível à linguagem das crianças e para que não ocorra sobreposição de dimensões. A punição corporal é bastante relatada como uma prática

educativa de grande risco, pois a criança punida apresenta uma série de consequências e danos psicológicos (Weber, 2007). A literatura aponta uma tendência, na dinâmica familiar, de crianças estressadas, a alta incidência de punições inadequadas e uma relação negativa entre o clima conjugal positivo e o domínio relação com os companheiros (Weber, Biscaia, Pavei & Brandenburg, 2003).

Outra análise interessante é entre o estresse percebido pelas crianças e o relato de estresse parental do pai. Um único domínio, *relação com os companheiros*, correlacionou-se significativa e inversamente com o *escore total de estresse parental do pai* ( $r=-0,59$ ,  $p<0,01$ ) e com as subescalas *sofrimento parental* ( $r=-0,47$ ,  $p<0,05$ ), *criança difícil* ( $r=-0,52$ ,  $p<0,05$ ) e *interações disfuncionais* ( $r=-0,42$ ,  $p<0,05$ ). Por outro lado, o *escore total de estresse* percebido pela criança correlacionou-se significativa e negativamente apenas à subescala *sofrimento parental* do pai ( $r=-0,50$ ,  $p<0,05$ ). Pode-se supor que as crianças que percebem maior estresse nas relações com os colegas possuem pais mais ausentes em sua função parental, o que leva esse pai a não se perceber em nível de estresse.

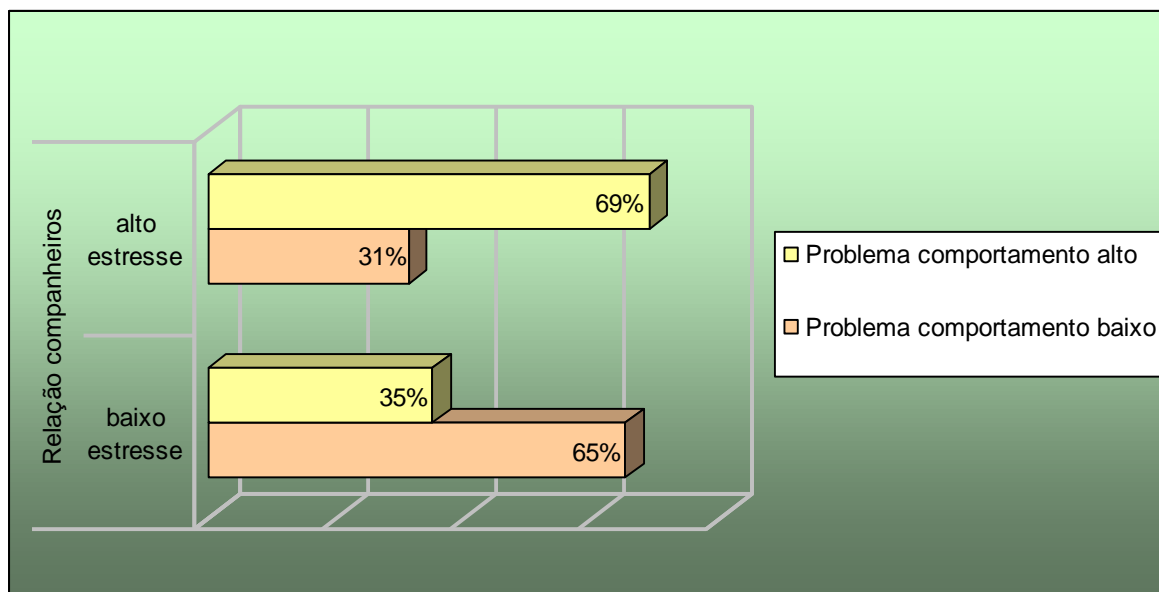
A segunda etapa da análise dos dados refere-se ao teste estatístico não paramétrico Qui-quadrado, que foi utilizado para analisar a variável estresse percebido pelas crianças (escore total e escores dos domínios), em forma de categorias (baixo e alto), conforme a mediana encontrada para cada um dos escores (Tabela 3). Em formato de gráfico foram apresentados apenas os resultados significativos encontrados por essa análise. A Figura 3 refere-se à relação entre o escore total de estresse percebido pelas crianças e o escore total do estresse parental do pai.



**Figura 3** – Relação entre estresse percebido pelas crianças e estresse parental do pai ( $\chi^2=6,99$  gl=1,  $p<0,05$ ).

A Figura 3 mostra que um *alto estresse percebido pelas crianças* está diretamente relacionado a um *baixo estresse parental do pai*, e vice-versa. Pode-se supor que o pai está ausente nas suas interações familiares, o que influencia um baixo estresse parental e também baixo modelo aos filhos em como lidar com as situações cotidianas estressoras. Talvez esse dado não tenha se revelado com a mãe, pois o seu estresse pode ser maior em virtude de sua interação familiar ser, de certa forma, "em dobro", pela ausência desse pai, o que pode contribuir para o manejo do estresse pelas crianças.

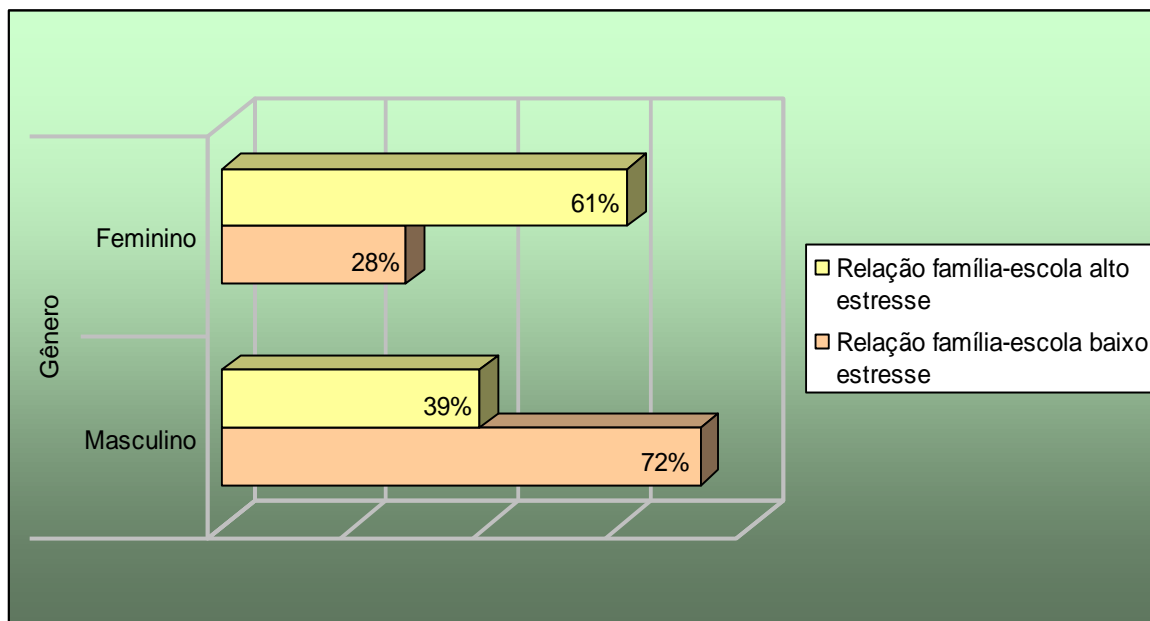
A segunda relação significativa encontrada foi entre o domínio *relação com os companheiros e problemas de comportamento* (avaliação professoras) (Figura 4).



**Figura 4** – Relação entre estresse percebido pelas crianças no domínio *relação com os companheiros* e problemas de comportamento (avaliação professoras) ( $\chi^2=4,05$  gl=1,  $p<0,05$ ).

Observa-se na Figura 4 uma relação interessante entre a percepção do estresse no domínio *relação com os companheiros* pelas crianças e *problemas de comportamento* avaliados pelas professoras, ou seja, crianças com uma alta percepção de estresse relacionam-se com um grau alto de problemas de comportamento. Pode-se supor que as crianças mais estressadas podem ser as com maior frequência de comportamentos externalizados, bem como, se as crianças comportam-se de forma agressiva, percebem as situações interpessoais como mais estressoras.

A última relação significativa foi encontrada entre *gênero* da criança e o domínio *relação família-escola*, conforme mostra a Figura 5.



**Figura 5** – Relação entre gênero e o estresse percebido pelas crianças no domínio *relação família-escola* ( $\chi^2=4,05$  gl=1,  $p<0,05$ ).

A Figura 5 mostra que as meninas apresentaram índice mais alto de estresse no domínio *relação família-escola* quando comparadas com os meninos, fato este que está de acordo com a literatura (Lipp & cols., 2002; Dumont, Leclerc & Deslandes, 2003; Sbaraini & Schermann, 2008).

Por fim, a variável “*continuidade na mesma escola na passagem da EI para o primeiro ano do ensino fundamental*” não se relacionou ( $p>0,05$ ) com os domínios *desempenho acadêmico* ( $\chi^2=1,97$ , gl=1), *relação família-escola* ( $\chi^2=1,87$ , gl=1), *relação com os companheiros* ( $\chi^2=0,71$  gl=1), *adaptação a demandas não acadêmicas* ( $\chi^2=0,74$  gl=1) e com o *escore total de estresse* percebido pelas crianças ( $\chi^2=1,61$ , gl=1). Esse resultado não é sustentado por estudo como Marturano e cols. (2009) e exige novas pesquisas a respeito, ao se considerar que essas autoras afirmam a tendência de crianças que permanecem em uma mesma escola de perceberem como menos estressante o domínio do *desempenho acadêmico*, quando comparadas aos colegas que mudaram de escola.

#### **4.2. Características psicológicas das crianças, suas intra e inter-relações com as variáveis do contexto familiar**

Na seção anterior foram ressaltadas as correlações e as relações encontradas entre o estresse percebido no momento da transição ao ensino fundamental e as

características psicológicas das crianças (autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento). Na presente seção, as *características psicológicas das crianças* foram correlacionadas e relacionadas *entre elas mesmas* e com as variáveis *interação familiar e estresse parental*.

O autoconceito teve sua consistência interna verificada por meio do coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha=0,65$ ) e o resultado foi considerado adequado. Pela correlação de Pearson, verificou-se que o *autoconceito* correlacionou-se significativa e inversamente aos *comportamentos externalizados* avaliados pelas professoras ( $r=-0,45$ ,  $p<0,01$ ). Coplan e cols. (2004) afirmam que o autoconceito baixo está relacionado com uma frequência maior de problemas de comportamento.

Em relação à interação familiar (EQIF-P/M), o *autoconceito* mostrou uma correlação significativa e direta ( $r=0,55$ ,  $p<0,01$ ), e apresentou correlação significativa e inversa com as dimensões *comunicação negativa* dos escores combinados de ambos os pais ( $r=-0,45$ ,  $p<0,05$ ), *punição corporal* apenas da mãe ( $r=-0,47$ ,  $p<0,05$ ) e *comunicação negativa* apenas do pai ( $r=-0,42$ ,  $p<0,05$ ). A avaliação da *comunicação negativa* da mãe pela criança (EQIF/C-M) mostrou uma correlação significativa e inversa com o *autoconceito* ( $r=-0,32$ ,  $p<0,05$ ) e a avaliação da *comunicação negativa* do pai pela criança (EQIF/C-P) ( $r=-0,05$ ,  $p>0,05$ ) não mostrou correlação significativa com o autoconceito.

Ressalta-se que tanto o pai quanto a mãe apresentam, por vezes, comunicação negativa, mas na autoavaliação realizada por ambos os pais, pode-se dizer que apenas os pais tiveram maior índice nessa dimensão. Por outro lado, as crianças avaliaram suas mães, com um maior índice de comunicação negativa quando comparadas com os pais. Esses resultados sustentam a importância da qualidade das interações familiares na construção do autoconceito pelas crianças, enfatizando o impacto de uma comunicação negativa e da punição corporal como fatores de risco para a formação de um autoconceito empobrecido (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Loos & Cassemiro, no prelo; Rocha, 2002; Weber, Viezzer & Brandenburg, 2004; Weber, Viezzer, Brandenburg & Zocche, 2002).

Quanto maior a frequência de comunicação negativa dos pais, ou seja, quanto mais os pais gritam, humilham, ameaçam e xingam, mais baixo é o autoconceito dos filhos. Este fato ocorre porque é o ambiente social afetivo e imediato (a família) que fornece informações sobre quem são as crianças, o que as tornará capazes (ou não) de discriminar, descrever e controlar seus próprios comportamentos, com o passar dos anos. Também, a punição corporal traz à criança uma percepção enfraquecida de si mesma,

que compromete suas possibilidades de sucesso e uma relação coercitiva, pois ela passa a entender que quem ama tem o direito de machucar, podendo trazer dificuldades funcionais em seus relacionamentos futuros (Weber, 2007).

As respostas das crianças à pergunta aberta do instrumento EQIF/C ilustram os dados encontrados até o momento, e enfatizam a importância da interação familiar no desenvolvimento dos filhos:

- “Queria que minha mãe fosse mais calma e não gritasse comigo e o meu pai fosse mais tranquilo...” (Sally, feminino, 5 anos, caso 2);
- “...queria que meu pai não brigasse tanto comigo” (Flô, feminino, 5 anos, caso 13);
- “...queria que meus pais não me batessem” (Lizzie, feminino, 7 anos, caso 21);
- “Queria que meus pais não brigassem comigo e não falassem palavrão para mim...” (Rota 66, feminino, 6 anos, caso 22);
- “Queria que meus pais parassem de gritar comigo e minha mãe parasse de me xingar...” (Radiator Springs, feminino, 6 anos, caso 32);
- “...minha mãe podia não ser tão braba comigo” (Mc Queen, masculino, 6 anos, caso 36);
- “Queria que meus pais não gritassem comigo...” (Mack, masculino, 6 anos, caso 39).

O autoconceito da criança não teve correlação significativa ( $p>0,05$ ) com o estresse parental de ambos os pais ( $r=-0,07$ ) e também não apresentou relação significativa com a variável continuidade na mesma escola, na passagem da EI para o primeiro ano do ensino fundamental ( $\chi^2=3,22$ ,  $gl=1$ ,  $p>0,05$ ).

Portanto, o autoconceito de crianças de 5 a 7 anos de idade, nessa pesquisa, apresentou correlações com comportamentos externalizados (avaliação das professoras) e com duas dimensões consideradas fatores de risco da interação familiar: comunicação negativa e punição corporal. Esses resultados podem favorecer pesquisas e estratégias de intervenção que enfatizem ambientes familiares mais positivos, ajustamento psicológico de crianças e, conseqüentemente, melhor enfrentamento da criança diante das situações cotidianas estressoras.

Sobre o instrumento utilizado para avaliar as habilidades sociais (HS) e os problemas de comportamento, a consistência interna verificada por meio do coeficiente alfa de Cronbach foi de 0,90 (avaliação dos pais) e de 0,85 (avaliação das professoras).



As HS e os problemas de comportamento (externalizado e internalizado) tiveram várias correlações significativas entre si, como pode ser observado na Tabela 6.

**Tabela 6:** Correlações entre habilidades sociais e problemas de comportamento (externalizado e internalizado) dos participantes, segundo as avaliações dos pais e professoras

	HS P/M	HS Prof	CI P/M	CE P/M	CI Prof	CE Prof
HS P/M		<b>0,46**</b>	-0,22	<b>-0,39*</b>	<b>-0,42**</b>	<b>-0,43**</b>
HS Prof			0,27	0,08	<b>-0,47**</b>	<b>-0,58**</b>
CI P/M				<b>0,71**</b>	-0,89	-0,20
CE P/M					0,12	0,10
CI Prof						<b>0,67**</b>
CE Prof						

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

A Tabela 6 mostra que as correlações encontradas principalmente nas respostas das professoras fortalecem uma consistência importante do instrumento. Percebe-se que tanto os comportamentos internalizados quanto os externalizados avaliados pelas professoras não se correlacionaram aos mesmos comportamentos avaliados pelos pais. Segundo o estudo de Bandeira e cols. (2006), a ocorrência de problemas de comportamento foi mais frequentemente observada pelos pais do que pelos professores.

A seguir, foram apresentados os resultados das correlações entre o escore de HS e os escores de problemas de comportamentos externalizado (CE) e internalizado (CI), avaliados pelos pais (P/M) e professoras (Prof), e as variáveis do contexto familiar.

Os *comportamentos externalizados* da criança avaliado pelos pais (CE-P/M) apresentou correlação significativa e negativa com várias *dimensões da interação familiar* avaliadas por ambos os pais (EQIF-P/M) ( $r=-0,42$ ,  $p<0,05$ ). Ou seja, de maneira geral, a percepção dos pais de uma boa qualidade na interação familiar está correlacionada com a percepção de menor frequência de comportamentos externalizados dos filhos. O contrário pode ocorrer quando o ambiente familiar premia ou modela os comportamentos inadequados, nesse caso os externalizados, ignorando os adequados ou adotando medidas pouco efetivas para promovê-los (Del Prette & Del Prette, 2006).

A Tabela 7 mostra as correlações entre as dimensões da interação familiar (EQIF-P/M), as HS e os problemas de comportamento das crianças (externalizado e internalizado), avaliados pelos pais e pelas professoras.

**Tabela 7:** Correlações significativas entre as dimensões da EQIF-P/M respondida por ambos os pais e HS/ Problemas de comportamento avaliados pelos pais e professoras

Dimensões EQIF-P/M	HS P/M	HS Prof	CI P/M	CE P/M	CI Prof	CE Prof
Envolvimento	<b>0,50**</b>	0,29	-0,24	-0,20	0,06	0,16
Regras e Monitoria	0,39	0,05	-0,20	-0,30	0,05	0,01
Comunicação Positiva	0,19	0,06	0,13	0,00	0,24	-0,09
Comunicação Negativa	-0,10	-0,26	-0,16	0,28	<b>0,44*</b>	<b>0,45*</b>
Punição Corporal	-0,14	<b>-0,40*</b>	-0,20	0,05	0,34	<b>0,71**</b>
Clima Conjugal Positivo	0,34	0,20	-0,01	-0,40	-0,05	0,01
Clima Conjugal Negativo	-0,28	-0,16	-0,09	0,12	-0,12	-0,06
Modelo Parental	<b>0,48*</b>	0,15	-0,20	-0,32	-0,09	-0,01
Sentimento dos Filhos	<b>0,64**</b>	0,24	-0,27	<b>-0,56**</b>	-0,20	-0,08

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

Os dados da Tabela 7 revelam que quanto maior *envolvimento* dos pais, *modelo parental* e *sentimento dos filhos*, maior é o repertório de *HS* das crianças, segundo os seus pais. Certamente, pais mais envolvidos estão mais disponíveis a ajudarem a criança na discriminação de padrões de interações funcionais, bem como servem de modelos a essas interações e em valores de conduta (Barros & Del Prette, 2007). Isso se manifesta nos filhos por meio de um sentimento mais positivo e, conseqüentemente, interações sociais mais prósperas. Já os *comportamentos externalizados* das crianças, avaliados pelos pais, serão mais freqüentes quanto menor o *sentimento dos filhos*. Pode-se supor que, quanto menos satisfeitos os filhos com a sua interação familiar, mais eles utilizam estratégias agressivas e opositivas em suas interações para atingirem seus objetivos.

As *HS* e os *comportamentos externalizados* das crianças avaliados pelas professoras correlacionam-se com a *punição corporal* advinda dos pais. Os *comportamentos externalizado e internalizado* das crianças (avaliados pelas professoras) correlacionam-se com a *comunicação negativa* dos pais. Talvez os pais que utilizam a punição e a comunicação negativa apresentam filhos com um baixo repertório de *HS*, *comportamentos externalizado e internalizado* no ambiente escolar. A punição corporal dos pais, além de acarretar efeitos colaterais extremamente negativos, não contribui efetivamente para a construção de um repertório social adequado, pois não apresenta uma possibilidade de manejo de conseqüências por meio de recompensas (Del Prette & Del Prette, 2006).

Crianças que aprendem a resolver conflitos por meio da punição corporal e da comunicação negativa podem se revelar, na relação com os companheiros, tentando resolver seus impasses com tapas, empurrões, apelidos ou palavrões. Por sua vez, as crianças que recebem comunicação negativa dos pais podem apresentar maior isolamento social, retraimento e ansiedade no contexto escolar. Portanto, pais com práticas educativas positivas apresentam filhos com menores chances de terem problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Marturano, 2008; Chen & cols., 1997; Ferreira & Marturano, 2002; Kliewer & Kung, 1998; Pettit & Bates, 1989).

Interessante aprofundar essa análise de maneira separada para mães e pais, pois há diferenças importantes a serem consideradas. A Tabela 8 apresenta, primeiramente, as dimensões das variáveis de interação familiar para a mãe (EQIF-M).

**Tabela 8:** Correlações significativas entre as dimensões da EQIF (só da mãe) e HS/ Problemas de comportamento (avaliados pelos pais e professoras)

Dimensões EQIF-M	HS P/M	HS Prof	CI P/M	CE P/M	CI Prof	CE Prof
Envolvimento	<b>0,54**</b>	<b>0,47**</b>	0,03	-0,05	<b>-0,33*</b>	<b>-0,39*</b>
Regras e Monitoria	<b>0,49**</b>	<b>0,45**</b>	0,11	0,06	<b>-0,36*</b>	<b>-0,48**</b>
Comunicação Positiva	<b>0,40*</b>	0,30	0,26	0,11	-0,10	<b>-0,36*</b>
Comunicação Negativa	-0,30	-0,04	0,01	0,21	0,20	<b>0,33*</b>
Punição Corporal	0,11	-0,10	-0,19	0,05	0,16	<b>0,37*</b>
Clima Conjugal Positivo	0,14	-0,14	-0,06	-0,27	0,04	0,13
Clima Conjugal Negativo	-0,23	0,04	-0,13	0,15	-0,23	-0,19
Modelo Parental	<b>0,34*</b>	0,07	-0,25	-0,32	-0,07	-0,12
Sentimento dos Filhos	<b>0,62**</b>	<b>0,38*</b>	0,04	-0,13	<b>-0,32*</b>	<b>-0,43**</b>

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

As dimensões de qualidade da interação familiar percebidas pela mãe apresentaram várias correlações com as HS e os problemas de comportamento dos filhos (Tabela 8). As mães de crianças com repertório adequado de HS (segundo pais e professoras) relataram que têm bom *envolvimento, regras e monitoria* e o *sentimento dos filhos* em relação a interação familiar é satisfatório. Por outro lado, essas mesmas dimensões correlacionaram-se inversamente com *comportamentos internalizado e externalizado* das crianças (avaliados pelas professoras)

As HS das crianças avaliadas pelos pais correlacionaram-se significativa e diretamente com as dimensões da *comunicação positiva* e *modelo parental*. Outras três dimensões das mães mostraram correlação significativa com *comportamentos externalizados* das crianças, avaliados pelas professoras: menor *comunicação positiva*,

maior *comunicação negativa* e uso de *punição corporal*. É evidente que uma interação familiar materna permeada por um estilo autoritário e práticas coercitivas mostra-se associada a problemas de comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2001; Oliveira & cols., 2002).

Ao contrário dos dados das mães, quando analisada a interação familiar pela avaliação do pai (EQIF-P), observa-se uma única relação significativa: *punição corporal* e *comportamentos externalizados* avaliados pelas professoras ( $r=0,42$ ,  $p<0,05$ ). Novamente a punição corporal aparece como uma prática educativa de risco para comportamentos externalizados e pode ser que os professores identifiquem, no contexto escolar, as consequências e danos psicológicos do uso desse tipo de punição pelos pais, pois tais crianças podem apresentar comportamentos mais agressivos nas interações sociais com colegas e com as próprias professoras.

Pais que utilizam a punição corporal para eliminar algum comportamento precisam compreender que existem outros métodos realmente eficazes e promotores de um desenvolvimento infantil saudável, ao contrário da punição, que pode levar a comportamentos antissociais futuros, como mentir, enganar, provocar e bater em outros (Weber, 2007).

Uma pergunta a ser feita é: será que a qualidade da interação familiar e sua consequente relação com outros comportamentos das crianças relacionam-se mais fortemente com as práticas educativas das mães do que com as dos pais? Os dados da presente pesquisa apontaram que a comunicação negativa e a punição corporal são fatores de risco ao desenvolvimento de problemas de comportamento; o envolvimento parental, a apresentação de regras e monitoria, a comunicação positiva, o modelo parental e sentimento dos filhos por seus pais, por sua vez, são fatores protetivos, que favorecem a construção de um repertório de HS adequado e o ajustamento psicológico das crianças.

As mães pesquisadas, apesar de utilizarem duas estratégias negativas em suas práticas disciplinares, apresentaram muitas práticas positivas, ao contrário dos pais, que se destacaram como punidores. Os comportamentos externalizados das crianças correlacionaram-se ao uso da punição corporal pelos pais, e os internalizados correlacionaram-se aparentemente a uma privação de práticas educativas positivas das mães, e não somente à presença de práticas educativas negativas.

Além da qualidade da interação familiar avaliada pelos próprios pais, é importante analisar se a qualidade da interação familiar percebida pelas crianças se correlaciona com as HS e os problemas de comportamento.

A percepção das crianças sobre a dimensão da EQIF de ambos os pais, denominada *punição corporal*, teve uma correlação significativa e direta com os *comportamentos externalizados* das crianças, avaliados pelas professoras ( $r=0,35$ ,  $p<0,05$ ). Outra dimensão desse mesmo instrumento (EQIF/C-P/M), a percepção da criança acerca do *clima conjugal negativo*, teve uma correlação significativa e inversa aos *comportamentos internalizados* das crianças, avaliados pelos pais ( $r=-0,35$ ,  $p<0,05$ ). Pela percepção da criança, a punição corporal está presente em seu contexto familiar, o que sustenta a discussão sobre a ineficiência e os danos ao desenvolvimento infantil desse método disciplinar. Outro dado de complexa análise se refere ao clima conjugal negativo, o qual se correlaciona inversamente aos comportamentos internalizados das crianças, avaliados pelos pais. Ou seja, parece que quanto mais brigas existem entre os pais, menos tímida é a criança, mas mesmo não sendo tímida, a criança pode aprender comportamentos inadequados dessa relação negativa entre os pais.

A qualidade na interação familiar percebida pela criança em relação a sua mãe foi correlacionada com as HS e os problemas de comportamento das crianças (avaliados pelos pais e professoras), conforme mostrada na Tabela 9.

**Tabela 9:** Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF/C (só da mãe) e as HS e os problemas de comportamento das crianças (avaliados pelos pais e professoras)

Dimensões EQIF/C-M	HS P/M	HS Prof	CI P/M	CE P/M	CI Prof	CE Prof
Envolvimento	<b>0,33*</b>	0,15	-0,12	-0,09	-0,03	0,05
Regras e Monitoria	0,11	-0,18	-0,19	-0,20	-0,10	-0,11
Comunicação Positiva	0,17	0,04	0,09	0,13	-0,05	-0,18
Comunicação Negativa	-0,18	-0,14	-0,20	-0,11	0,20	<b>0,33*</b>
Punição Corporal	0,06	0,14	-0,21	-0,08	0,25	0,30
Clima Conjugal Positivo	0,02	0,06	0,12	0,13	0,20	0,18
Clima Conjugal Negativo	<b>-0,35*</b>	-0,11	-0,04	0,31	0,12	0,09
Modelo Parental	0,29	0,21	0,24	-0,07	-0,14	-0,24
Sentimento dos Filhos	0,31	<b>0,39*</b>	0,27	0,04	<b>-0,39*</b>	<b>-0,48**</b>

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

As HS avaliadas pelos pais correlacionaram-se significativamente ao *envolvimento* e *clima conjugal negativo*, direta e inversamente, respectivamente. As crianças que percebem suas mães como mais envolvidas e um clima conjugal mais harmonioso comportam-se de forma socialmente habilidosa, o que faz com que os

próprios pais a percebam como uma criança com um repertório de HS adequado. Pode-se conjecturar que pais mais envolvidos e bem relacionados entre si também tenham maior tolerância em relação ao comportamento dos filhos, ou seja, estão satisfeitos com o repertório comportamental deles. Crianças com um repertório de HS adequado pela percepção das professoras relataram maiores *sentimentos pelas suas mães*. Da mesma forma, a Tabela 9 mostra que as crianças que relataram maiores *sentimentos afetivos* pelas mães apresentaram menos *comportamentos internalizados e externalizados* no contexto escolar. Crianças que percebem suas mães interagindo *verbalmente de maneira negativa* podem se *comportar agressivamente* no contexto escolar justamente por não serem ensinadas a nomear sentimentos, a falar de si própria e a conhecer e se relacionar com o ambiente (Weber, 2007).

As percepções das crianças sobre as práticas educativas do pai em relação às HS e aos problemas de comportamento tiveram as seguintes correlações significativas: *envolvimento e HS* avaliadas pelas professoras ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ) e *clima conjugal negativo e comportamentos internalizados* avaliados pelos pais ( $r=-0,47$ ,  $p<0,01$ ). Pode-se inferir que as crianças apontadas pelas professoras com um repertório adequado de HS são aquelas que possuem pais com um maior nível de envolvimento em suas interações familiares, ou seja, quanto maior o envolvimento dos pais com seus filhos, mais estes se comportam de maneira socialmente habilidosa no contexto escolar.

Da mesma forma que na análise da percepção da criança sobre ambos os pais, surgiu um dado complexo que nesse momento se repete, ou seja, o *clima conjugal negativo* se relaciona inversamente aos *comportamentos internalizados*. Talvez isso ocorra porque as crianças procuram outra rede de apoio para suas relações, ou, ainda, porque se utilizam de outras estratégias para lidar com o clima negativo que permeia sua casa. Exemplo: ficando mais tempo fora de casa, demonstrando maior resiliência etc.

Diante desses resultados, pode-se reforçar que a família, enquanto ambiente socializador, é o primeiro e um dos mais importantes referenciais no desenvolvimento da criança, e pode ser tanto uma fonte decisiva de segurança, bem-estar e apoio, quanto um ambiente que propicia problemas de comportamento e dificuldade para a construção de um repertório adequado de HS das crianças. Essas dificuldades parecem ter sido percebidas com clareza pelas professoras.

A última correlação significativa ocorreu entre as HS e os *problemas de comportamento* e o *estresse parental*. O resultado, significativo e positivo, encontrado foi

entre comportamentos externalizados das crianças, avaliados pelos pais, e escore total de estresse parental para ambos os pais combinados ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ). Pode-se inferir, a partir desse dado, que pais que se estressam com a educação dos filhos tendem a interagir de forma negativa com os mesmos, propiciando às crianças a emissão de comportamentos externalizados (Baker & Heller, 1996; Backer & cols., 2000; Dessen & Szelbracikowski, 2004; 2006; Szelbracikowski & Dessen, 2007). Pode-se supor outra inferência: crianças com comportamentos externalizados tendem a dificultar a interação genitor-criança e, desta forma, aumentam as chances de estresse parental (Baker & cols., 2002; Floyd & Gallagher, 1997).

Para identificar as diferenças entre o pai e a mãe, na Tabela 10 observam-se as correlações entre o estresse parental da mãe (total e subescalas), as HS e os problemas de comportamento das crianças (avaliados pelos pais e professoras).

**Tabela 10:** Correlações de Pearson entre o estresse parental da mãe e as HS e os problemas de comportamento das crianças (avaliados pelos pais e professoras)

Estresse parental da mãe	HS P/M	HS Prof	CI P/M	CE P/M	CI Prof	CE Prof
Escore total	<b>-0,44**</b>	-0,06	0,28	<b>0,43**</b>	0,30	0,19
Sofrimento parental	<b>-0,37*</b>	0,02	0,15	0,26	0,18	-0,05
Interações disfuncionais genitor-criança	<b>-0,38*</b>	-0,30	-0,05	0,15	<b>0,37*</b>	<b>0,43**</b>
Criança difícil	-0,26	0,07	<b>0,49**</b>	<b>0,54**</b>	0,19	0,15

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

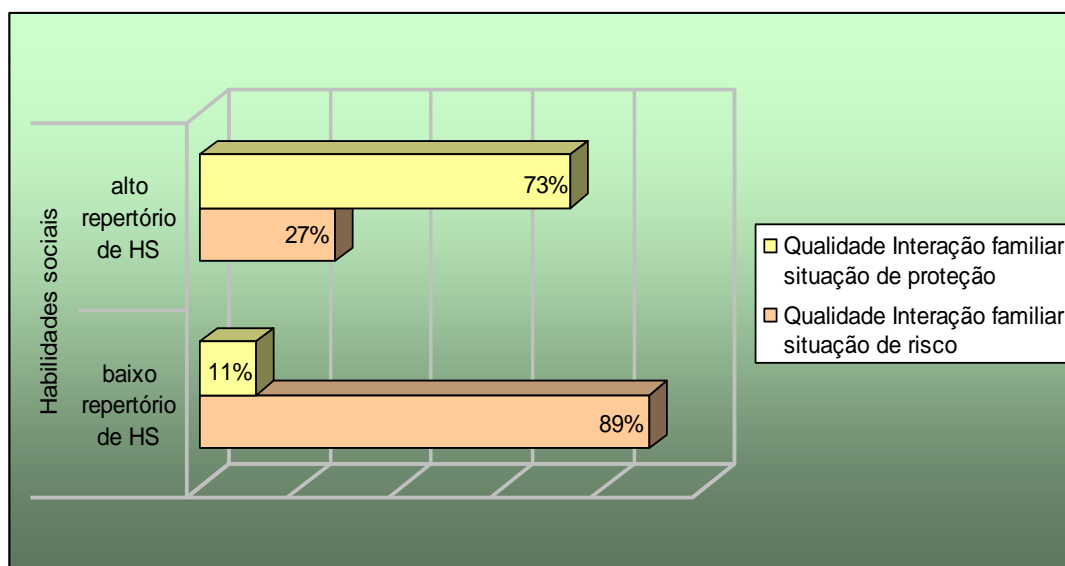
A tabela 10 mostra que as mães que relataram baixo estresse (*total, sofrimento parental e interações disfuncionais genitor-criança*) correlacionaram-se com filhos socialmente habilidosos. Pode ser que, dessa forma, as mães se engajem em estratégias disciplinares promotoras de um repertório social competente, a exemplo do estabelecimento de regras, o manejo de consequências e o oferecimento de modelos (Del Prette & Del Prette, 2006). Os comportamentos internalizados das crianças, avaliados pelos pais, correlacionaram-se com as características da criança que a mãe percebe como estressante; esses mesmos comportamentos, avaliados pelas professoras, correlacionaram-se com interações disfuncionais genitor-criança frequentes. Os comportamentos externalizados das crianças avaliados pelos pais correlacionaram-se com mães com alto estresse parental e com as características da criança que a mãe percebe como estressante, e os mesmos comportamentos avaliados pelas professoras correlacionaram-se com interações disfuncionais genitor-criança menos frequentes. Esse resultado sobre os problemas de comportamento avaliados por

pais e professoras é interessante, pois as professoras percebem as dificuldades comportamentais das crianças como frutos da interação familiar, enquanto os pais acreditam que são os filhos que têm características pessoais difíceis.

O *estresse parental do pai* não se correlacionou significativamente com as *HS* das crianças avaliadas pelos pais ( $r=0,01$ ,  $p>0,05$ ) e pelas professoras ( $r=-0,10$ ,  $p>0,05$ ), e nem com os *problemas de comportamento* das crianças: - CI (P/M) ( $r=-0,19$ ,  $p>0,05$ ), CI (Prof) ( $r=0,17$ ,  $p>0,05$ ), CE (P/M) ( $r=-0,04$ ,  $p>0,05$ ) e CE (Prof) ( $r=0,15$ ,  $p>0,05$ ). Ressalta-se que pais estressados correlacionaram-se com comportamentos externalizados das crianças, mas quando o estresse parental é analisado individualmente para mães e pais, os dados apontam que a mãe apresenta maior probabilidade de estresse parental, uma reação psicológica aversiva às demandas do papel de mãe (Deater-Deckard, 1998). Considerando que 84,6% das famílias do presente estudo são do tipo tradicional/ nuclear, os dados corroboram os resultados encontrados por Dessen e Szelbracikowski (2004), em que as mães desse tipo de família possuem uma média de estresse parental mais elevada que os pais. Esse resultado é compreensível ao se levar em conta que, ainda no século XXI, são as mães as principais responsáveis pelos cuidados do filho.

A outra forma de análise realizada com as variáveis *HS* e *problemas de comportamento* ocorreu por meio do teste estatístico não paramétrico Qui-quadrado. As variáveis foram categorizadas em baixo e alto, conforme suas medianas (Tabela 2). Na Figura 6, apresenta-se a relação entre o escore das *HS* das crianças avaliados pelos pais e a Qualidade de Interação Familiar (escores de mães e pais combinados).



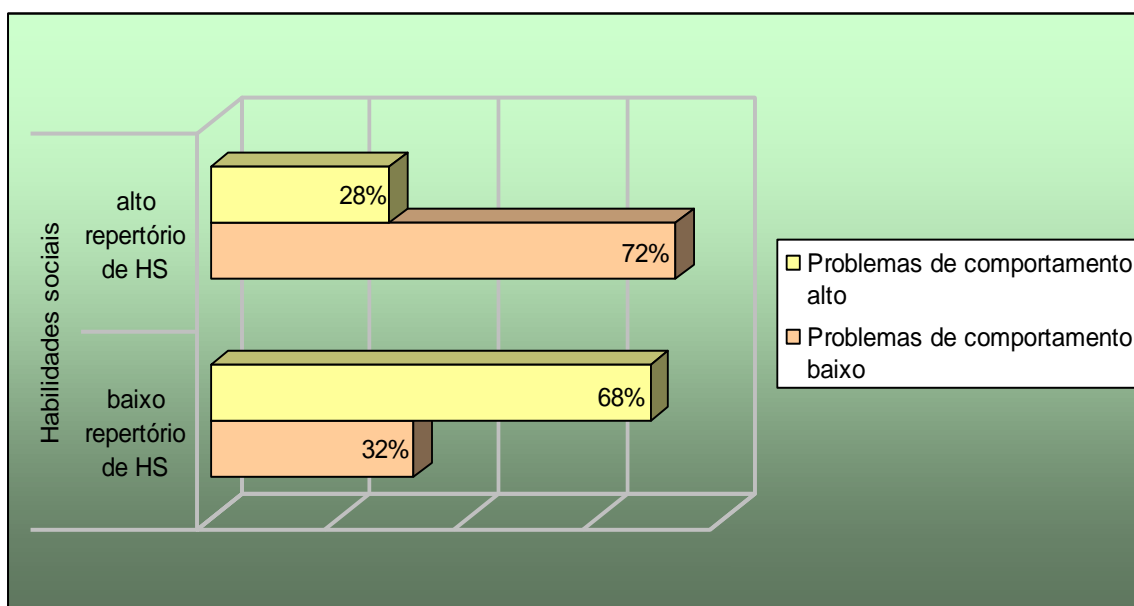


**Figura 6** – Relação entre as HS das crianças (avaliadas pelos pais) e Qualidade de Interação Familiar (escores de mães e pais combinados) ( $\chi^2=8,71$ ,  $gl=1$ ,  $p<0,05$ ).

A Figura 6 revela grande diferença entre as crianças cujos pais apresentam qualidade de interação familiar alta e baixa, sendo claro que um alto repertório de HS das crianças está diretamente relacionado aos fatores de proteção das estratégias disciplinares dos pais e vice-versa.

Portanto, a qualidade da interação familiar encontra-se relacionada significativamente ao repertório de HS das crianças. Ou seja, quando o relacionamento dos pais com os filhos é sustentado por fatores positivos – como regras claras, informações sobre as contingências em vigor para os comportamentos sociais – e a criança percebe o monitoramento a que está sujeita, existe uma maior probabilidade do desenvolvimento de relações saudáveis em todos os seus contextos de interação, familiar, escolar etc. (Del Prette & Del Prette, 2006).

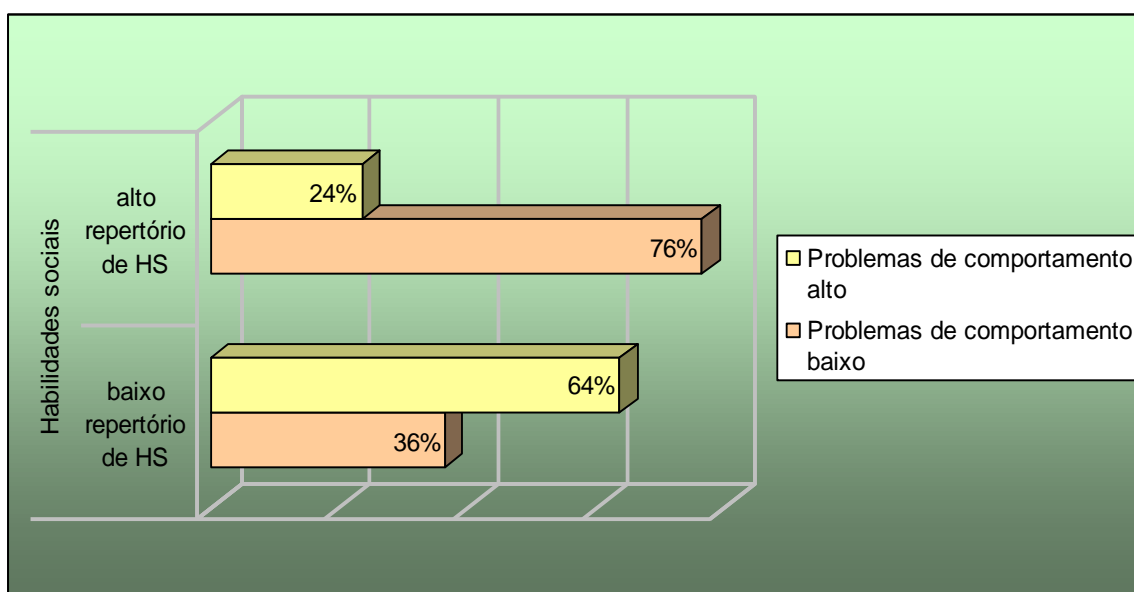
Outra relação significativa encontrada com o teste Qui-quadrado foi entre os escores das HS e dos problemas de comportamento das crianças, avaliados pelos pais (Figura 7).



**Figura 7** – Relação entre as HS e os problemas de comportamento das crianças, avaliados pelos pais ( $\chi^2=6,11$ ,  $gl=1$ ,  $p<0,05$ ).

Os resultados na Figura 7 mostram que um alto repertório de HS está inversamente relacionado a problemas de comportamento. Um repertório pobre em HS relaciona-se às dificuldades interpessoais referentes aos problemas de comportamento (Del Prette & Del Prette, 2002; 2006).

A Figura 8 apresenta a relação significativa entre as HS e os problemas de comportamento das crianças, avaliados pelas professoras.



**Figura 8** – Relação entre HS e problemas de comportamento das crianças, avaliados pelas professoras ( $\chi^2=6,20$ ,  $gl=1$ ,  $p<0,05$ ).

A Figura 8 mostra que a percepção das professoras está de acordo com a dos pais. Os resultados das relações entre HS e outros comportamentos enfatizam a importância da promoção de um ambiente familiar positivo (Weber, 2007) e a importância da promoção de HS em crianças como fator de proteção ao surgimento de problemas de comportamento na infância (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2002).

A variável *continuidade na mesma escola* na passagem da EI para o primeiro ano do ensino fundamental não teve relação significativa ( $p > 0,05$ ) com as variáveis *HS (P/M)* ( $\chi^2 = 0,22$ ,  $gl = 1$ ), *HS (Prof)* ( $\chi^2 = 2,84$ ,  $gl = 1$ ), *problemas de comportamento (P/M)* ( $\chi^2 = 0,04$ ,  $gl = 1$ ) e *problemas de comportamento (Prof)* ( $\chi^2 = 0,37$ ,  $gl = 1$ ). Portanto, não se pode observar uma relação entre esta variável do contexto escolar e as características psicológicas das crianças. Em relação ao gênero, os meninos apresentaram mais comportamentos externalizados segundo a avaliação das professoras ( $t = 25,48$ ;  $p < 0,05$ ), resultado que está de acordo com os encontrados por Bolsoni-Silva (2003) e Bolsoni-Silva e cols. (2003).

O instrumento de HS avalia, além do repertório da criança, o grau de importância das habilidades sociais para o repertório infantil, de acordo com a percepção do avaliador. Os avaliadores relacionados à família representam 67,6% mãe, 10,8% pai, 18,9% ambos os pais e 2,7% outro. A Tabela 11 compara o grau de importância de cada questão para pais e professoras.

**Tabela 11:** Grau de importância atribuído pelos pais e professoras às HS das crianças

HS questões	Pais (%)			Professoras (%)		
	Não importante	Importante	Muito importante	Não importante	Importante	Muito importante
1	3,0	45,5	51,5		48,7	51,3
2		15,2	84,8			100
3		15,2	84,8		48,7	51,3
4		30,3	69,7			100
5		54,5	45,5			100
6	3,0	30,3	66,7			100
7		42,4	57,6		48,7	51,3
8		51,5	48,5			100
9		36,4	63,6			100
10		42,4	57,6		48,7	51,3
11		48,5	51,5		48,7	51,3
12	6,1	45,5	48,5		51,3	48,7
13	9,1	51,5	39,4			100
14	6,1	54,5	39,4			100
15		42,4	57,6			100
16		45,5	54,5			100
17	3,0	42,4	54,5		48,7	51,3
18		57,6	42,4			100
19	3,0	57,6	39,4		51,3	48,7
20	3,0	48,5	48,5		48,7	51,3
21	3,0	48,5	48,5			100
22		39,4	60,6			100
23		30,3	69,7			100
24	3,0	48,5	48,5			100
25		30,3	69,7			100
26		18,2	81,8			100
27		18,2	81,8			100
28	3,0	51,5	45,5			100
29		45,5	54,5			100
30	9,1	60,6	30,3			100
31		33,3	66,7			100
32		30,3	69,7			100
33	6,1	39,4	54,5			100
34	3,0	27,3	69,7			100

As professoras, de maneira geral, atribuíram maior relevância às HS do que os pais: *joga ou brinca independentemente (1)*, *sorri e ri com as outras crianças (3)*, *segue as instruções de adultos (7)*, *demonstra autocontrole (10)*, *é convidado por outras crianças para brincar (11)* e *defende os direitos de outras crianças (17)*. As HS consideradas mais importantes para os pais são *cooperativo (2)* e *sorri e ri com as outras crianças (3)*. A HS considerada menos importante para os pais é *alterna brinquedos e outros objetos (30)*. As professoras avaliaram 25 (73,5%) das 34 HS como muito importantes. Para elas, as HS menos importantes são *usa seu tempo de maneira aceitável (12)* e *tem qualidades ou habilidades que são admiradas pelos colegas (19)*.

### 4.3. Interação familiar, percepção dos pais e das crianças e sua relação com o estresse parental

Os instrumentos EQIF e EQIF/C tiveram suas consistências internas analisadas por meio do coeficiente alfa de Cronbach, que foi, respectivamente, 0,72 e 0,45. Isso indica que a validade do instrumento EQIF/C é muito limitada e ele precisa ser revisto, pois este instrumento nunca foi utilizado com outras crianças. Na Tabela 12 estão apresentadas as correlações entre as dimensões dessas duas escalas.

**Tabela 12:** Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF e EQIF/C

Dimensões	C Envolvimento	C Regras e monitoria	C Com. Positiva	C Com. Negativa	C Punição Corporal	C Clima Conj. Positivo	C Clima Conj. Negativo	C Modelo Parental	C Sentimento dos filhos
P/M Envolvimento	-0,18	0,32	0,35	0,14	0,17	0,32	0,06	0,19	-0,18
P/M Regras e monitoria	0,12	-0,25	-0,04	-0,09	0,07	0,05	<b>-0,50*</b>	0,22	-0,02
P/M Com. Positiva	-0,35	0,14	-0,12	-0,12	0,05	-0,26	0,40	0,17	-0,15
P/M Com. Negativa	<b>0,44*</b>	<b>0,41*</b>	0,03	0,07	0,15	-0,07	0,21	0,01	-0,08
P/M Punição Corporal	0,04	0,24	-0,06	0,37	<b>0,51**</b>	0,11	0,09	-0,05	-0,30
P/M Clima Conj. Positivo	-0,02	0,08	-0,15	0,03	0,25	0,03	<b>-0,47*</b>	0,18	0,23
P/M Clima Conj. Negativo	0,14	0,31	0,09	0,22	-0,24	-0,35	0,39	0,17	0,23
P/M Modelo Parental	0,02	0,12	0,28	0,15	0,21	-0,03	-0,09	0,17	-0,03
P/M Sentimento dos filhos	-0,21	0,19	0,13	0,08	0,10	0,15	-0,10	0,17	0,00

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

A Tabela 12 mostra que poucas correlações foram encontradas entre as percepções dos pais e dos filhos sobre a qualidade de interação familiar. A percepção dos pais, da dimensão *comunicação negativa*, correlacionou-se significativa e diretamente às percepções dos filhos, das dimensões *envolvimento* e *regras/monitoria*. Esse dado pode ser pensado novamente em relação à possibilidade de que as crianças podem confundir o envolvimento, as regras e a monitoria dos pais como um fator positivo, apesar de os pais se comportarem de uma forma negativa. Uma correlação esclarecedora entre as percepções dos pais e dos filhos refere-se à *punição corporal*. Interessante pensar que, muitas vezes, é difícil aos pais admitirem essa prática, a qual se clarificou como uma prática presente no ambiente familiar dos participantes. Também pela percepção da criança, a dimensão *clima conjugal negativo* correlacionou-se significativa e inversamente às percepções dos pais das dimensões *regras/monitoria* e *clima conjugal positivo*. Pode-

se supor que existe uma sensibilidade nas autoavaliações dos pais e nas avaliações das crianças, em função da própria idade das crianças. Entretanto, a idade da criança não necessariamente é um impeditivo para novos estudos que acessem de forma mais consistente suas percepções sobre a qualidade de interação familiar.

Na Tabela 13, apresentam-se as correlações entre as dimensões da EQIF respondida pela mãe e pelo pai.

**Tabela 13:** Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF, respondidas pela mãe e pelo pai

Dimensões EQIF	Envolvimento (P)	Regras e monitoria (P)	Com. Positiva (P)	Com. Negativa (P)	Punição Corporal (P)	Clima Conj. Positivo (P)	Clima Conj. Negativo (P)	Modelo Parental (P)	Sentimento dos filhos (P)
Envolvimento (M)	0,03	-0,05	-0,13	0,23	0,14	-0,08	0,26	-0,14	-0,10
Regras e monitoria (M)	-0,19	-0,11	-0,21	<b>0,41*</b>	0,02	-0,06	0,23	0,05	-0,16
Com. Positiva (M)	0,14	-0,03	0,21	0,08	<b>-0,45*</b>	0,29	-0,18	0,34	0,22
Com. Negativa (M)	0,26	<b>-0,41*</b>	0,30	-0,21	0,09	-0,07	0,05	-0,24	-0,03
Punição Corporal (M)	0,37	-0,10	-0,03	0,18	0,17	0,00	0,01	-0,11	-0,17
Clima Conj. Positivo (M)	-0,04	<b>0,42*</b>	0,01	-0,03	0,14	<b>0,64**</b>	<b>-0,45*</b>	0,27	0,30
Clima Conj. Negativo (M)	0,01	<b>-0,55**</b>	0,03	0,19	-0,14	-0,30	<b>0,56**</b>	-0,29	-0,28
Modelo Parental (M)	0,08	0,33	-0,14	0,22	-0,14	0,07	-0,09	0,35	0,14
Sentimento dos filhos (M)	0,00	0,11	-0,17	0,14	0,06	0,14	0,11	0,14	0,09

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

Algumas hipóteses sobre os resultados apresentados na Tabela 13 são: a mãe disciplina seu filho com regras e monitoria e a criança não obedece, e o pai comunica-se negativamente para obter o bom comportamento da criança em relação à mãe; crianças que possuem mães que as elogiam possuem pais que não utilizam a punição corporal como estratégia educativa; pais que utilizam as regras e a monitoria como estratégia educativa possibilitam que a mãe utilize-se de menor comunicação negativa com a criança; o clima conjugal harmonioso, de acordo com a percepção da mãe, permite que o pai utilize-se de regras e monitoria em sua prática educativa.

A correlação direta entre clima conjugal positivo da mãe e do pai é de certa forma esperado, pois pode representar o entrosamento do casal. A correlação entre clima conjugal negativo e as regras e monitoria é importante, pois permite supor que a mãe se comporta de forma protetora ao filho e briga com o pai por vê-lo agir com regras e monitoria diante o filho, uma vez que isso significa para ela uma prática educativa

inadequada. Ou ainda, o pai, apesar de agir de tal forma, pode ser intrusivo e não consistente, e a mãe comporta-se inadequadamente na relação do casal, em função dessa prática do pai que não concorda. O último dado apresenta a correlação direta entre clima conjugal negativo da mãe e do pai, ou seja, tanto mãe quanto pai comportam-se de forma inadequada na relação e isso pode se referir a um ciclo vicioso e denotar falta de habilidades sociais dos pais.

A Tabela 14 mostra as correlações encontradas entre o instrumento EQIF respondido pelas crianças (EQIF/C) em relação à mãe e ao pai separadamente.

**Tabela 14:** Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF/C - Mãe (M) e EQIF/C - Pai (P)

Dimensões EQIF/C	Envolvimento (P)	Regras e monitoria (P)	Com. Positiva (P)	Com. Negativa (P)	Punição Corporal (P)	Clima Conj. Positivo (P)	Clima Conj. Negativo (P)	Modelo Parental (P)	Sentimento dos filhos (P)
Envolvimento (M)	0,22	-0,16	0,19	0,13	0,19	0,09	-0,10	-0,02	-0,09
Regras e monitoria (M)	-0,04	<b>0,33*</b>	0,16	0,24	0,08	-0,12	0,24	-0,01	-0,03
Com. Positiva (M)	0,13	0,28	<b>0,54**</b>	<b>0,37*</b>	0,25	-0,13	0,34	0,12	-0,24
Com. Negativa (M)	0,01	0,21	0,04	<b>0,49**</b>	0,11	0,01	0,28	0,24	0,15
Punição Corporal (M)	0,23	0,26	0,24	0,31	<b>0,54**</b>	0,08	<b>0,35*</b>	0,21	-0,16
Clima Conj. Positivo (M)	0,10	0,07	-0,05	0,05	0,03	<b>0,63**</b>	-0,13	-0,29	0,12
Clima Conj. Negativo (M)	0,04	0,17	0,20	0,27	<b>0,39*</b>	-0,16	<b>0,84**</b>	-0,05	-0,33
Modelo Parental (M)	-0,06	-0,19	-0,04	-0,20	<b>-0,39*</b>	-0,26	<b>-0,45**</b>	<b>0,49**</b>	-0,09
Sentimento dos filhos (M)	0,06	0,21	-0,11	0,04	-0,23	0,09	-0,12	-0,10	<b>0,46*</b>

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

Conforme a percepção da criança, as dimensões tanto da mãe quanto do pai que se correlacionaram significativa e positivamente foram: *regras e monitoria*, *comunicação positiva*, *comunicação negativa*, *punição corporal*, *clima conjugal positivo*, *clima conjugal negativo*, *modelo parental* e *sentimento dos filhos*. Esses resultados podem demonstrar uma congruência entre os pais em suas práticas educativas. A *comunicação positiva* da mãe correlacionou-se significativa e negativamente à *comunicação negativa* do pai, ou seja, pode-se supor que a mãe compensa a comunicação negativa do pai. A *punição corporal* do pai correlacionou-se significativa e diretamente com o *clima conjugal negativo* da mãe e inversamente com o *modelo parental* da mãe. O *clima conjugal negativo* do pai

correlacionou-se significativa e positivamente com a *punição corporal* da mãe e negativamente com o *modelo parental* da mãe.

A relação entre a *EQIF* e *EQIF/C* não foi significativa ( $\chi^2=1,51$ ;  $gl=1$ ;  $p>0,05$ ). Novamente, pode-se analisar a importância de novos estudos sobre os instrumentos que pais se avaliam e crianças dessas idades avaliam seus pais. Também, não ocorreu uma relação entre *EQIF-P/M* e *gênero* ( $\chi^2=0,69$ ;  $gl=1$ ;  $p>0,05$ ), *nem continuidade na mesma escola* na passagem da EI para o primeiro ano do ensino fundamental ( $\chi^2=0,17$ ;  $gl=1$ ;  $p>0,05$ ). A *EQIF/C* e *gênero* ( $\chi^2=1,89$ ;  $gl=1$ ;  $p>0,05$ ) e *continuidade na mesma escola*, na passagem da EI para o primeiro ano do ensino fundamental ( $\chi^2=1,07$ ;  $gl=1$ ;  $p>0,05$ ), não tiveram relações significativas.

Procurando analisar o instrumento de estresse parental, realizou-se a consistência interna por meio do coeficiente alfa de Cronbach, e os resultados foram de 0,86 para ambos os pais, de 0,83 para a mãe e de 0,85 para o pai. Em relação à média do estresse parental de mães e pais, as mães apresentaram uma média ligeiramente mais elevada que os pais, respectivamente 69,89 e 65,04. As mães sentem-se e percebem-se mais estressadas que os pais (Pereira-Silva & Dessen, 2006).

O instrumento de estresse parental apresentou várias correlações significativas com o instrumento EQIF e estas correlações foram separadas para mães e pais.

**Tabela 15:** Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF e as subescalas do Inventário de Estresse Parental, respondidos pela mãe

Dimensões EQIF	Envolvimento (M)	Regras e monitoria (M)	Com. Positiva (M)	Com. Negativa (M)	Punição Corporal (M)	Clima Conj. Positivo (M)	Clima Conj. Negativo (M)	Modelo Parental (M)	Sentimento dos filhos (M)
Sofrimento Parental (M)	-0,29	-0,24	-0,18	0,19	-0,18	<b>-0,40*</b>	0,19	-0,24	-0,29
Interações Disfuncionais (M)	<b>-0,46**</b>	<b>-0,40*</b>	<b>-0,33*</b>	<b>0,51**</b>	0,09	-0,08	0,01	<b>-0,48**</b>	<b>-0,48**</b>
Criança Difícil (M)	-0,15	-0,20	-0,20	<b>0,37*</b>	0,24	-0,30	0,12	<b>-0,71**</b>	<b>-0,33*</b>

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

A Tabela 15 mostra dados muito interessantes. A subescala *sofrimento parental* do instrumento de estresse parental correlacionou-se significativa e negativamente com o *clima conjugal positivo*, ou seja, se a relação do casal não é adequada, também pode potencializar o sofrimento da mãe em seu papel, e vice-versa. Abaixo, as respostas das mães sobre o sofrimento e a angústia vivenciados em seu papel parental:



- “Meu sentimento de não ser uma ótima mãe se reafirma quando vejo que minha filha é mais apegada com meu marido, que passa mais tempo com ela. Vejo menos minha filha, mas, mesmo assim, quando estou com ela, não tenho paciência que deveria ter...” (mãe da Flô, 34 anos);
- “... sinto às vezes que meu filho se sente carente, às vezes me culpo por isso... O amo muito e acho que protejo e defendo mais que deveria.” (mãe do Mack, 33 anos).

A subescala interações disfuncionais genitor-criança do instrumento de estresse parental correlacionou-se significativa e inversamente aos fatores de proteção da interação familiar (envolvimento, regras/monitoria, comunicação positiva, modelo parental e sentimento dos filhos), e em correlação significativa e direta aos fatores de risco da interação familiar (comunicação negativa). A resposta de uma mãe à pergunta aberta do *Inventário de Estresse Parental* ilustra essa correlação:

- “No geral, o Mack é uma criança meiga, embora extremamente tímido. Nossa relação é legal, mas a concorrência com a irmã em casa torna o ambiente difícil, às vezes. Quando me irrita e falo alto com ele, percebo que suas atitudes são muito agressivas...” (mãe do Mack, 33 anos).

Percebe-se que essa mãe discrimina a característica do filho (tímido), a relação disfuncional com a irmã e sua própria relação. Conseqüentemente, a mãe se estressa e reage por meio da comunicação negativa. Assim, a resposta do filho também é agressiva.

A subescala *criança difícil* do instrumento de estresse parental (Tabela 15) correlacionou-se significativamente com as mesmas dimensões de proteção e de risco anteriores da EQIF respondida pelos pais (*modelo parental, sentimento dos filhos e comunicação negativa*). Ou seja, talvez a comunicação negativa da mãe seja um sinal de estresse parental ou de falta de aprendizagem sobre estratégias educativas parentais, o que também se relaciona ao fato de os pais acharem que eles mesmos não têm um comportamento “modelo” para os filhos. Eles avaliam o sentimento dos filhos como fraco, baixo engajamento em modelos e no sentimento dos filhos, principalmente. Abaixo, as respostas de algumas mães ilustram esses resultados:

- “Só acho que o Luke, quando volta da escola, de vez em quando, chega nervoso. Acho que a socialização, no início, traz este tipo de sentimento. A primeira meia hora é bastante estressante, mas com o passar do tempo ele se acalma. O que mais me aborrece em relação ao meu filho é a hora das refeições. Meus dois

meninos frequentemente brincam e conversam ao invés de comer. O que faz com que demorem muito para almoçar e jantar. Costumo, nestas horas, gritar com ele.” (mãe do Luke, 41 anos);

- “Fico chateada na hora das refeições por ele não parar quieto e ficar falando, e por pensar em futebol o tempo todo.” (mãe do Tex, 27 anos).

As correlações entre as dimensões da EQIF do pai e as subescalas de estresse parental do pai se apresentam na Tabela 16.

**Tabela 16:** Correlações de Pearson entre as dimensões da EQIF e as subescalas do Inventário de Estresse Parental, respondidos pelo pai

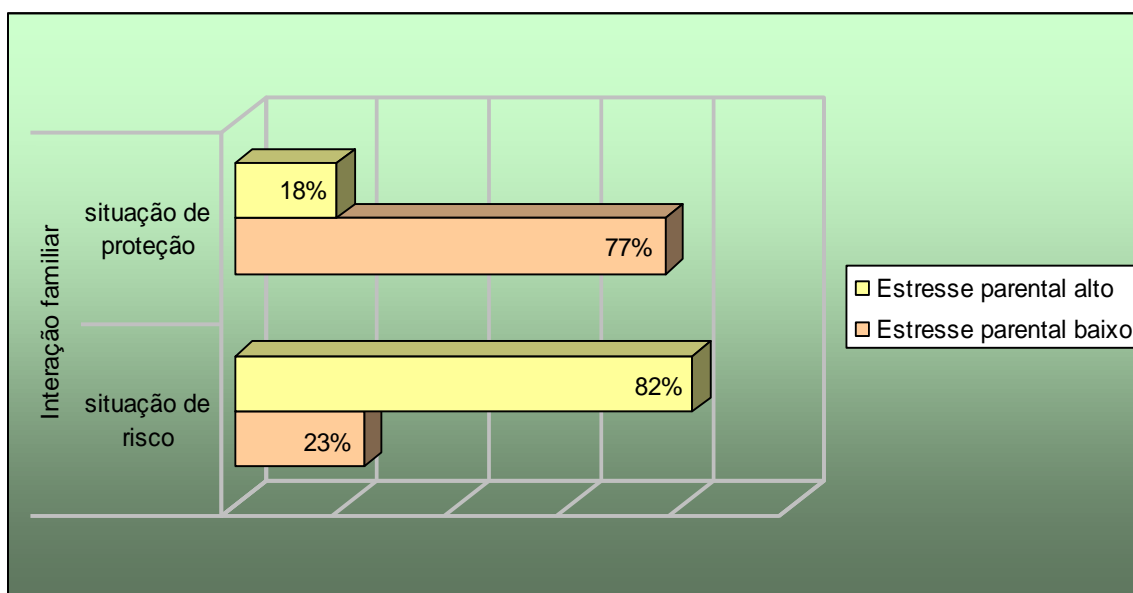
Dimensões EQIF	Envolvimento (P)	Regras e monitoria (P)	Com. Positiva (P)	Com. Negativa (P)	Punição Corporal (P)	Clima Conj. Positivo (P)	Clima Conj. Negativo (P)	Modelo Parental (P)	Sentimento dos filhos (P)
Sofrimento Parental (P)	-0,16	-0,03	-0,01	0,14	0,13	-0,37	0,34	-0,32	<b>-0,43*</b>
Interações Disfuncionais (P)	-0,09	-0,03	-0,27	0,32	0,07	-0,08	0,32	-0,35	<b>-0,53**</b>
Criança Difícil (P)	-0,01	-0,12	-0,07	0,27	0,03	-0,36	<b>0,43*</b>	<b>-0,46*</b>	<b>-0,60**</b>

\* Nível de significância de 0,05. \*\* Nível de significância de 0,01.

A Tabela 16 mostra que o *sentimento dos filhos* revelou-se como a única dimensão correlacionada significativamente a todas as subescalas do instrumento de *estresse parental* respondido pelo pai. A relação entre as *características comportamentais da criança* que dificultam ou facilitam o seu manejo pelos pais correlacionou-se ao *clima conjugal negativo* e ao *modelo parental* da interação familiar.

Analisando as práticas educativas parentais e o estresse parental, nota-se que as mães e os pais têm práticas educativas semelhantes e avaliam-se como modelos parentais, além de perceberem o sentimento dos filhos de maneira similar. Porém, quando as características da criança dificultam a interação de pais e filhos, o estresse parental influencia as práticas educativas parentais de formas diferentes entre mães e pais, ou seja, as mães comunicam-se negativamente com seus filhos e os pais comportam-se de forma negativa em sua relação conjugal. O estresse parental da mãe parece afetar o clima conjugal quando ela sente sofrimento parental.

Ao relacionar os dois instrumentos, a EQIF e o estresse parental, obteve-se uma relação significativa, conforme a Figura 9.



**Figura 9** – Relação entre interação familiar e estresse parental de acordo com os escores combinados das mães e dos pais ( $\chi^2=8,22$ ,  $gl=1$ ,  $p<0,05$ ).

A Figura 9 mostra que 77% das crianças que estão em uma interação familiar de proteção tinham pais com baixo nível de estresse parental. Já 82% das crianças em uma situação familiar de risco tinham pais com alto nível de estresse parental. Pode-se pensar que a interação familiar é influenciada pelo estresse parental, ou seja, baixo estresse permite interações mais positivas entre genitores-filhos, e vice-versa (McKelvey & cols., 2002; Volling & Elins, 1998).

Entretanto, a *EQIF/C* não teve relação significativa com o *estresse parental* ( $\chi^2=2,818$ ,  $gl=1$ ,  $p>0,05$ ). Hipotetiza-se que os pais possam ter uma percepção mais clara sobre seus próprios comportamentos na interação familiar que as crianças, isso por inúmeras possibilidades, como, por exemplo, idade da criança, instrumento não consistente etc.

#### 4.4. Regressão linear múltipla

Buscando aprofundar a compreensão das relações explicativas entre as variáveis da presente pesquisa, utilizou-se o método da regressão linear múltipla, que consiste em avaliar o efeito de variáveis independentes (VIs) sobre uma variável dependente (VD). Foram selecionadas, para esta análise, duas variáveis independentes para cada variável dependente testada, de acordo com o critério de definição de 15 casos por variável independente. Foram construídos três modelos de regressões múltiplas, conforme a Tabela 17.

**Tabela 17:** Modelos de regressões múltiplas construídos

Modelos regressões	Variável dependente	Variável Independente	Variável Independente
1	Problemas de comportamento (Prof)	Punição Corporal (P/M)	Habilidades sociais (Prof)
2	Comportamentos externalizados (Prof)	Habilidades sociais (Prof)	Autoconceito
3	Interação familiar geral (P/M)	Estresse parental	HS (P/M)

Os modelos expostos na Tabela 17 cumpriram as premissas básicas da regressão linear: multicolinearidade<sup>8</sup>, avaliação do modelo, avaliação de cada uma das variáveis independentes e estabelecimento da equação de regressão. Por meio da Tabela 18, observam-se os resultados encontrados entre as variáveis.

**Tabelas 18:** Modelos de regressão linear múltipla para as variáveis dependentes (problemas de comportamento, comportamentos externalizados e interação familiar)

Variáveis dependentes	Coef. determ	Adjusted R Square	p	Variáveis independentes	r	$\beta$	p
Problemas de comportamento	0,83	0,49	0,00**	Punição corporal	0,63	0,46	0,01**
				Habilidades sociais	-0,59	-0,41	0,02*
Comportamentos externalizados	0,99	0,47	0,00**	Habilidades sociais	-0,59	-0,55	0,00**
				Autoconceito	-0,45	-0,39	0,00**
Interação familiar	0,87	0,44	0,00**	Estresse parental	-0,60	-0,46	0,01*
				Habilidades sociais	0,55	0,38	0,03*

**Coefficiente de determinação** = indica indícios de multicolinearidade; **Adjusted R Square** (coeficiente de correlação múltipla) = percentual de variância de uma VD que é explicada por todas as outras VIs; **R** (coeficiente de correlação múltipla) = correlação observada entre a VD e a soma ponderada das VIs;  **$\beta$**  = valor padronizado da inclinação da linha de regressão; **p** = nível de significância (\* = 0,05 e \*\* = 0,01).

A Tabela 18 mostra que os três modelos de regressão linear múltipla não apresentaram indícios de multicolinearidade, pois seus coeficientes de determinação estão distantes de zero. Os valores de *Adjusted R Square* mostraram o quanto da

<sup>8</sup> A multicolinearidade ocorre quando as variáveis independentes, em uma equação de regressão múltipla, são fortemente correlacionadas. Isto acontece, frequentemente, quando as VIs medem aproximadamente a mesma coisa, o que faz a correlação, entre elas, ser quase perfeita. A multicolinearidade não afeta a capacidade das variáveis independentes predizerem o valor da variável dependente, mas causam problemas para a generalização dos resultados. Se a multicolinearidade está presente, a equação não tem validade preditiva, pois aumenta a quantidade de variância explicada para cada uma das variáveis da equação (Cohen & Cohen, 1983).

variância da variável dependente é explicada pelo modelo de regressão, que apresentou expressiva significância estatística ( $p < 0,01$ ). As variáveis independentes se correlacionaram de maneira expressiva com a variável dependente, pois todas as correlações encontradas foram preferivelmente acima de 0.3. Observa-se ainda, na Tabela 13, que as variáveis independentes contribuíram para a previsão da sua variável dependente e essa contribuição foi expressiva.

### **Modelo de regressão linear múltipla 1**

O modelo formado pelas variáveis punição corporal e habilidades sociais explica 49% da variação dos problemas de comportamento. A variável punição corporal ( $\beta = 0,46$ ,  $p < 0,01$ ) apresenta maior contribuição explicativa, enquanto a variável habilidades sociais ( $\beta = -0,41$ ,  $p < 0,05$ ) apresenta uma contribuição ligeiramente menor. Pode-se afirmar que o recebimento de punição corporal por parte dos pais e o baixo repertório de habilidades sociais das crianças são preditores de problemas de comportamento de crianças entre 5 e 7 anos de idade.

A literatura aponta para a punição corporal como uma das práticas educativas de grande influência negativa ao desenvolvimento infantil (Brandenburg & Weber, 2005). Essa prática coercitiva gera subprodutos muito negativos para aqueles que a vivenciam, a exemplo do choro, do medo, da ansiedade, da raiva etc. (Sidman, 2001; Skinner, 2000). Os pais que utilizam a punição corporal tendem a não ser contingentes no uso de reforçamento positivo para comportamentos pró-sociais dos filhos, pois esses comportamentos podem ser frequentemente ignorados ou respondidos de forma inapropriada, não sendo reforçados ou até mesmo punidos pelos pais. Conseqüentemente, essa prática educativa parental leva ao fortalecimento de comportamentos coercitivos, os quais são utilizados pelas crianças para sobreviverem no ambiente social aversivo. Pesquisas anteriores também apontam as punições corporais utilizadas pelos pais como preditoras de problemas de comportamento das crianças (Brenner & Fox, 1998; Ferreira & Marturano, 2002; Weber, Cunha & Moura, 2007).

As habilidades sociais (HS) recebem cada vez mais atenção de psicólogos, psiquiatras e educadores, por constituírem um indicador bastante importante de ajustamento psicossocial e de perspectivas positivas para o desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2006). As dificuldades interpessoais que caracterizam os problemas de comportamento decorrem basicamente de um repertório pobre de HS, como por exemplo,

empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas (Del Prette & Del Prette, 2006). Certamente, um repertório pobre de HS dificulta às crianças interagirem positivamente com colegas, professores e familiares, e, desta forma, é um preditor de problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & cols., 2006; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2002).

A equação da regressão estabelecida para este modelo é: Previsão de Problemas de Comportamento =  $123,048 + 2,786$  Punição Corporal  $-1,429$  HS

Esse resultado traz considerações valiosas ao treinamento de pais, visando ao ajustamento psicológico de crianças, por meio de práticas educativas que funcionem como fatores de proteção ao desenvolvimento infantil. Ainda, por meio de programas que favoreçam as HS das crianças, cujos repertórios são mantidos devido às histórias que os selecionam ou modelam, isto é, a história de aprendizagem da criança é muito importante para entender padrões comportamentais atuais, e essa história pode influenciar e/ou manter tais problemas de comportamento.

### **Modelo de regressão linear múltipla 2**

O modelo formado pelas variáveis habilidades sociais e autoconceito explica 47% da variação dos comportamentos externalizados. Observa-se que a variável habilidades sociais ( $\beta=-0,55$ ,  $p<0,01$ ) apresenta maior contribuição explicativa ao modelo e a variável autoconceito ( $\beta=-0,39$ ,  $p<0,001$ ) uma contribuição sensivelmente menor. Desta forma, afirma-se que o baixo repertório de habilidades sociais e o baixo autoconceito das crianças são preditores de comportamentos externalizados das crianças entre 5 e 7 anos de idade.

Este segundo modelo de regressão linear múltipla aponta para uma direção que verifica a preocupação geral de pais e educadores: as crianças com problemas de comportamento. As HS aparecem novamente como preditoras de comportamentos externalizados (Del Prette & Del Prette, 2006). O autoconceito, como preditor de problemas de comportamento, está de acordo com os resultados do estudo de Coplan e cols. (2004). Se as HS e o autoconceito predizem problemas de comportamento, portanto, os ambientes familiar e escolar tornam-se essenciais na promoção dessas características psicológicas das crianças, pois previnem dificuldades interpessoais e outros transtornos psicológicos na infância, uma vez que, por si só, a plasticidade do comportamento social na infância justifica fortemente esse investimento (Del Prette & Del Prette, 2006).

A equação da regressão estabelecida para este modelo é: Previsão de Comportamentos Externalizados = 202,239 – 1,294 HS – 1,207 Autoconceito.

### **Modelo de regressão linear múltipla 3**

O modelo formado pelas variáveis estresse parental e habilidades sociais explica 44% da variação da interação familiar. Observa-se, no modelo de regressão 3, que a variável estresse parental ( $\beta=-0,46$ ,  $p<0,05$ ) apresenta maior contribuição explicativa ao modelo, enquanto a variável habilidades sociais ( $\beta=0,38$ ,  $p<0,05$ ) oferece uma contribuição menor. Portanto, o estresse parental e o repertório de habilidades sociais das crianças são preditores da interação familiar.

Este último modelo de regressão linear múltipla analisado foi a relação do estresse parental e das HS das crianças como preditores da qualidade de interação familiar. O estresse parental como preditor da qualidade das práticas educativas parentais já foi apontado pela literatura (Kazdin & Whitley, 2003; McKelvey & cols., 2002; Webster-Straton, 1990), ou seja, a irritabilidade e o sofrimento parental diante de seus papéis contribuem para que os pais tenham interações com seus filhos que seriam mais aversivas ou negativas. O repertório de HS dos filhos também influencia diretamente a qualidade na interação familiar, ou seja, quanto mais adequado o repertório de HS dos filhos mais os pais utilizam práticas educativas positivas como, por exemplo, a monitoria, o afeto, o envolvimento, o modelo etc.

A equação da regressão estabelecida para este modelo é: Previsão de Interação Familiar = 201,101 – 0,405 Estresse parental + 0,701 HS.

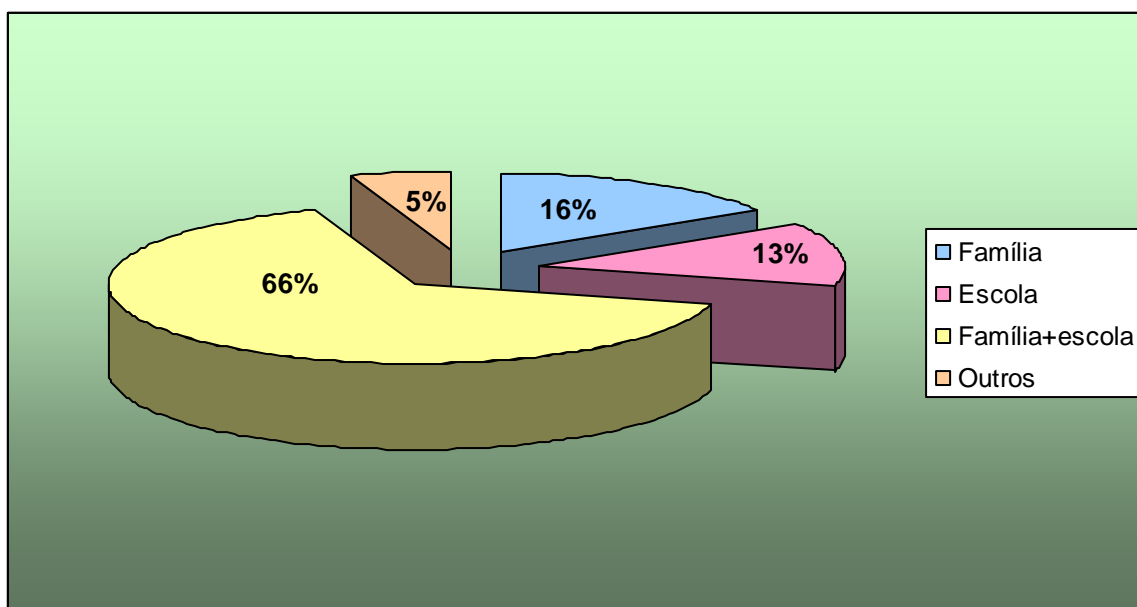
Portanto, a regressão linear múltipla buscou apontar uma direção mais consistente para o entendimento das características psicológicas das crianças e da interação familiar. Entende-se que, tanto as características psicológicas de cada criança quanto a qualidade da interação familiar, são variáveis complexas e de múltiplos fatores, porém, percebe-se que as HS aparecem como uma das variáveis independentes mais fortes. Com esses resultados, espera-se que pesquisas futuras possam buscar ainda mais a identificação das variáveis que contribuem para o desenvolvimento familiar e da criança e estabeleçam intervenções que possam alterar tais contingências.

#### 4.5. Análise qualitativa das respostas das crianças

A questão perguntada às crianças era “se você pudesse fazer três pedidos para a fada madrinha realizar, quais pedidos você faria para ela mudar ou melhorar na sua casa, nos seus pais ou na sua escola?”. Do total, 97,4% dos participantes responderam à questão e apenas uma criança disse não saber o que pedir à fada madrinha.

A análise das respostas se deu por meio do número de sujeitos, sendo primeiramente analisada em relação às quatro categorias: família, escola, família+escola e outros. Num segundo momento, as categorias família e escola (separadas ou em conjunto) foram analisadas quanto às respostas dadas pelas crianças. Assim, foram encontradas cinco categorias de respostas ao contexto escolar (relação com os companheiros, desempenho acadêmico, rotina escolar, relação com a professora e outros) e três categorias ao contexto familiar (desejos materiais, interação familiar e outros).

A Figura 10 mostra a porcentagem do número de sujeitos em relação à resposta dada em uma das quatro categorias (família, escola, família+escola e outros).



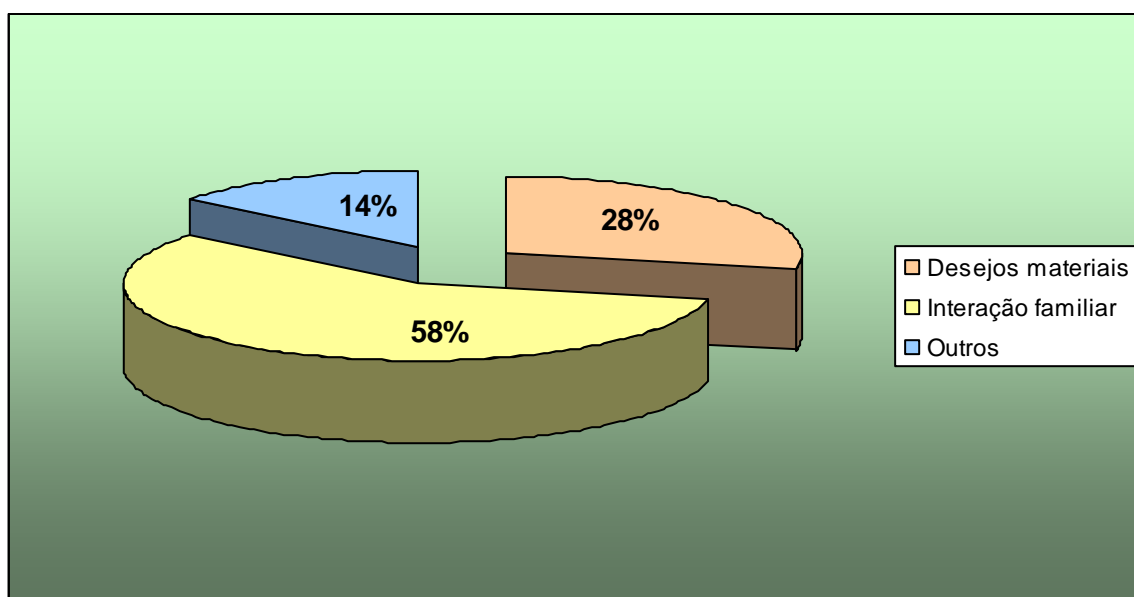
**Figura 10** – Respostas das crianças e respectivas categorias (n=38).

A Figura 10 mostra que a maior parte das crianças respondeu sobre desejos que satisfaçam os dois contextos (*família+escola*). Por exemplo, “queria que meus amigos da escola não falassem tão alto, que meus pais parassem de brigar entre eles e meu irmão



*não brigasse tanto comigo*” (Mate, masculino, 5 anos, caso 37). O segundo contexto mais referido em relação aos desejos das crianças foi a categoria “família”: *“queria que minha mãe fosse mais legal comigo”* (Rod, masculino, 6 anos, caso 34). A categoria “escola” ficou em terceiro lugar nas referências de desejos das crianças: *“queria que a professora deixasse usar o computador da escola e deixasse desenhar no quadro”* (Doc Hudson, masculino, 7 anos, caso 1). A categoria “outros” se referiu a desejos das crianças como, por exemplo, *“queria que nossa cidade fosse mais quente e limpa”* (Luke, masculino, 6 anos, caso 16), e *“queria poder comer só minidog no lanche da escola”* (Luigi, masculino, 6 anos, caso 25).

Considerando que cada criança pode ter dado mais de uma resposta, analisou-se o número de respostas aos contextos família e escola. O primeiro contexto analisado referiu-se à família, e foi composto por três categorias de respostas, conforme aponta a Figura 11.



**Figura 11** – Respostas das crianças referidas ao contexto familiar

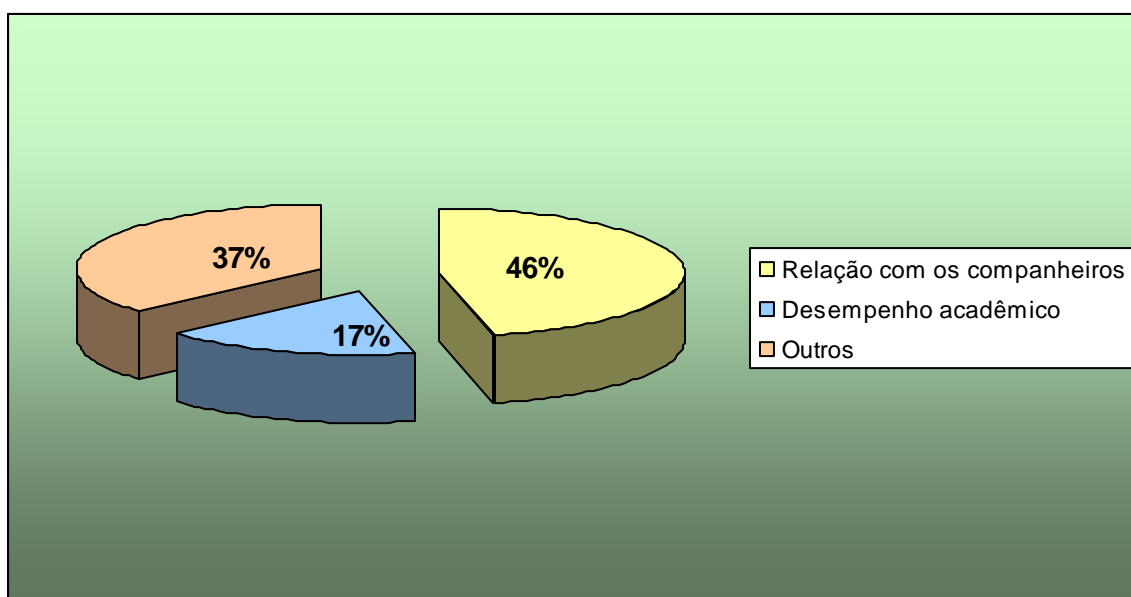
A Figura 11 aponta que a maior porcentagem de respostas das crianças concentrou-se na categoria “interação familiar”, seguido pela categoria “desejos materiais” e, por último, “outros”. Na categoria “interação familiar”, as crianças gostariam que houvesse mudanças em comunicação negativa dos pais, punição corporal, envolvimento, clima conjugal negativo e relacionamento com irmão (ã). Exemplos:

- “Querida que meus pais parassem de gritar comigo e minha mãe parassem de me xingar...” (Radiator Springs, feminino, 6 anos, caso 32);
- “Querida que meus pais não me batessem mais” (Lizzie, feminino, 7 anos, caso 21);
- “Querida que meus pais parassem de brigar entre eles e meu irmão não brigasse tanto comigo” (Mate, masculino, 5 anos, caso 37);
- “Querida que meu pai ficasse mais tempo comigo e me desse mais atenção” (Harv, masculino, 6 anos, caso 31).

Sobre os “desejos materiais”, as crianças se referiram a ter brinquedos e melhorias na residência: “querida ter um videogame” (Gray, masculino, 6 anos, caso 3), “querida ter uma Barbie Princesa da Ilha” (Flô, feminino, 5 anos, caso 13), “querida que nossa família tivesse uma TV grande e a cabo” (Luigi, masculino, 6 anos, caso 25), “querida que meu quarto com a pintura do Hot Wheels (Mack, masculino, 6 anos, caso 39) etc.

A categoria “outros” compôs respostas das crianças como “querida que meus pais deixassem eu visitar a minha avó” (Guido, masculino, 5 anos, caso 10), “querida que na minha casa tivesse mais alimentos saudáveis” (Ruivo, masculino, 6 anos, caso 33), “querida que meu pai não assistisse mais filme de terror” (Califórnia, feminino, 6 anos, caso 29) etc.

O contexto escolar (Figura 12) foi analisado em três categorias, e indica uma concordância com o domínio de estresse percebido pelas crianças como mais significativo: *relação com os companheiros*.



**Figura 12** – Respostas das crianças referidas ao contexto escolar

A Figura 12 mostra que a categoria “relação com os companheiros” foi a mais citada entre as crianças como desejos de melhorias: “queria que os colegas não brigassem muito comigo” (Sr<sup>a</sup> Rei, feminino, 6 anos, caso 8), “queria que o G. não me puxasse nem empurrasse” (Flô, feminino, 5 anos, caso 13), etc.

A categoria “desempenho acadêmico” foi a menos citada pelas crianças e concentrou respostas como: “meu desejo é aprender a ler” (Califórnia, feminino, 5 anos, caso 29), “queria saber as respostas das tarefas e saber ler e escrever” (Mack, masculino, 6 anos, caso 39) etc.

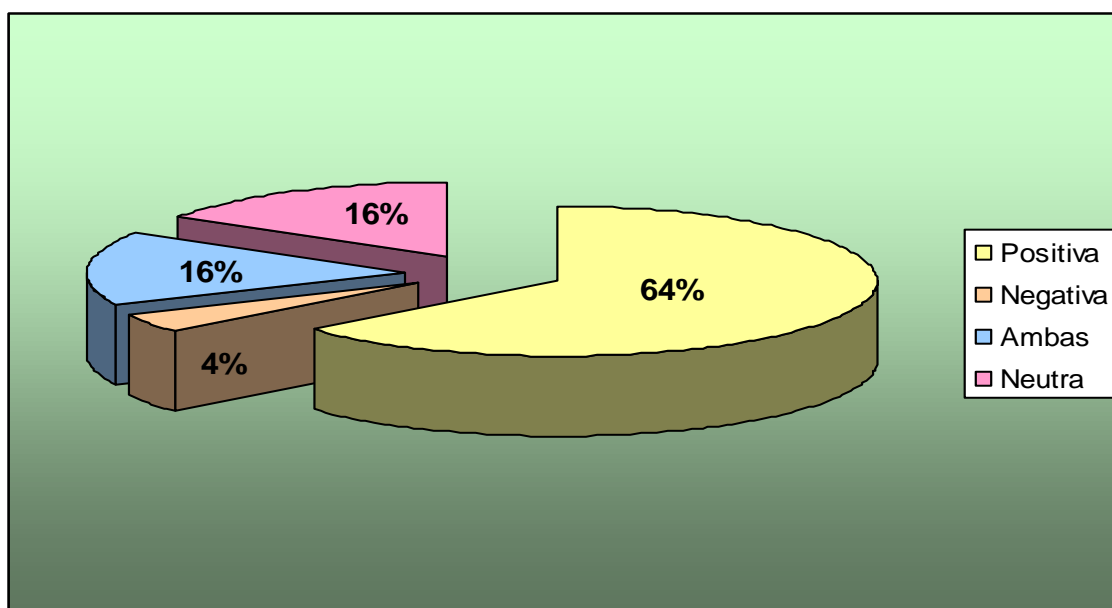
A categoria “outros” apresentou as seguintes respostas das crianças: “gostaria que a professora não brigasse muito comigo” (Gray, masculino, 6 anos, caso 3), “queria poder brincar mais no parque da escola” (Dusty, masculino, 5 anos, caso 12), “queria poder jogar mais bola na escola e que meus amigos devolvessem meus brinquedos” (Zé, masculino, 5 anos, caso 15) etc.

Conclui-se que as respostas das crianças mostram claramente que, ao contrário do que mostram as histórias infantis, os desejos das crianças não envolvem prioritariamente brinquedos e doces, mas sim interações mais positivas, tanto no contexto familiar quanto no escolar.

#### **4.6. Análise qualitativa das respostas dos pais**

Tanto a mãe quanto o pai responderam à questão no final do inventário de estresse parental (*se quiser escrever alguma coisa sobre seu filho (a), pode escrever o que quiser neste espaço!*). O total de mães que responderam a questão aberta foi de 64,1% e de pais foi de 48,0%.

As respostas das mães e dos pais foram categorizadas, de acordo com a valoração para o filho, em quatro categorias: positiva (elogios aos filhos), negativa (características dos filhos a serem melhoradas), ambas (elogios e características a serem melhoradas nos filhos) e neutra (interações não referentes à genitor-criança). A Figura 13 apresenta os resultados encontrados nas respostas das mães.

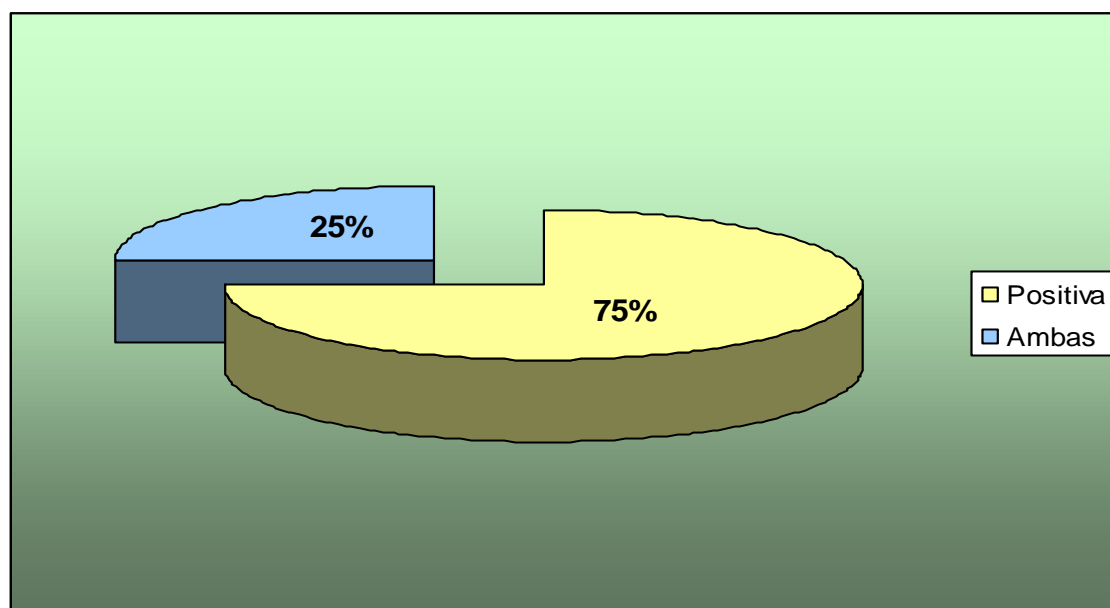


**Figura 13** – Respostas das mães sobre seus filhos categorizadas (n=25)

As mães se referiram aos filhos de forma bastante positiva. Suas respostas descreveram características positivas dos filhos (*meigo, carinhoso, obediente, amigável, linda, inteligente* etc.). A resposta de uma mãe ilustra esta categoria: “*meu filho é maravilhoso, é a maior benção da minha vida e uma das maiores alegrias para mim e para meu esposo, que somos imensamente felizes por tê-lo. Ele jamais nos impediu de fazer qualquer coisa (trabalhar, estudar ou nos divertir). Inclusive fazemos questão de escolhermos programas em que ele esteja presente e não nos imaginamos sem ele*” (mãe do Doc Hudson, 26 anos).

Quando as mães descreveram seus filhos de ambas as formas, positiva e negativa, elas acrescentavam características do filho que precisaria ser melhorada: “*meus filhos são crianças maravilhosas, inteligentes, porém muito, mas muito fechados*” (mãe da Lynda, 32 anos). As respostas das mães, categorizadas em valoração negativa para o filho, eram focadas nas características a serem melhoradas pelos filhos, e não eram acompanhadas de expressão de afeto. Por exemplo, “*ele não para quieto e fica falando o tempo todo*” (mãe do Tex, 27 anos). As respostas consideradas na categoria neutra referem-se às respostas das mães sobre relações com seus próprios pais, marido etc. Por exemplo, “*me sinto chateada quando meu filho faz as coisas erradas e meus pais não querem que eu chame a atenção dele*” (mãe do Ruivo, 24 anos).

As respostas dos pais foram categorizadas apenas em positiva, e ambas, conforme aponta a Figura 14.



**Figura 14** – Respostas dos pais sobre seus filhos categorizadas (n=12).

As respostas de valoração positiva dadas pelos pais aos filhos focam tanto as características positivas do filho quanto a expressão de afeto, por exemplo, *“minha filha é uma pessoa especial, meiga, inteligente e amorosa”* (pai da Bella, 30 anos). As respostas de valoração positiva e negativa (ambas) contemplam características do filho a serem melhoradas: *“meu filho é muito inteligente e aprende rápido as coisas, o que me deixa muito feliz. Entretanto, gostaria que ele não ficasse tão nervoso com as poucas coisas que não dão certo no dia-a-dia. Ele é muito meu companheiro e amigo”* (pai do Luke, 41 anos) etc.

Ao comparar as respostas dos pais e das mães, percebe-se que os pais relataram respostas mais positivas que as mães e não relataram respostas exclusivas negativas e respostas neutras como as mães. As características a serem melhoradas nos filhos segundo mães e pais coincidem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não nos devemos surpreender com o fato de quanto mais sabermos sobre o comportamento alheio, melhor nos compreendemos a nós mesmos”.

(B. F. Skinner)

O tema da “transição ao primeiro ano do ensino fundamental”, por meio desta pesquisa, pode trazer contribuições importantes ao ter englobado variáveis quantitativas e qualitativas dos participantes e de diferentes contextos em que as crianças estão inseridas: escolar, psicológico e familiar. Apesar do grande volume de dados gerados e de suas inúmeras possibilidades de tratamento, os principais achados deste estudo, relacionados às hipóteses construídas, podem ser resumidos abaixo.

**Hipótese 1:** Muitas crianças relataram ter vivenciado diversas situações estressoras na escola, identificando grande parte destas situações como fontes de estresse com um “efeito perturbador” moderado a alto, que confirma a escola como fonte de estresse sendo que os domínios mais estressantes percebidos pelas crianças foram *relação com os companheiros e adaptação a demandas não acadêmicas*. Em relação às características psicológicas das crianças, o estresse percebido pelas crianças correlacionou-se diretamente aos *comportamentos externalizados* (avaliados pelos pais) das crianças entre 5 e 7 anos de idade. Em relação às variáveis do contexto familiar, a *comunicação negativa* dos pais e a *punição corporal* correlacionaram-se diretamente à percepção de estresse das crianças participantes da pesquisa. Em relação ao gênero, as *meninas* apresentaram índice mais alto de estresse no domínio *relação família-escola* quando comparadas com os meninos ( $\chi^2=4,05$  gl=1,  $p<0,05$ ).

**Hipótese 2:** Em relação às características psicológicas das crianças, o *autoconceito* correlacionou-se significativa e negativamente com os *comportamentos externalizados* das crianças (avaliados pelos pais) e com duas importantes dimensões da interação familiar: *comunicação negativa* e *punição corporal*. De forma geral, as dimensões da interação familiar correlacionadas positivamente com habilidades sociais das crianças (avaliadas por pais e professoras) foram: envolvimento dos pais, *modelo parental* e *sentimento dos filhos*. A única dimensão da interação familiar correlacionada

negativamente com habilidades sociais das crianças participantes foi a *punição corporal*. De maneira geral, as habilidades sociais destas crianças relacionaram-se a fatores de proteção das estratégias disciplinares dos pais e aos problemas de comportamento, e vice-versa. As dimensões da interação familiar correlacionadas diretamente com *comportamentos externalizados* das crianças (avaliados por pais e professoras) foram *comunicação negativa* dos pais e punição corporal e, inversamente, sentimento dos filhos. O *estresse parental* de pais e mães combinados correlacionou-se positivamente com *comportamentos externalizados* destas crianças. Em relação aos *comportamentos internalizados* das crianças (avaliados pelos pais e professoras) houve correlação positiva com a *comunicação negativa* dos pais. Em relação ao gênero, os *meninos* quando comparados com as meninas apresentaram mais *comportamentos externalizados*, segundo a avaliação das professoras ( $t=25,48$ ;  $p<0,05$ ).

**Hipótese 3:** As variáveis do contexto escolar (*experiência prévia na educação infantil e continuidade na mesma escola na passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental*) não relacionaram-se com as *características psicológicas das crianças* participantes. Essa hipótese não teve nenhuma confirmação e foi discutida como uma limitação do estudo.

**Hipótese 4:** De maneira geral, pais e mães demonstraram práticas educativas semelhantes e o *estresse parental* demonstrou diferenças entre pais e mães quando correlacionado às dimensões da interação familiar. Ou seja, as mães tendem a se *comunicar negativamente* com os filhos e os pais a se comportar de forma negativa em sua *relação conjugal*. Uma relação significativa foi encontrada entre interação familiar e estresse parental, ou seja, uma *interação familiar de proteção* relaciona-se com *baixo nível de estresse parental*.

**Hipótese 5:** Por meio do modelo de regressão linear múltipla, foram encontradas três relações de predição entre as variáveis do estudo, que possibilitaram um modelo explicativo entre características psicológicas das crianças e qualidade de interação familiar: (1) o recebimento de punição corporal por parte dos pais e o baixo repertório de habilidades sociais das crianças são preditores de problemas de comportamento de crianças entre 5 e 7 anos; (2) o baixo repertório de habilidades sociais e o baixo

autoconceito das crianças são preditores de comportamentos externalizados das crianças; e (3) o estresse parental e o repertório de habilidades das crianças são preditores da interação familiar.

De maneira geral, os dados qualitativos das crianças demonstraram que os seus desejos envolvem, tanto no contexto familiar quanto no escolar, as interações positivas. Em relação aos dados qualitativos dos pais, ao se comparar pai e mãe, estas relataram respostas negativas sobre o filho e aqueles não. Entretanto, as características a serem melhoradas nos filhos são percebidas pelos pais da mesma forma.

Os resultados significativos e qualitativos encontrados podem contribuir para a otimização da trajetória escolar de crianças entre 5 e 7 anos de idade. Os resultados podem promover relações entre os pares mais harmoniosas e enfatizar a importância do alto envolvimento dos pais em suas interações com seus filhos, do modelo aos filhos e do sentimento dos filhos em relação a eles, além da necessidade de melhorias nas interações familiares, permeadas por comunicação negativa e punição corporal. Em conjunto, pais e filhos podem construir repertórios comportamentais adequados às suas interações sociais e ao ajustamento psicológico diante das diversas situações cotidianas difíceis.

Apesar dos resultados expressivos apresentados neste trabalho, foram encontradas algumas limitações, as quais se bem estudadas, podem possibilitar enriquecimento e aprofundamento deste tema em futuras pesquisas.

**Instrumentos de medida:** Buscar aferir o grau de estresse das crianças e dos pais por meio dos instrumentos *Escala de Stress Infantil* (Lipp & Lucarelli, 1998) e *Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp* (Lipp, 2000), respectivamente. Essa complementação pode viabilizar uma leitura do fenômeno estresse enquanto fenômeno global, ou seja, uma reação do organismo ao ambiente como um todo, e uma maior distinção entre estresse e estressores enquanto fenômenos distintos. O instrumento *Inventário de Estressores Escolares* (IEE) pode ser repetido a fim de avaliar sua consistência entre as aplicações e, também, uma ampliação da amostra para comparar a consistência interna do instrumento, conforme apontam as pesquisas de Trivellato-



Ferreira e Marturano (no prelo) e Marturano e cols. (2009). A adaptação do instrumento *Escala de Qualidade na Interação Familiar em uma versão para crianças* (EQIF/C) revelou uma consistência interna limitada e deve ser revisto, considerando sua importância, para o acesso à avaliação de crianças entre 5 e 7 anos de idade sobre sua Qualidade de Interação Familiar.

**Variáveis do contexto escolar:** As variáveis (1) *experiência prévia na educação infantil* e (2) *continuidade na mesma escola na passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental*, apesar de a literatura (Entwisle & Alexander, 1998; Marturano & cols., 2009; Trivellato-Ferreira, 2005; Trivellato-Ferreira & Marturano, no prelo) apontar como sendo fatores relacionados com a intensidade do estresse atribuído às situações do cotidiano escolar pelas crianças, no presente estudo não foram encontradas relações significativas. Por isso a necessidade de aumentar o número de participantes para futuras análises.

**Resultados contraditórios:** Duas correlações significativas e positivas chamaram a atenção por suas aparentes contradições: (1) o estresse percebido pelas crianças e as dimensões envolvimento e regras e monitoria; e (2) o alto estresse percebido pelas crianças também trouxe uma contradição, pois se relacionou diretamente ao baixo estresse do pai, e vice-versa.

**Participantes:** Além de aumentar o número de participantes, é importante considerar, para pesquisas futuras, a inclusão de escolas públicas e privadas.

Espera-se que estas limitações expostas estimulem cada vez mais os pesquisadores interessados e comprometidos com uma postura educacional preventiva e positiva ao desenvolvimento infantil e à Qualidade de Interação Familiar e, conseqüentemente, com o aumento das possibilidades de sucesso na trajetória escolar de crianças, a seguirem o longo caminho de diálogo possibilitado pela literatura científica e esperado pela comunidade social. Porém, por meio de suas pesquisas e enquanto indivíduos, os próprios pesquisadores não podem deixar de perceber a possibilidade gratificante de compreender a si mesmo cada vez mais e melhor, ao longo do processo de produção.

## 6. REFERÊNCIAS

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2003). Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. *Aletheia*, 17(18), 7-20.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 8, pp. 54-60). Santo André: ESETec.
- Allegreti, J. (2006). *Nível de stresse, fontes estressoras e estratégias de enfrentamento em mulheres*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Amazonas, M. C. L. A., Damasceno, P. R., Terto, L. M. S. & Silva, R. R. (2003). Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8, Especial, 11-20.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Galville, 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 (2), 133-154.
- Argyle, M. (1994). *Psicologia del comportamiento interpersonal*. Espanha: Alianza Universidad.
- Áries, P. (2006). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. C. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Astone, N. M. & McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Backer, B. L., Heller, T. L. & Henker, B. (2000). Expressed emotion, parenting stress and adjustment in mothers of young children with behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 907-915.
- Baker, B. L. & Heller, T. L. (1996). Preschool children with externalizing behaviors: Experience of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 513-532.
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A. & Edelbrock, C. (2002). Behavior Problems and Parenting Stress in Families of Three-Year-Old Children With and Without Developmental Delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 433-444.

- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Barrett, S. & Heubeck, B. G. (2000). Relationships between school hassles and uplifts and anxiety and conduct problems in grades 3 and 4. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 537-554.
- Barros, S. K. S. N. & Del Prette, A. (2007). Um treinamento de habilidades sociais para pais pode beneficiar os filhos na escola? *Revista da SPTM*, 11(1), 107-123.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 321-335.
- Bayer, J. K., Sanson, A. V. & Hemphill, S. A. (2006). Parental influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 542-559.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process. *Child Development*, 55, 83-96.
- Biasoli-Alves, Z. M. M., Caldana, R. H. L. & Silva, M. H. G. F. D. (1997). Práticas de educação da criança na família: a emergência do saber técnico-científico. *Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento Humano*, 7(1), 49-62.
- Bignotto, M. M. (2000). O papel dos pais na prevenção do stress infantil. Em M. E. N. Lipp (Org.), *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções* (pp.101-122). Campinas: Papirus.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento*, 4(7), 71-86.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2).
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2008). Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, 27, 126-138.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. 188 f. Tese

(Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo.

- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Revista Argumento*, 9, 11-29.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A. & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: comparando Avaliações de Mães e de Professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469.
- Brandenburg, O. J. & Weber, L. N. D. (2005). Revisão de literatura da punição corporal. *Interação em Psicologia*, 9(1), 91-102.
- Brenner, V. & Fox, R. A. (1998). Parental discipline and behavior problems in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 251-256.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento. Disponível em: <http://faculty.weber.edu/tlday/human.development/ecological.htm>. Acessado em 21 de agosto de 2009.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & Holcombe, A. (1996). Observational assessment of young children's social behavior with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 19-40.
- Bub, K. L., McCartney, K. & Willett, J. B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: a latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 653-670.
- Byrne, B. M. (1996) *Measuring self-concept across the life span*. American Psychological Association, USA.
- Campos, A. A. (2004). Adaptação Cultural da Escala Perfil de Auto-percepção para crianças. 68 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 6, 427-434.
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen Yeh, E. A. & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 209-2227.

- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 309-318.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 515-524.
- Chamberlain, K. & Zika, S. (1990). The minor events approach to stress: support for the use of daily hassles. *British Journal of Psychology*, 81(4), 469-481.
- Chapman, J. W. & Tunner, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- 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(4), 855-874.
- 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*, 6(35), 395-406.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 73-81.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression: Correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coplan, R. J., Bowker, A. & Cooper, S. M. (2003). Parenting daily hassles, child temperament and social adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (3), 376-395.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C. & Nelson, L. J. (2004). Characteristic of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 399-408.
- Costa, F. T., Teixeira, M. P. & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 465-473.
- Costin, S. E. (1995). *Stress, parent and friend support, and psychological adjustment during a school transition*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 55 (10-B), pp. 4620.
- Crnic, K. A., Gaze, C. & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development*, 14 (2), 117-132.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting Stress and Child Adjustment: Some Old Hypotheses and New Questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5 (3), 314-332.

- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. Em D. R. Zamignani (Org), *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a Construção da teoria do Comportamento* (Vol. 3, pp.238-254). Santo André: ESETec.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2002). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2. ed.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2002). Transtorno psicológicos e habilidades sociais. Em H. J. Guilhardi & cols. (Org), *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a Construção da teoria do Comportamento* (Vol. 10, pp.377-386). Santo André: ESETec.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Org), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. Questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp.167-206). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2.ed.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P. & Dias, T. P. (2009). Comunicação pessoal. Email 19 de junho de 2009.
- Dell'Aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de *coping* e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia*, 7, 5-13.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. da C. (2007) A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 36, 21-32.
- Dessen, M. A. & Szelbracikowski, A. C. (2004). Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. *Interação em Psicologia*, 8(2), 171-180.
- Dessen, M. A. & Szelbracikowski, A. C. (2006). Estabilidades e mudanças em padrões familiares de crianças com problemas de comportamento exteriorizado. *Paidéia*, 16(33), 71-80.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dumont, M. Leclerc, D. e Deslandes, R. (2003). Personal resources and psychological distress linked to scholastic achievement and stress in 10th-graders. *Canadian Journal of Behavioural Science-Revue Canadienne des Sciences du Comportement*. 35(4), 254-267

- Elias, M. J. (1989). School stress and children: Estimating the costs. *Journal of School Psychology, 27*, 393-407.
- Ellefsen, K. A. (1998). *Physical activity as a moderator of life stress in elementary school children*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 59 (2-A), Aug 1998, pp. 0417.
- Entwise, D. R. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal, 98*, 351-365.
- Esdaille, S. A. & Greenwood, K. M. (2003). A comparison of mothers' and fathers' experience of parenting stress and attributions for parent-child interaction outcomes. *Occupational Therapy International, 10*(2), 115-126.
- Feitosa, F. B. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Social skills related to academic achievement: reflections on special education interventions. Em A. Garcia (Org), *Relacionamento interpessoal – estudos e pesquisas*. (pp. 34-38). Vitória: UFES, Núcleo Interdisciplinar para o Estudo do Relacionamento Interpessoal.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*, 35-44.
- Floyd, F. J. & Gallagher, E. M. (1997). Parental Stress, Care Demands, and Use of Support Services for School-Age Children with Disabilities and Behavior Problems. *Family Relations, 46* (4), 359-371.
- Foster, Rees-Weber & Kahn, 2007 Foster, PA, Reese-Weber, M. & Kahn, JH. Fathers' parenting hassles and coping: Associations with emotional expressiveness and their sons' socioemotional competence. *Infant and Child Development, 16*(3), 277-293.
- Gardinal, E. C. & Marturano, E. M. (2007). Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo (Maringá), 12*(3), 541-551.
- Gonçalves, E. S. & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(3), 430-436.
- Guilhardi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade [versão eletrônica]. Em M. Z. Brandão, F. C. S. Conte e S. M. B. Mezzaroba (Orgs.). *Comportamento Humano: tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor*. Santo André, SP: ESETec.
- Hamacheck, D. (1995). Self-Concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling and Development, 73*, 419-425.
- Harter, S. & Pike, R. (1984) The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.

- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Heller, T. L., Baker, B. L., Henker, B. & Hinshaw, S. P. (1996). Externalizing behavior and cognitive functioning from preschool to first grade: stability and predictors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 25*(4), 376-387.
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: winners, losers and survivors. *Child Development, 60*, 1-14.
- Heubeck, B. & O'Sullivan, C. (1998). An exploration into the nature, frequency and impact of school hassles in the middle school years. *Australian Psychologist, 33*, 130-137.
- Hirsch B. J., & DuBois, D. L. (1992). The Relation of Peer Social Support and Psychological Symptomatology During the Transition to Junior High School: A Two-Year Longitudinal Analysis 1. *American Journal of Community Psychology, 20*(3), 333-347.
- Holm, J. E. & Holroyd, K. A. (1992). The daily hassles scale (revised) - does it measure stress or symptoms. *Behavioral assessment, 14*(3-4), 465-482.
- Isakson, K. & Jarvis, P. (1999). The Adjustment of Adolescents During the Transition into High School: A Short-Term Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(1), 1-26.
- Jacob, A. V. & Loureiro, S. R. (1999). O autoconceito e o desempenho escolar. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org), *Anais, XXIX Reunião de Psicologia* (pp.165). Campinas, SP: SBP.
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review, 25*, 341-363.
- Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C. & Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 1-39.
- 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.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology, 10*(2), 165-185.
- Kliewer, W. e Kung, E. (1998). Family moderators of the relation between hassles and behavior problems in inner-city youth. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(3), 278-292.
- Koeske, G.F. & Koeske, R.D. (1990). The buffering effect of social support on parental stress. *American Journal of Orthopsychiatry, 60*(3), 440-451.



- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C. & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 44*, 449-472.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*(1), 11-22.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acessado em 14 de junho de 2009.
- Lengua, L. J. & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Applied Developmental Psychology, 26*, 21-38.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual de inventário de stress para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2000). O stress da criança e suas consequências. Em M. E. N. Lipp (Org.), *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções* (pp.13-42). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N. & Lucarelli, M. D. M. (1998). *Escala de stress infantil (ESI) – manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N., Arantes, J. P., Buriti, M. S. & Witzig, T. (2002). O estresse em escolares. *Psicologia Escolar e Educacional, 6*, 51-56.
- Lipp, M. E. N. (2004). O que eu tenho é stress? De onde ele vem? Em M. E. N. Lipp (Org.), *O stress está dentro de você* (pp.11-18). São Paulo: Contexto.
- Löhr, S. S. (2001). Estilos Desenvolvimento das habilidades sociais como forma de prevenção. Em H. J. Guilhardi & cols. (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 8, pp.190-194). Santo Andre: ESETec.
- Löhr, S. S. (2003). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais. Em Brandão, M. Z. & cols. (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 11, pp. 476-482). Santo Andre: ESETec.
- Loss, H. & Cassemiro, L. F. K. (no prelo). Percepção sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*.
- Lucarelli, M. D. M. (2000). O diagnóstico do stress infantil. Em M. E. N. Lipp (Org.), *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções* (pp.43-64). Campinas: Papirus.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E. M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-110). New York: Wiley.

- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Org), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. Questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp.61-81). Campinas: Alínea.
- Marsh, H. W., Debus, R. & Craven, R. G. (1991) Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77.
- Marturano, E. M. & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Aletheia*, 27(1), 81-97.
- Marturano, E. M. & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Org), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. Questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp.259-291). Campinas: Alínea.
- Marturano, E. M. (2009). Comunicação pessoal. Email 20 de janeiro de 2009.
- Marturano, E. M., Toller, G. P. & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(4), 371-380.
- Marturano, E. M., Trivellato-Ferreira, M. C. & Gardinal, E. C. (2009). Estresse Cotidiano na Transição da 1ª Série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93-101.
- Marturano, E.M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 13 (1), 79-87.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. & Lafavor, T. L. (2008). *Promoting competence and resilience in the school context*. Disponível em: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0KOC/is\\_2\\_12/ai\\_n31187088](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_2_12/ai_n31187088). Acessado em 09 de setembro de 2009.
- McKelvey, L. M., Fitzgerald, H. E., Schiffman, R. F. & Von Eye, A. (2002). Family stress and parent-infant interaction: the mediating role of coping. *Infant Mental Health Journal*, 23 (1-2), 164-181.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Merrell, K. W. & Caldarella, P. (1999). Social-behavioral assessment of at-risk early adolescent students: psychometric characteristics and validity of a parent report form of the school social behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 36-49.

- Merrell, K. W. (1996). Social-emotional problems in early childhood: New directions in conceptualization, assessment, and treatment. *Education and treatment of children*, 19 (4), 458-473.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*, Austin, TX: PRO-ED, 2. ed..
- Milfort, R. & Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children's social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 581-595.
- Molina, R. C. M. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Novak, G. (1996). *Psychology: dynamical systems and behavior analysis*. Context Press.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.
- Oliveira, E. O., Marin, O. 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*, 1(1), 1-11.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005). Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225.
- Pereira-Silva, N. L. & Dessen, M. A. (2006). Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. *Interação em Psicologia*, 10 (2), 183-194.
- Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, 25(3), 413-420.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, M. M. (2001). Antecedents and Behavior-problem Outcomes of Parental Monitoring and Psychological Control in Early Adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 24(11), 1443-1449.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.
- Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Prati, L. E., Couto, M. C. P. P., Moura, A., Poletto, M. & Koller, S. (2008). Revisando a Inserção Ecológica: uma Proposta de Sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169.

- Rende, R. (1994). The stress of first grade and its relation to behavior problems in school. Em J. C. De Fries, R. Plomin & D. W. Fulker (Eds.), *Nature and nurture during middle childhood* (pp. 152-164). Oxford: Blackwell.
- Rende, R. D. & Plomin, R. (1992). Relations between first grade stress, temperament, and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 435-446.
- Reppold, C.T., Pacheco, J, Bardagi, M., & Hutz, C.S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. S. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 9-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reynolds, A. J. (1999). Educational success in high-risk settings: Contributions of the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 37, 345-354.
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J. & Reinke, J. (2002). Positive Psychology for children: Development, prevention, and promotion. Em C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive Psychology* (pp. 663-675). Oxford: University.
- Rocha, G. V. M. (2002). *Análise da relação entre práticas parentais e auto-conceito de pré-escolares*. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C. & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: a comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*. 27(1), 74-86.
- Saldaña, M. R. R., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2002). A importância da Teoria da Aprendizagem Social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais. Em H. J. Guilhardi & cols. (Org), *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a Construção da teoria do Comportamento* (Vol. 9, pp.269-283). Santo André: ESETec.
- Salvador, A. P. V. & Weber, L. N. D. (2008). A relação entre práticas educativas e estilos parentais com o desenvolvimento de crianças e de adolescentes. Em L. N. D. Weber (Org), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. (pp. 59-79). Curitiba: Juruá.
- Salvador, A. P. V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Sampieri, R. H., Collado, C.S. & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.
- Sánchez, A. V. & Escribano, E. A. (1999). *Medição do autoconceito*. Bauru: EDUSC.

- Sbaraini, C. R. & Schermann, L. B. (2008). Prevalência de estresse infantil e fatores associados: um estudo com escolares em uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(5)*, 1082-1088.
- Schor, E. L., Stidley, C. A. & Malspeis, S. (1995). Behavioral correlates of differences between a child's assessment and the parents' assessment of the child's self-esteem. *Journal of developmental and behavioral pediatrics, 16(4)*, 211-219.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L. Mitchell, C. & Feinman, J. (1994). The Impact of School Transitions in Early Adolescence on the Self-System and Perceived Social Context of Poor Urban Youth. *Child Development, 65*, 507-522.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G.C. (1976) Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Sidman, M. (2001). *Coerção e suas implicações*. Campinas, Livro Pleno.
- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 10. ed.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development, 29(6)*, 552-563.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Stevenato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo, 8(1)*, 67-76.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. & Lengua, L. J. (2000). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 29(1)*, 17-29.
- Szelbracikowski, A. C. & Dessen, M. A. (2007). Problemas de comportamentos exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. *Psicologia em Estudo (Maringá), 12 (1)*, 33-40.
- Trivellato-Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. (no prelo). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*.
- Trivellato-Ferreira, M.C. (2005). *As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

- Tucunduva, C. & Weber, L. N. D. (2008). Práticas educativas parentais: fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. In: L. N. D. Weber (Org), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. (pp. 80-101). Curitiba: Juruá.
- Vassey, M.W. & Ollendick, T.H. (2000). Anxiety. Em A.J. Sameroff, M. Lewis & S.M. Miller (Orgs), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 511-529). Nova Iorque: Kluwer & Plenum, 2. ed.
- Volling, B. L. & Elins, J. L. (1998). Family Relationships and Children's Emotional Adjustment as Correlates of Maternal and Paternal Differential Treatment: A Replication with Toddler and Preschool Siblings. *Child Development*, 69(6), 1640-1656.
- Zakir, N. S. (2004). Experiências do passado, o stress hoje. Em M. E. N. Lipp (Org.), *O stress está dentro de você* (pp. 129-138). São Paulo: Contexto.
- Wagner, A., Ribeiro, L. S., Arteche, A. X. & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.
- Weber, L. N. D. & Moura, V. F. (2008). Interações familiares e comportamento anti-social. Em L. N. D. Weber (Org), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. (pp. 59-79), Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D. (2007). *Eduque com carinho*. Curitiba: Juruá, 2. ed.
- Weber, L. N. D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. Em L. N. D. Weber (Org), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares*. (pp. 9-20). Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D.; Biscaia, P.; Pavei, C. A. & Brandenburg, O. J. (2003). Relações entre práticas parentais e incidência de estresse em crianças. Em Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, *Anais eletrônicos* (pp.290-291). Londrina, PR.
- Weber, L. N. D., Cunha, J. M. & Moura, V. F. (2007). Em R. R. Starling (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Temas Aplicados* (Vol. 19, pp.347-367). Santo André: ESEtec.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Salvador, A. P. V. & Brandenburg, O. J. (2008). Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar. *Psicologia Argumento*, 26(52), 55-65.
- Weber, L. N. 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(4), 323-332.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V. & Brandenburg, O. J. (2006). Qualidade de interação familiar: instrumento de medida e programa de intervenção. Em M. Bandeira & cols. (Org), *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. (pp. 125-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de psicologia*, 9, 227-237.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., Brandenburg, O. J. & Zocche, C. R. E. (2002). Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência. *Psico-USF*, 7 (1), 157-167.
- Webster-Straton, C. (1990). Stress: a potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Clinical Child Psychology*, 9 (4), 302-312.

## **7. ANEXOS**



## Anexo A

- ◆ Idade: \_\_\_\_\_ (mãe) \_\_\_\_\_ (pai) ◆ Quantos filhos você tem? \_\_\_\_\_  
◆ Qual a idade deles? \_\_\_\_\_ ◆ Com quem a criança mora? \_\_\_\_\_  
◆ A criança fez a Educação Infantil? ( ) Sim ( ) Não  
◆ Frequentou a Educação Infantil por quanto tempo? \_\_\_\_\_  
◆ A criança já estudou antes nessa escola que estuda esse ano? ( ) Sim ( ) Não

### ESCALAS DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR

→ Por favor, responda as seguintes questões sobre como você age com seu filho. Numere de 1 a 5 de acordo com os seguintes itens: (1) = Nunca; (2) = Quase nunca; (3) = Às vezes; (4) = Quase sempre; (5) = Sempre.

1. Eu costumo dizer o quanto meu filho é importante para mim. (\_\_\_)
2. Eu brigo com meu filho por coisas sem importância. (\_\_\_)
3. Meu filho costuma me contar as coisas boas que acontecem com ele. (\_\_\_)
4. Eu costumo falar alto ou gritar com meu filho. (\_\_\_)
5. Eu faço carinho em meu esposo(a). (\_\_\_)
6. O que eu ensino de bom para meu filho eu também faço. (\_\_\_)
7. Meu filho pensa que sou o melhor pai ou a melhor mãe que ele conhece. (\_\_\_)
8. Eu fico feliz quando estou com meu filho. (\_\_\_)
9. Eu costumo descarregar no meu filho quando estou com problemas. (\_\_\_)
10. Eu falo mal de meu esposo(a). (\_\_\_)
11. Meu filho costuma me contar as coisas ruins que acontecem com ele. (\_\_\_)
12. Eu costumo xingar ou falar palavrões para meu filho. (\_\_\_)
13. Eu faço elogios para meu esposo(a). (\_\_\_)
14. Eu também cumpro com as obrigações que ensino para meu filho. (\_\_\_)
15. Meu filho se sente amado por mim. (\_\_\_)
16. Eu procuro saber o que aconteceu com o meu filho quando ele está triste. (\_\_\_)
17. Eu sei onde está meu filho quando ele não está em casa. (\_\_\_)
18. Quando meu filho me ajuda, eu agradeço para ele. (\_\_\_)
19. Quando meu filho faz alguma coisa errada, ele sabe que eu vou lhe bater. (\_\_\_)
20. Eu costumo estar brabo com meu esposo(a). (\_\_\_)
21. Meu filho costuma falar sobre seus sentimentos para mim. (\_\_\_)
22. Eu costumo abraçar meu esposo(a). (\_\_\_)
23. Eu faço coisas que meu filho acha legais. (\_\_\_)
24. Penso que sou um bom exemplo para meu filho. (\_\_\_)
25. Eu costumo mostrar que me preocupo com meu filho. (\_\_\_)
26. Eu demonstro orgulho do meu filho. (\_\_\_)
27. Eu sei o que meu filho faz com seu tempo livre. (\_\_\_)
28. Meu filho costuma ouvir eu e meu esposo(a) brigar. (\_\_\_)
29. Eu costumo fazer carinhos no meu filho quando ele se comporta bem. (\_\_\_)
30. Eu costumo bater no meu filho sem ele ter feito nada de errado. (\_\_\_)
31. Eu costumo criticar meu filho. (\_\_\_)
32. Eu falo bem do meu esposo(a). (\_\_\_)
33. O meu filho sente orgulho de mim. (\_\_\_)
34. Eu costumo dar beijos, abraços ou outros carinhos no meu filho. (\_\_\_)
35. Eu costumo dar conselhos para meu filho. (\_\_\_)
36. Eu costumo bater no meu filho por coisas sem importância. (\_\_\_)
37. Eu tenho um bom relacionamento com meu esposo(a). (\_\_\_)
38. Eu peço para meu filho dizer para onde está indo. (\_\_\_)
39. Qual a nota que você dá para você mesmo como mãe ou pai (nota de 1 a 5)? (\_\_\_)

## Anexo B

### ÍNDICE DE ESTRESSE PARENTAL

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
Discordo completamente	Discordo	Não tenho certeza	Concordo	Concordo completamente

1. Meu filho raramente faz coisas 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, parece que meus esforços não são muito reconhecidos por ele.
 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
5. Meu filho parece chorar ou ficar nervoso mais frequentemente que a maioria das crianças.
 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
6. Quando meu filho brinca, ele não ri com frequência.
 

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

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
8. Eu tenho a impressão que meu filho é instável e se zanga facilmente.
 

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

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

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
11. Meu filho faz certas coisas que me incomodam muito.
 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
12. Meu filho não tem tanta capacidade como eu esperava.
 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
13. Meu filho reage fortemente quando acontece alguma coisa que ele não gosta.
 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
14. Meu filho fica com raiva facilmente por pequenas coisas.
 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
15. Os horários de dormir e comer do meu filho foram mais difíceis de estabelecer 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. Conseguir que meu filho faça ou pare de fazer 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

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

18. Pense cuidadosamente e conte quantas coisas o seu filho faz que te aborrecem. Exemplos: vadiar, não escutar, reagir exageradamente, chorar, interromper, brigar, reclamar. 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

19. Tem algumas coisas que meu filho faz que realmente me aborrecem muito.

1      2      3      4      5

20. Meu filho tornou-se mais problemático do que eu esperava.

1      2      3      4      5

21. Meu filho exige mais de mim do que a maioria das crianças.

1      2      3      4      5

22. Eu frequentemente tenho a impressão que não posso fazer as tarefas cotidianas muito bem.

1      2      3      4      5

23. Eu me considero:

1. um pai/mãe muito bom
2. um pai/mãe melhor que a média
3. um pai/mãe tão bom quanto a média
4. alguém que tem certas dificuldades em ser pai/mãe
5. não muito bom no papel de pai/mãe

24. Eu esperava ter contatos mais íntimos e mais calorosos com meu filho que aqueles que eu tenho tido e isso me aborrece.

1      2      3      4      5

25. Algumas vezes, meu filho faz coisas que me incomodam, exatamente por ser mal-educado.

1      2      3      4      5

26. Eu desisto das minhas coisas para cuidar das necessidades dos meus filhos mais do que esperava.

1      2      3      4      5

27. Eu cheguei à conclusão que eu sacrifiquei a maior parte da minha vida para atender às necessidades de meus filhos, muito mais do que eu esperava.

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 descontente com a última compra de roupa que fiz para mim.

1      2      3      4      5

31. Há algumas coisas que me aborrecem em minha vida.

1      2      3      4      5

32. O nascimento do meu filho causou mais problemas na minha relação com meu esposo(a)/companheiro(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.

1      2      3      4      5

35. Eu não estou tão interessado em pessoas como eu costumava estar antes.

1      2      3      4      5

36. Eu não me divirto tanto como antigamente.

1      2      3      4      5

**\* Se quiser escrever alguma coisa sobre seu filho (a), pode escrever o que quiser neste espaço!**

---



---

## Anexo C

### ECSPJ-2 ESCALA DE COMPORTAMENTO SOCIAL DA PRÉ-ESCOLA E JARDIM DE INFÂNCIA FORMULÁRIO DE RESPOSTA/RESUMO-PAIS - Tradução de Zilda A. P. Del Prette

Seção I. Informação sobre a criança	Seção II. Informação sobre o avaliador
Nome da criança: _____	Nome do avaliador: _____ Segunda Edição
Idade: ___ anos e ___ meses Sexo: M ( ) F ( )	Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: _____
Esta criança está recebendo serviços na escola ou participando de algum programa especial? __ Sim __ Não	Relação com a criança: ( ) mãe ( ) pai ( ) responsável ( ) outro
Se sim, qual o nome da escola e do programa? _____	Escola: _____
Se a criança tem uma deficiência, por favor, liste o tipo ou classificação na Educação Especial: _____	Professora da criança: _____
	Data da aplicação: ____/____/____
	Obs: _____
	_____
	_____

### Seção III. Instruções e escalas

Por favor, avalie a criança em cada um dos itens deste formulário. As avaliações devem ser baseadas em suas observações do comportamento desta criança durante **os últimos três meses**. Os pontos de avaliação para cada item aparecem no seguinte formato:

**Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente**  
0      1      2      3

**Nunca:** Se a criança não exibe um comportamento especificado, ou se você não teve oportunidade de observá-lo, circule 0, que indica *Nunca*.

**Raramente:** Se a criança exibe um comportamento ou característica especificada, mas com muito pouca frequência, circule 1, que indica *Raramente*.

**Algumas vezes:** Se a criança ocasionalmente exibe o comportamento ou característica especificada, circule 2, que indica *Algumas vezes*.

**Frequentemente:** Se a criança exibe muitas vezes esse comportamento particular, circule 3, que indica *Frequentemente*.

**Não importante Importante Muito importante**

0      1      2

**Não importante:** Se você considera esse comportamento não importante para o desenvolvimento da criança, circule 0

**Importante:** Se você considera esse comportamento importante para o desenvolvimento da criança, circule 1

**Muito importante:** Se você considera esse comportamento muito importante para o desenvolvimento da criança, circule 2

**Por favor, responda todos os itens e não circule entre números.**

### Escala de Habilidades Sociais

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Não importante	Importante	Muito importante
1. Joga ou brinca independentemente.							
2. É cooperativo/a							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							
25.							
26.							
27.							
28.							
29.							
30.							
31.							
32.							
33.							
34.							

## Escala de Comportamentos Problema

	Nunca	Rara-mente	Algumas vezes	Freque-temente		
1. Atua impulsivamente sem pensar						
2. Fica doente quando chateado ou com medo						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						
31.						
32.						
33.						
34.						
35.						
36.						
37.						
38.						
39.						
40.						
41.						
42.						
<b>Escores brutos totais</b>						
					P	PI
					E	

## Anexo D

### Escala de Percepção do Autoconceito Infantil (PAI) – Forma Coletiva

1. Aqui há duas crianças. A mãe está amarrando os sapatos de uma delas. A outra está amarrando os sapatos sozinha. Que criança se parece mais com você?
2. Aqui há uma criança jogando bola com outras e há também uma criança que prefere brincar sozinha, está fazendo um castelo de areia. Que criança se parece mais com você?
3. Há duas crianças. Uma gosta muito de animais, está fazendo carinho no cachorro, enquanto a outra tem medo de cachorro, prefere não brincar com eles. Que criança se parece mais com você?
4. O pai e a mãe trouxeram um presente para uma das crianças, mas não trouxeram nenhum presente para a outra. Que criança se parece mais com você?
5. Aqui há uma criança que está rindo muito com seu amigo, está se divertindo muito, e há outra criança que está mais séria, está passeando sozinha. Que criança se parece mais com você?
6. Algumas crianças estão passeando. Umas são bonitas e outras são mais feias. Que criança se parece mais com você?
7. Há umas crianças apostando uma corrida. Algumas vão chegar por último e outras vão chegar primeiro. Que criança se parece mais com você?
8. Uma criança está brincando com sua mãe e outra criança está brincando sozinha. Que criança se parece mais com você?
9. Uma criança fez bem o trabalho de classe e a professora colocou um Ótimo, a outra criança fez mal e a professora mandou que refizesse a tarefa. Que criança se parece mais com você?
10. Duas crianças estão brincando de não cair da barra. Uma delas perdeu o equilíbrio e vai cair. A outra vai chegar ao fim sem cair. Que criança se parece mais com você?
11. Algumas crianças estão passeando. Umas estão bem vestidas, andam muito limpas. Outras estão mais sujas. Que criança se parece mais com você?
12. Uma criança está sendo convidada por seus amigos para brincar com eles. Uma outra criança não está sendo chamada por seus amigos. Que criança se parece mais com você?
13. Algumas crianças estão chorando, estão tristes. Outras não choram, estão mais contentes. Que criança se parece mais com você?
14. Estas crianças terminaram a tarefa. Uma fez uma casa muito bonita. A outra não desenhou muito bem. Que criança se parece mais com você?
15. Uma criança mostrou sua casa a seu amigo. Tem muitas coisas bonitas e a outra criança está espantada, não tem coisas tão bonitas em sua casa. Que criança se parece mais com você?
16. Uma criança está ajudando sua mãe a arrumar a cama. A outra criança não ajuda em casa, todo seu armário está desarrumado. Que criança se parece mais com você?
17. Estas duas crianças estão fazendo um boneco. Uma delas fez muito bem, mas o boneco da outra criança ficou mal feito, ela o está jogando no lixo. Que criança se parece mais com você?

18. Aqui há uma criança que está chateada porque seu colega de classe pegou seu lápis sem pedir, ela não gosta de dividir suas coisas. A outra criança não se importa de dividir suas coisas. Que criança se parece mais com você?
19. Há duas crianças. Uma tem muitos amigos. A outra, que está sentada, sozinha, não tem muitos amigos. Que criança se parece mais com você?
20. Há algumas crianças. Estas gostam de brigar. Esta que está olhando não gosta de brigar. Que criança se parece mais com você?
21. Estas duas crianças fizeram um bolo de massinha para sua mãe. O de uma delas ficou muito bonito. O da outra ficou mais feio. Que criança se parece mais com você?
22. Estas crianças estão na sala de aula. Umas são muito conversadoras e a professora manda que fiquem quietas. As outras estão fazendo a tarefa que a professora mandou. Que criança se parece mais com você?
23. Estas crianças estão na cama. Uma delas não tem medo de noite, dorme tranquilamente. A outra está assustada, tem medo do escuro. Que criança se parece mais com você?
24. Aqui há duas crianças se vestindo. Uma delas recebe a ajuda de sua mãe para colocar a camisa, a outra coloca sozinha. Que criança se parece mais com você?
25. O pai está brigando com esta criança porque ela não quer comer. A outra não está levando bronca, comeu tudo direito. Que criança se parece mais com você?
26. Umas crianças estão trabalhando na classe, mas esta criança está um pouco aborrecida. Que criança se parece mais com você?
27. Aqui há uma criança que não gosta de dividir seu sorvete. A outra não se importa em dividir seu sorvete. Que criança se parece mais com você?
28. Choveu e estas crianças estão andando na rua. Uma delas gosta de pular na lama, não se importa de se sujar. A outra prefere não passar pela lama, gosta de andar limpa. Que criança se parece mais com você?
29. Estas crianças estão montando um quebra-cabeça. Uma delas não sabe onde colocar a peça que está segurando. A outra criança mostra-lhe onde deve colocá-la. Que criança se parece mais com você?
30. Há algumas crianças que estão muito alegres. A outra criança, que está sentada no banco, está triste. Que criança se parece mais com você?
31. Estas crianças estão apostando uma corrida de sacos. Uma delas tropeçou e caiu. As outras crianças não caíram. Que criança se parece mais com você?
32. Estas crianças estão arrumando a mala para viajar. Uma é muito organizada, coloca a roupa muito bem dobrada. A outra é mais desorganizada, coloca as coisas de qualquer jeito. Que criança se parece mais com você?
33. Estas crianças estão sendo fotografadas. Umas são mais magras, outras mais gordinhas. Que criança se parece mais com você?
34. Estas crianças estão na praia. Umas preferem não entrar na água porque sentem medo. Outras gostam muito de entrar na água. Que criança se parece mais com você?



## Escala de Percepção do Autoconceito Infantil (PAI)

Forma Coletiva - versão meninas

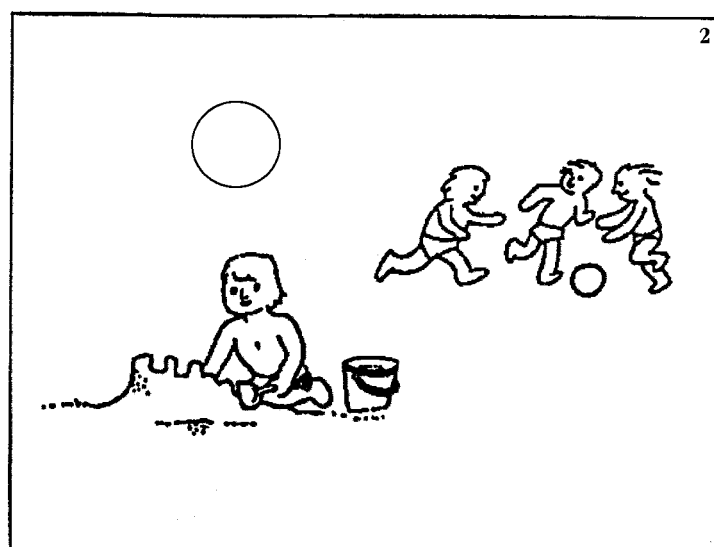
(questões 1 e 2)



## Escala de Percepção do Autoconceito Infantil (PAI)

Forma Coletiva - versão meninos

(questões 1 e 2)



## Anexo E

### Escalas de Qualidade na Interação Familiar versão para crianças

**Querido(a) aluno(a): Nós estamos fazendo um estudo sobre FAMÍLIAS e queremos que você responda essas perguntas de maneira verdadeira. Lembre que ninguém saberá das suas respostas, nem seus professores, nem seus Pais, somente a coordenadora desse estudo.**

1	Meus pais me dão beijos, abraços ou outros carinhos.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
2	Eu conto para meus pais as coisas boas que acontecem comigo.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
3	Meus pais falam mal um do outro.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
4	Meus pais me falam como fazer as coisas.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
5	Meus pais olham se estou fazendo certo as coisas.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
6	Meus pais também fazem as obrigações que me ensinam.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
7	Meus pais brigam comigo por qualquer coisa.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
8	Meus pais falam bem um do outro.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
9	Meus pais me falam o quanto sou importante para eles.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
10	Eu me sinto amado(a) pelos meus pais.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
11	Meus pais me batem por qualquer coisa que eles não gostem.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
12	Eu acho legais as coisas que meus pais fazem.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
13	Meus pais falam alto, gritam comigo ou dizem palavrões para mim.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
14	Meus pais se abraçam muitas vezes.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
15	Meus pais me batem quando faço alguma coisa errada.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
16	Eu conto as coisas ruins que acontecem comigo para meus pais.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
17	Meus pais brigam um com o outro.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
18	Eu acho meus pais os melhores do mundo.	Mãe <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
		Pai <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre
19	Se você pudesse fazer 3 pedidos para a fada madrinha realizar, quais pedidos você faria para ela mudar ou melhorar na sua casa, nos seus pais ou na sua escola?	
	1.	
	2.	
	3.	



## Anexo F

### Inventário de Estressores Escolares PESQUISA CRIANÇAS NA ESCOLA E SUAS FAMÍLIAS

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Querido (a) aluno (a): 1. Vou ler para você algumas situações que podem acontecer quando as crianças estão na escola. Em cada uma delas, vou pedir que me diga se aconteceu com você neste ano e como você se sentiu. 2. (depois de ler para a criança todos os itens e investigar se cada um aconteceu: Agora nós vamos ler de novo as situações que aconteceram com você e eu vou pedir que você me diga quanto cada uma delas você não gostou.

COISAS QUE ACONTECERAM COM VOCÊ		Aconteceu?		O quanto você ficou chateado?			
		sim	não	nada	só um pouco	mais ou menos	muito
1.	A lição foi muito difícil						
2.	A professora falou que eu tenho que melhorar						
3.	A professora disse que meu trabalho estava ruim						
4.	Eu fiquei chateado de ficar longe da minha mãe						
5.	Meus colegas da sala bateram em mim						
6.	Fico bastante tempo fora de casa						
7.	Minha professora disse que eu fui mal nas tarefas						
8.	Meus pais queriam que eu tirasse "estrelinhas" nas tarefas						
9.	Meus colegas fizeram bagunça na classe						
10.	A professora me deu bronca						
11.	Precisava sempre de ajuda para conseguir fazer as tarefas escolares						
12.	Alguns colegas me provocaram, falaram palavrões ou colocaram apelido em mim						
13.	Não consegui terminar as lições de sala de aula						
14.	Meus colegas de classe não me convidaram para brincar						
15.	Minha professora era muito brava, gritava ou falava palavrões						
16.	Eu me machuquei na escola						
17.	Meus pais foram à escola para conversar com a professora						
18.	As crianças mais velhas tiraram sarro de mim						
19.	Eu perdi lápis, borracha ou brinquedo na escola						
20.	A professora não se importou comigo						
21.	Meus pais ficaram bravos quando eu não fui bem na escola						
22.	A professora me mandou para a diretoria - orientação						
23.	Já fui roubado(a) na escola						
24.	Um colega brigou comigo						
25.	Minha mãe, ou meu pai, brigou comigo na hora da lição de casa						
26.	A professora me mandou fazer a lição na lousa - quadro						
27.	A professora me chamou na mesa dela para me ensinar						
28.	Vi quando algum adulto da escola deu bronca em um colega com gritos, palavrões ou beliscões						
29.	A professora mandou bilhete para os meus pais quando eu não estava aprendendo direito						
30.	Um adulto da escola me deu bronca com gritos, palavrões ou beliscões.						

Depois da aplicação, para aliviar algum mal-estar que esta possa ter ocasionado, conversar com a criança sobre suas brincadeiras preferidas e coisas que gosta de fazer.

## Anexo G

### ECSPJ-2 Escala de Comportamento Social da Pré-Escola e Jardim de Infância Formulário de Resposta/Resumo – professores Tradução de Zilda A. P. Del Prette

Seção I. Informação sobre a criança	Seção II. Informação sobre o avaliador
<p>Nome da criança: _____</p> <p>Idade: ___anos e ___ meses Sexo: M ( ) F ( )</p> <p>Esta criança está recebendo serviços na escola ou participando de algum programa especial? __Sim __Não</p> <p>Se sim, qual o nome da escola e do programa?</p> <p>_____</p> <p>Se a criança tem uma deficiência, por favor, liste o tipo ou classificação na Educação Especial:</p> <p>_____</p>	<p>Nome do avaliador: _____ Segunda Edição</p> <p>Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: _____</p> <p>Escola: _____</p> <p>Formação: _____</p> <p>Tempo de magistério: _____</p> <p>Data da aplicação: ___/___/___</p> <p>Obs: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

### Seção III. Instruções e escalas

Por favor, avalie a criança em cada um dos itens deste formulário. As avaliações devem ser baseadas em suas observações do comportamento desta criança durante **os últimos três meses**. Os pontos de avaliação para cada item aparecem no seguinte formato:

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente

0 1 2 3

**Nunca:** Se a criança não exibe um comportamento especificado, ou se você não teve oportunidade de observá-lo, circule 0, que indica *Nunca*.

**Raramente:** Se a criança exibe um comportamento ou característica especificada, mas com muito pouca frequência, circule 1, que indica *Raramente*.

**Algumas vezes:** Se a criança ocasionalmente exibe o comportamento ou característica especificada, circule 2, que indica *Algumas vezes*.

**Frequentemente:** Se a criança exibe muitas vezes esse comportamento particular, circule 3, que indica *Frequentemente*.

Não importante Importante Muito importante

0 1 2

**Não importante:** Se você considera esse comportamento não importante para o desenvolvimento da criança, circule 0

**Importante:** Se você considera esse comportamento importante para o desenvolvimento da criança, circule 1

**Muito importante:** Se você considera esse comportamento muito importante para o desenvolvimento da criança, circule 2

**Por favor, responda todos os itens e não circule entre números.**

Escala de Habilidades Sociais							
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Não importante	Importante	Muito importante
1. Joga ou brinca independentemente.	0	1	2	3	0	1	2
2. É cooperativo/a	0	1	2	3	0	1	2
3.	0	1	2	3	0	1	2
4.	0	1	2	3	0	1	2
5.	0	1	2	3	0	1	2
6.	0	1	2	3	0	1	2
7.	0	1	2	3	0	1	2
8.	0	1	2	3	0	1	2
9.	0	1	2	3	0	1	2
10.	0	1	2	3	0	1	2
11.	0	1	2	3	0	1	2
12.	0	1	2	3	0	1	2
13.	0	1	2	3	0	1	2
14.	0	1	2	3	0	1	2
15.	0	1	2	3	0	1	2
16.	0	1	2	3	0	1	2
17.	0	1	2	3	0	1	2
18.	0	1	2	3	0	1	2
19.	0	1	2	3	0	1	2
20.	0	1	2	3	0	1	2
21.	0	1	2	3	0	1	2
22.	0	1	2	3	0	1	2
23.	0	1	2	3	0	1	2
24.	0	1	2	3	0	1	2
25.	0	1	2	3	0	1	2
26.	0	1	2	3	0	1	2
27.	0	1	2	3	0	1	2
28.	0	1	2	3	0	1	2
29.	0	1	2	3	0	1	2
30.	0	1	2	3	0	1	2
31.	0	1	2	3	0	1	2
32.	0	1	2	3	0	1	2
33.	0	1	2	3	0	1	2
34.	0	1	2	3	0	1	2

## Escala de Comportamentos Problema

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente		
1. Atua impulsivamente sem pensar	0	1	2	3		
2. Fica doente quando chateado ou com medo	0	1	2	3		
3.	0	1	2	3		
4.	0	1	2	3		
5.	0	1	2	3		
6.	0	1	2	3		
7.	0	1	2	3		
8.	0	1	2	3		
9.	0	1	2	3		
10.	0	1	2	3		
11.	0	1	2	3		
12.	0	1	2	3		
13.	0	1	2	3		
14.	0	1	2	3		
15.	0	1	2	3		
16.	0	1	2	3		
17.	0	1	2	3		
18.	0	1	2	3		
19.	0	1	2	3		
20.	0	1	2	3		
21.	0	1	2	3		
22.	0	1	2	3		
23.	0	1	2	3		
24.	0	1	2	3		
25.	0	1	2	3		
26.	0	1	2	3		
27.	0	1	2	3		
28.	0	1	2	3		
29.	0	1	2	3		
30.	0	1	2	3		
31.	0	1	2	3		
32.	0	1	2	3		
33.	0	1	2	3		
34.	0	1	2	3		
35.	0	1	2	3		
36.	0	1	2	3		
37.	0	1	2	3		
38.	0	1	2	3		
39.	0	1	2	3		
40.	0	1	2	3		
41.	0	1	2	3		
42.	0	1	2	3		
<b>Escores brutos totais</b>						
					PE	PI

## Anexo H



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Departamento de Educação  
NÚCLEO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

### CONSENTIMENTO PARA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, (*nome e cargo*) do Colégio \_\_\_\_\_, autorizo a aluna do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Paraná, Gisele Regina Stasiak, supervisionada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, a realizar a pesquisa sobre estresse cotidiano da transição ao 1<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, interação familiar, autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças. Para a realização desta pesquisa, autorizo a aplicação de escalas e inventários em alunos das turmas \_\_\_\_\_ e em seus respectivos professores e pais após contato e autorização dos mesmos. Os instrumentos a serem utilizados são: Escalas de Qualidade na Interação Familiar (versão pais e crianças), Inventário de Estresse Parental, Escala de Comportamento da Pré-escola e Jardim de Infância (versão pais e professores), Escala de percepção do Autoconceito Infantil e Inventário de Estressores Escolares. Estou ciente de que nesta pesquisa serão adotadas medidas éticas para garantir a liberdade e o anonimato dos participantes bem como do meu direito em receber o relatório dos resultados obtidos assim que a pesquisa seja finalizada.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura (Diretor(a) do Colégio)

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura (Pesquisadora)

Ponta Grossa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.



## Anexo I



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Departamento de Educação  
NÚCLEO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Caros (as) participantes: Você e o (a) seu (a) filho (a) são convidados a participar dessa pesquisa sobre família e escola que faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná da segunda pesquisadora. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e ao final decida se você e seu filho do 1º ano do ensino fundamental irão participar. Se tanto o pai quanto a mãe querem participar os dois devem assinar e devolver o termo de consentimento. Estou à disposição para eventuais dúvidas: [giselestasiak@yahoo.com.br](mailto:giselestasiak@yahoo.com.br) ou 3224 5549.

Muito obrigada pela sua colaboração! Queremos contribuir com o desenvolvimento infantil e a interação familiar saudáveis.

Prof. Dra. Lidia N. D. Weber – CRP 08/0774; UFPR 94200. Coordenadora do Núcleo de Análise do Comportamento.

Gisele Regina Stasiak – CRP 08/10800.

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** Transição na 1ª série, estresse, habilidades sociais, autoconceito e interação familiar

**Coordenadora:** Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber. Aluna: Gisele Regina Stasiak.

**1. Natureza da pesquisa:** Seu (a) filho (a) e você são convidados a participar desta pesquisa, que tem como finalidade verificar a relação entre estresse de transição na 1ª série, estresse, habilidades sociais, otimismo e qualidade na interação familiar.

**2. Participantes da pesquisa:** Pais e Crianças do 1º ano do ensino fundamental das escolas particulares de Ponta Grossa/PR.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar desta pesquisa seu (a) filho (a) deve permitir que um membro do grupo de pesquisa dessa pesquisa aplique questionários, que deve durar mais ou menos uma (1) hora, no início do ano letivo e no final do primeiro semestre letivo e que você responda em na escola algumas questões sobre sua relação com seu filho. Como se trata de um tema que pode trazer algumas lembranças e sentimentos talvez desconfortáveis, será oferecido ao final da entrevista um espaço para seu (a) filho(a) falar livremente o que quiser. Seu (a) filho (a) tem a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele (a). No entanto, solicitamos a colaboração de seu (a) filho (a) em completar o roteiro de perguntas que lhe será solicitado, garantindo assim o melhor resultado para a pesquisa. Sempre que quiser o (a) senhor (a) ou seu (a) filho (a) poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, sendo possível entrar em contato com a coordenadora da pesquisa Dra. Lidia Weber através do telefone (41) 3310-2669 ou do E-mail [lidia@ufpr.br](mailto:lidia@ufpr.br) ou [giselestasiak@yahoo.com.br](mailto:giselestasiak@yahoo.com.br).

**4. Sobre os questionários:** Será pedido que seu (a) filho (a) responda a um roteiro de perguntas sobre vários aspectos de sua vida (relacionamento interpessoal) e sobre como percebe o andamento do semestre letivo. Para você as perguntas serão sobre a interação com seu (a) filho (a).

**5. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, talvez, apenas, a lembrança de alguns eventos diante da temática que será abordada. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos

conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos às suas dignidades.

**6. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários de pesquisa serão identificados com um código, e não com o seu nome e do seu (a) filho (a). Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

**7. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa seu (a) filho (a) e você não deverão ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas à transição na 1ª série, relacionamento interpessoal e qualidade de interação familiar. No futuro, essas informações poderão ser usadas em benefício de outras crianças e famílias.

**8. Pagamento:** Seu (a) filho (a) e você não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu (a) filho (a) e você participem desta pesquisa. Obrigada!

Por favor, apenas os consentimentos abaixo devem ser devolvidos às pesquisadoras. Agradecemos seu interesse na pesquisa!

-----

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – participação do (a) filho (a)**

***Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o interesse que meu (a) filho (a) participe da pesquisa.***

Nome do filho (a): \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – participação do pai**

***Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu interesse em participar dessa pesquisa.***

Nome: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – participação da mãe**

***Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu interesse em participar dessa pesquisa.***

Nome: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo J



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Departamento de Educação  
NÚCLEO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Caros (as) participantes: Vocês são convidados (as) a participarem dessa pesquisa sobre família e escola que faz parte do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná da segunda pesquisadora. Pedimos que você leia com atenção a proposta de participação e ao final decida se você participará. Estou à disposição para eventuais dúvidas: [giselestasiak@yahoo.com.br](mailto:giselestasiak@yahoo.com.br) ou 3224 5549.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Prof. Dra. Lidia N. D. Weber – CRP 08/0774; UFPR 94200. Coordenadora do Núcleo de Análise do Comportamento.  
Gisele Regina Stasiak – CRP 08/10800.

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** Transição na 1ª série, estresse cotidiano, habilidades sociais, autoconceito e interação familiar

**Coordenadora:** Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber. Aluna: Gisele Regina Stasiak.

**1. Natureza da pesquisa:** Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade verificar a relação entre estresse da transição na 1ª série, interação familiar, autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças.

**2. Participantes da pesquisa:** Professores (as) de alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Ponta Grossa/PR.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar desta pesquisa você deve permitir que um membro do grupo dessa pesquisa aplique uma escala, que deve durar mais ou menos trinta (30) minutos. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, sendo possível entrar em contato com a coordenadora da pesquisa Dra. Lidia Weber através do telefone (41) 3310-2669 ou do E-mail [lidia@ufpr.br](mailto:lidia@ufpr.br) ou [giselestasiak@yahoo.com.br](mailto:giselestasiak@yahoo.com.br).

**4. Sobre os questionários:** Será pedido que você avalie cada um de seus alunos por meio de uma escala sobre habilidades sociais e problemas de comportamento.

**5. Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos às suas dignidades.

**6. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os questionários de pesquisa serão identificados com um código, e não com o seu nome e do aluno que foi avaliado por você. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

**7. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas à transição na 1ª série, relacionamento interpessoal e qualidade no ambiente escolar. No futuro, essas informações poderão ser usadas em benefício de outras crianças, escolas e famílias.

**8. Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que você participe desta pesquisa. Obrigada!

-----

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

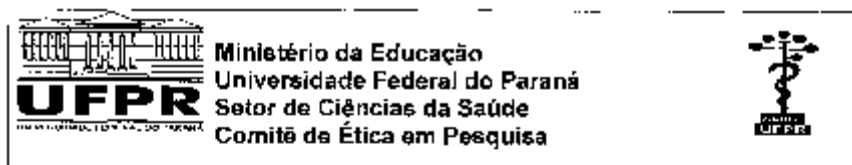
***Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu interesse em participar da pesquisa.***

Nome do professor (a): \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo L



Curitiba, 25 de março de 2009.

Ilmo (a) Sr. (a)  
**Gisele Regina Stasiak**

**Nesta**

Prezado(a) Pesquisador(a),

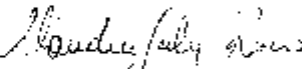
Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado "**Transição da primeira série: tensões cotidianas, habilidades sociais, otimismo, desempenho escolar e interação familiar**" está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 04 de março de 2009 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 25 de março de 2009.

Registro CEP/SD: 675.040.09.02      CAAE: 0390.0.000.091-09

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

**Data para entrega do relatório final ou parcial: 25/09/2009.**

Atenciosamente

  
**Prof. Dr. Claudia Seely Rocco**  
Secretária do Comitê de Ética em  
Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

## Anexo M

### Correlations

		Desempenho Acadêmico	Relação Família-Escola	Relações com Colegas	Adaptação às rotinas	Estressores Escolares - global	Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI
Desempenho Acadêmico	Pearson Correlation	1	,341*	-,264	,259	,522**	-,214	-,022	,187	,284	,073	,096	-,088
	Sig. (2-tailed)		,049	,132	,122	,001	,203	,899	,268	,088	,668	,582	,614
	N	37	34	34	37	37	37	35	37	37	37	35	35
Relação Família-Escola	Pearson Correlation	,341*	1	-,151	-,083	,289	-,104	,075	,097	,180	,189	,044	-,089
	Sig. (2-tailed)	,049		,400	,630	,087	,545	,669	,572	,293	,268	,800	,612
	N	34	36	33	36	36	36	35	36	36	36	35	35
Relações com Colegas	Pearson Correlation	-,264	-,151	1	,166	,454**	-,120	-,171	,010	,186	,228	,308	,292
	Sig. (2-tailed)	,132	,400		,333	,005	,485	,334	,954	,278	,182	,076	,093
	N	34	33	36	36	36	36	34	36	36	36	34	34
Adaptação às rotinas	Pearson Correlation	,259	-,083	,166	1	,724**	-,050	-,123	,131	,101	-,050	,225	,270
	Sig. (2-tailed)	,122	,630	,333		,000	,764	,468	,428	,542	,764	,181	,106
	N	37	36	36	39	39	39	37	39	39	39	37	37
Estressores Escolares - global	Pearson Correlation	,522**	,289	,454**	,724**	1	-,214	-,240	,110	,287	,180	,358*	,294
	Sig. (2-tailed)	,001	,087	,005	,000		,192	,152	,506	,076	,273	,030	,078
	N	37	36	36	39	39	39	37	39	39	39	37	37
Autoconceito Global	Pearson Correlation	-,214	-,104	-,120	-,050	-,214	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061
	Sig. (2-tailed)	,203	,545	,485	,764	,192		,670	,520	,004	,118	,211	,721
	N	37	36	36	39	39	39	37	39	39	39	37	37
P/M - HS	Pearson Correlation	-,022	,075	-,171	-,123	-,240	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222
	Sig. (2-tailed)	,899	,669	,334	,468	,152	,670		,004	,008	,008	,015	,187
	N	35	35	34	37	37	37	37	37	37	37	37	37
Prof - HS	Pearson Correlation	,187	,097	,010	,131	,110	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271
	Sig. (2-tailed)	,268	,572	,954	,428	,506	,520	,004		,000	,002	,614	,105
	N	37	36	36	39	39	39	37	39	39	39	37	37
Prof - CE	Pearson Correlation	,284	,180	,186	,101	,287	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204
	Sig. (2-tailed)	,088	,293	,278	,542	,076	,004	,008	,000		,000	,524	,227
	N	37	36	36	39	39	39	37	39	39	39	37	37
Prof - CI	Pearson Correlation	,073	,189	,228	-,050	,180	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089
	Sig. (2-tailed)	,668	,268	,182	,764	,273	,118	,008	,002	,000		,461	,602
	N	37	36	36	39	39	39	37	39	39	39	37	37
P/M - CE	Pearson Correlation	,096	,044	,308	,225	,358*	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**
	Sig. (2-tailed)	,582	,800	,076	,181	,030	,211	,015	,614	,524	,461		,000
	N	35	35	34	37	37	37	37	37	37	37	37	37
P/M - CI	Pearson Correlation	-,088	-,089	,292	,270	,294	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1
	Sig. (2-tailed)	,614	,612	,093	,106	,078	,721	,187	,105	,227	,602	,000	
	N	35	35	34	37	37	37	37	37	37	37	37	37

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Correlations

		Desempenho Acadêmico	Relação Família-Escola	Relações com Colegas	Adaptação às rotinas	Estressores Escolares - global	M - Envolvimento	M - Regras e Monitoria	M - Comunicação Positiva	M - Comunicação Negativa	M - Punição Corporal	M - Clima Conjugal Positivo	M - Clima Conjugal Negativo	M - Modelo Parental	M - Sentimento Filhos
Desempenho Acadêmico	Pearson Correlation	1	,341*	-,264	,259	,522**	,095	,024	-,205	,156	,176	-,285	,153	-,179	-,066
	Sig. (2-tailed)		,049	,132	,122	,001	,576	,888	,223	,356	,297	,113	,404	,297	,697
	N	37	34	34	37	37	37	37	37	37	37	32	32	36	37
Relação Família-Escola	Pearson Correlation	,341*	1	-,151	-,083	,289	,132	-,011	,017	,076	-,021	-,051	,072	-,340*	-,066
	Sig. (2-tailed)	,049		,400	,630	,087	,441	,951	,921	,661	,901	,785	,699	,046	,702
	N	34	36	33	36	36	36	36	36	36	36	31	31	35	36
Relações com Colegas	Pearson Correlation	-,264	-,151	1	,166	,454**	,038	-,016	,126	-,084	-,031	,151	-,234	,244	,112
	Sig. (2-tailed)	,132	,400		,333	,005	,825	,927	,463	,625	,856	,416	,205	,158	,516
	N	34	33	36	36	36	36	36	36	36	36	31	31	35	36
Adaptação às rotinas	Pearson Correlation	,259	-,083	,166	1	,724**	-,112	-,050	-,118	,041	,112	,273	,053	-,022	,003
	Sig. (2-tailed)	,122	,630	,333		,000	,497	,760	,473	,805	,498	,118	,765	,897	,985
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	34	38	39
Estressores Escolares - global	Pearson Correlation	,522**	,289	,454**	,724**	1	-,006	-,040	-,058	,056	,122	,151	-,019	-,095	-,053
	Sig. (2-tailed)	,001	,087	,005	,000		,969	,807	,725	,737	,458	,394	,914	,571	,747
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Envolvimento	Pearson Correlation	,095	,132	,038	-,112	-,006	1	,897**	,567**	-,467**	,193	,179	-,022	,461**	,839**
	Sig. (2-tailed)	,576	,441	,825	,497	,969		,000	,000	,003	,238	,310	,900	,004	,000
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Regras e Monitoria	Pearson Correlation	,024	-,011	-,016	-,050	-,040	,897**	1	,658**	-,386*	,194	,294	-,173	,619**	,836**
	Sig. (2-tailed)	,888	,951	,927	,760	,807	,000		,000	,015	,236	,092	,329	,000	,000
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Comunicação Positiva	Pearson Correlation	-,205	,017	,126	-,118	-,058	,567**	,658**	1	-,396*	,009	,359*	-,261	,436**	,604**
	Sig. (2-tailed)	,223	,921	,463	,473	,725	,000	,000		,013	,958	,037	,136	,006	,000
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Comunicação Negativa	Pearson Correlation	,156	,076	-,084	,041	,056	-,467**	-,386*	-,396*	1	,151	-,302	,228	-,454**	-,525**
	Sig. (2-tailed)	,356	,661	,625	,805	,737	,003	,015	,013		,358	,082	,194	,004	,001
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Punição Corporal	Pearson Correlation	,176	-,021	-,031	,112	,122	,193	,194	,009	,151	1	,123	,056	-,164	,056
	Sig. (2-tailed)	,297	,901	,856	,498	,458	,238	,236	,958	,358		,489	,754	,327	,734
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation	-,285	-,051	,151	,273	,151	,179	,294	,359*	-,302	,123	1	-,434*	,368*	,474**
	Sig. (2-tailed)	,113	,785	,416	,118	,394	,310	,092	,037	,082	,489		,010	,032	,005
	N	32	31	31	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
M - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation	,153	,072	-,234	,053	-,019	-,022	-,173	-,261	,228	,056	-,434*	1	-,372*	-,265
	Sig. (2-tailed)	,404	,699	,205	,765	,914	,900	,329	,136	,194	,754	,010		,030	,129
	N	32	31	31	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
M - Modelo Parental	Pearson Correlation	-,179	-,340*	,244	-,022	-,095	,461**	,619**	,436**	-,454**	-,164	,368*	-,372*	1	,652**
	Sig. (2-tailed)	,297	,046	,158	,897	,571	,004	,000	,006	,004	,327	,032			,000
	N	36	35	35	38	38	38	38	38	38	38	34	34	38	38
M - Sentimento Filhos	Pearson Correlation	-,066	-,066	,112	,003	-,053	,839**	,836**	,604**	-,525**	,056	,474**	-,265	,652**	1
	Sig. (2-tailed)	,697	,702	,516	,985	,747	,000	,000	,000	,001	,734	,005	,129	,000	
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	34	38	39

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		Desempenho Acadêmico	Relação Família-Escola	Relações com Colegas	Adaptação às rotinas	Estressores Escolares - global	P - Envolvimento	P - Regras e Monitoria	P - Comunicação Positiva	P - Comunicação Negativa	P - Punição Corporal	P - Clima Conjugal Positivo	P - Clima Conjugal Negativo	P - Modelo Parental	P - Sentimento Filhos
Desempenho Acadêmico	Pearson Correlation	1	,341*	-,264	,259	,522**	,023	,477*	-,008	,099	,160	,002	-,113	-,085	-,117
	Sig. (2-tailed)		,049	,132	,122	,001	,916	,021	,972	,654	,465	,992	,616	,700	,596
	N	37	34	34	37	37	23	23	23	23	23	22	22	23	23
Relação Família-Escola	Pearson Correlation	,341*	1	-,151	-,083	,289	-,174	,044	,088	-,012	-,029	,061	,109	-,158	,022
	Sig. (2-tailed)	,049		,400	,630	,087	,415	,839	,682	,954	,892	,784	,622	,461	,917
	N	34	36	33	36	36	24	24	24	24	24	23	23	24	24
Relações com Colegas	Pearson Correlation	-,264	-,151	1	,166	,454**	,241	-,261	-,126	-,294	,098	-,008	-,017	,164	,265
	Sig. (2-tailed)	,132	,400		,333	,005	,279	,242	,577	,663	,974	,942	,466	,232	
	N	34	33	36	36	36	22	22	22	22	21	21	22	22	
Adaptação às rotinas	Pearson Correlation	,259	-,083	,166	1	,724**	,185	,087	-,086	-,050	,029	,253	-,177	,083	,095
	Sig. (2-tailed)	,122	,630	,333		,000	,375	,680	,682	,813	,889	,234	,408	,693	,653
	N	37	36	36	39	39	25	25	25	25	25	24	24	25	25
Estressores Escolares - global	Pearson Correlation	,522**	,289	,454**	,724**	1	,040	,056	-,089	-,039	,138	,121	-,131	-,057	-,014
	Sig. (2-tailed)	,001	,087	,005	,000		,849	,792	,672	,852	,512	,574	,542	,787	,946
	N	37	36	36	39	39	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Envolvimento	Pearson Correlation	,023	-,174	,241	,185	,040	1	,019	,394	-,129	,030	,135	-,328	,176	,424*
	Sig. (2-tailed)	,916	,415	,279	,375	,849		,928	,052	,539	,887	,529	,117	,400	,034
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Regras e Monitoria	Pearson Correlation	,477*	,044	-,261	,087	,056	,019	1	-,013	,206	,025	,532**	-,639**	,379	,228
	Sig. (2-tailed)	,021	,839	,242	,680	,792	,928		,952	,324	,907	,007	,001	,062	,273
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Comunicação Positiva	Pearson Correlation	-,008	,088	-,126	-,086	-,089	,394	-,013	1	-,432*	,230	,153	-,152	,167	,579**
	Sig. (2-tailed)	,972	,682	,577	,682	,672	,052	,952		,031	,269	,476	,479	,425	,002
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Comunicação Negativa	Pearson Correlation	,099	-,012	-,294	-,050	-,039	-,129	,206	-,432*	1	,063	-,216	,377	-,111	-,451*
	Sig. (2-tailed)	,654	,954	,183	,813	,852	,539	,324	,031		,763	,310	,069	,596	,024
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Punição Corporal	Pearson Correlation	,160	-,029	,098	,029	,138	,030	,025	,230	,063	1	-,093	,154	-,171	,038
	Sig. (2-tailed)	,465	,892	,663	,889	,512	,887	,907	,269	,763		,666	,473	,415	,857
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation	,002	,061	-,008	,253	,121	,135	,532**	,153	-,216	-,093	1	-,580**	,620**	,562**
	Sig. (2-tailed)	,992	,784	,974	,234	,574	,529	,007	,476	,310	,666		,003	,001	,004
	N	22	23	21	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
P - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation	-,113	,109	-,017	-,177	-,131	-,328	-,639**	-,152	,377	,154	-,580**	1	-,423*	-,495*
	Sig. (2-tailed)	,616	,622	,942	,408	,542	,117	,001	,479	,069	,473	,003		,040	,014
	N	22	23	21	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
P - Modelo Parental	Pearson Correlation	-,085	-,158	,164	,083	-,057	,176	,379	,167	-,111	-,171	,620**	-,423*	1	,688**
	Sig. (2-tailed)	,700	,461	,466	,693	,787	,400	,062	,425	,596	,415	,001	,040		,000
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Sentimento Filhos	Pearson Correlation	-,117	,022	,265	,095	-,014	,424*	,228	,579**	-,451*	,038	,562**	-,495*	,688**	1
	Sig. (2-tailed)	,596	,917	,232	,653	,946	,034	,273	,002	,024	,857	,004	,014	,000	
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



## Correlations

		Desempenho Acadêmico	Relação Família-Escola	Relações com Colegas	Adaptação às rotinas	Estressores Escolares - global	C - Envolvimento	C - Regras e Monitoria	C - Comunicação Positiva	C - Comunicação Negativa	C - Punição Corporal	C - Clima Conjugal Positivo	C - Clima Conjugal Negativo	C - Modelo Parental	C - Sentimento dos filhos
Desempenho Acadêmico	Pearson Correlation	1	,341*	-,264	,259	,522**	,359*	-,221	-,325	,256	,119	,261	-,103	-,182	-,002
	Sig. (2-tailed)		,049	,132	,122	,001	,040	,216	,065	,151	,511	,150	,575	,312	,990
	N	37	34	34	37	37	33	33	33	33	33	32	32	33	33
Relação Família-Escola	Pearson Correlation	,341*	1	-,151	-,083	,289	,072	-,148	,050	-,057	-,024	-,254	-,046	,233	,097
	Sig. (2-tailed)	,049		,400	,630	,087	,697	,419	,785	,756	,897	,168	,806	,200	,598
	N	34	36	33	36	36	32	32	32	32	32	31	31	32	32
Relações com Colegas	Pearson Correlation	-,264	-,151	1	,166	,454**	-,137	-,105	,087	,166	,073	,217	,322	-,248	,120
	Sig. (2-tailed)	,132	,400		,333	,005	,455	,566	,637	,693	,232	,077	,178	,139	,513
	N	34	33	36	36	36	32	32	32	32	32	31	31	32	32
Adaptação às rotinas	Pearson Correlation	,259	-,083	,166	1	,724**	,323	,080	-,108	,176	,103	,150	-,226	-,252	,194
	Sig. (2-tailed)	,122	,630	,333		,000	,058	,646	,536	,311	,555	,398	,199	,144	,264
	N	37	36	36	39	39	35	35	35	35	35	34	34	35	35
Estressores Escolares - global	Pearson Correlation	,522**	,289	,454**	,724**	1	,372*	-,090	-,183	,159	,233	,282	-,070	-,308	,253
	Sig. (2-tailed)	,001	,087	,005	,000		,028	,606	,294	,362	,177	,106	,695	,072	,142
	N	37	36	36	39	39	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Envolvimento	Pearson Correlation	,359*	,072	-,137	,323	,372*	1	,018	,265	,008	,170	,148	-,038	,009	,155
	Sig. (2-tailed)	,040	,697	,455	,058	,028		,916	,123	,965	,329	,404	,833	,957	,373
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Regras e Monitoria	Pearson Correlation	-,221	-,148	-,105	,080	-,090	,018	1	,322	,204	,279	-,150	,190	-,051	,167
	Sig. (2-tailed)	,216	,419	,566	,646	,606	,916		,060	,239	,105	,397	,283	,770	,339
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Comunicação Positiva	Pearson Correlation	-,325	,050	,087	-,108	-,183	,265	,322	1	,223	,314	-,068	,291	,077	-,143
	Sig. (2-tailed)	,065	,785	,637	,536	,294	,123	,060		,197	,066	,702	,095	,659	,414
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Comunicação Negativa	Pearson Correlation	,256	-,057	,073	,176	,159	,008	,204	,223	1	,393*	,028	,347*	-,012	-,031
	Sig. (2-tailed)	,151	,756	,693	,311	,362	,965	,239	,197		,019	,874	,045	,945	,861
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Punição Corporal	Pearson Correlation	,119	-,024	,217	,103	,233	,170	,279	,314	,393*	1	-,003	,426*	-,142	-,353*
	Sig. (2-tailed)	,511	,897	,232	,555	,177	,329	,105	,066	,019		,988	,012	,414	,037
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation	,261	-,254	,322	,150	,282	,148	-,150	-,068	,028	-,003	1	-,185	-,341*	,173
	Sig. (2-tailed)	,150	,168	,077	,398	,106	,404	,397	,702	,874	,988		,295	,048	,328
	N	32	31	31	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
C - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation	-,103	-,046	,248	-,226	-,070	-,038	,190	,291	,347*	,426*	-,185	1	-,269	-,277
	Sig. (2-tailed)	,575	,806	,178	,199	,695	,833	,283	,095	,045	,012	,295		,124	,113
	N	32	31	31	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
C - Modelo Parental	Pearson Correlation	-,182	,233	-,267	-,252	-,308	,009	-,051	,077	-,012	-,142	-,341*	-,269	1	-,006
	Sig. (2-tailed)	,312	,200	,139	,144	,072	,957	,770	,659	,945	,414	,048	,124		,971
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Sentimento dos filhos	Pearson Correlation	-,002	,097	,120	,194	,253	,155	,167	-,143	-,031	-,353*	,173	-,277	-,006	1
	Sig. (2-tailed)	,990	,598	,513	,264	,142	,373	,339	,414	,861	,037	,328	,113	,971	
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	34	35	35

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Correlations

		Desempenho Acadêmico	Relação Família-Escola	Relações com Colegas	Adaptação às rotinas	Estressores Escolares - global	CM - Envolvimento	CM - Regras e Monitoria	CM - Comunicação Positiva	CM - Comunicação Negativa	CM - Punição Corporal	CM - Clima Conjugal Positivo	CM - Clima Conjugal Negativo	CM - Modelo Parental	CM - Sentimento dos Filhos
Desempenho Acadêmico	Pearson Correlation	1	,341*	-,264	,259	,522**	,339*	-,202	-,309	,351*	,201	,183	-,122	-,223	-,117
	Sig. (2-tailed)		,049	,132	,122	,001	,040	,231	,063	,033	,233	,317	,498	,185	,489
	N	37	34	34	37	37	37	37	37	37	37	32	33	37	37
Relação Família-Escola	Pearson Correlation	,341*	1	-,151	-,083	,289	,212	-,224	,064	,098	,048	-,206	-,067	,062	,112
	Sig. (2-tailed)	,049		,400	,630	,087	,215	,190	,711	,569	,780	,266	,715	,721	,515
	N	34	36	33	36	36	36	36	36	36	36	31	32	36	36
Relações com Colegas	Pearson Correlation	-,264	-,151	1	,166	,454**	-,297	-,152	,173	,011	,311	,418*	,338	-,246	,108
	Sig. (2-tailed)	,132	,400		,333	,005	,078	,375	,313	,949	,065	,019	,059	,148	,532
	N	34	33	36	36	36	36	36	36	36	36	31	32	36	36
Adaptação às rotinas	Pearson Correlation	,259	-,083	,166	1	,724**	,158	,085	-,062	-,037	,148	,090	-,005	-,095	,173
	Sig. (2-tailed)	,122	,630	,333		,000	,336	,608	,709	,822	,367	,614	,977	,564	,291
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39
Estressores Escolares - global	Pearson Correlation	,522**	,289	,454**	,724**	1	,166	-,166	-,095	,103	,325*	,297	,113	-,251	,132
	Sig. (2-tailed)	,001	,087	,005	,000		,311	,313	,566	,532	,044	,088	,517	,124	,424
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Envolvimento	Pearson Correlation	,339*	,212	-,297	,158	,166	1	,069	,133	-,199	-,012	,128	-,099	,181	,313
	Sig. (2-tailed)	,040	,215	,078	,336	,311		,675	,420	,224	,944	,472	,572	,271	,052
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Regras e Monitoria	Pearson Correlation	-,202	-,224	-,152	,085	-,166	,069	1	,264	-,058	,151	-,144	,078	,196	,146
	Sig. (2-tailed)	,231	,190	,375	,608	,313	,675		,104	,726	,357	,415	,654	,232	,375
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Comunicação Positiva	Pearson Correlation	-,309	,064	,173	-,062	-,095	,133	,264	1	,029	,244	,140	,300	,052	,216
	Sig. (2-tailed)	,063	,711	,313	,709	,566	,420	,104		,860	,134	,430	,080	,754	,187
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Comunicação Negativa	Pearson Correlation	,351*	,098	,011	-,037	,103	-,199	-,058	,029	1	,343*	-,072	,170	-,146	-,253
	Sig. (2-tailed)	,033	,569	,949	,822	,532	,224	,726	,860		,033	,685	,328	,376	,121
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Punição Corporal	Pearson Correlation	,201	,048	,311	,148	,325*	-,012	,151	,244	,343*	1	,065	,296	-,227	-,194
	Sig. (2-tailed)	,233	,780	,065	,367	,044	,944	,357	,134	,033		,713	,084	,165	,236
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation	,183	-,206	,418*	,090	,297	,128	-,144	,140	-,072	,065	1	-,295	-,306	,160
	Sig. (2-tailed)	,317	,266	,019	,614	,088	,472	,415	,430	,685	,713		,091	,078	,365
	N	32	31	31	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
CM - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation	-,122	-,067	,338	-,005	,113	-,099	,078	,300	,170	,296	-,295	1	-,344*	-,139
	Sig. (2-tailed)	,498	,715	,059	,977	,517	,572	,654	,080	,328	,084	,091		,043	,424
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	35	35	35
CM - Modelo Parental	Pearson Correlation	-,223	,062	-,246	-,095	-,251	,181	,196	,052	-,146	-,227	-,306	-,344*	1	,221
	Sig. (2-tailed)	,185	,721	,148	,564	,124	,271	,232	,754	,376	,165	,078	,043		,177
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Sentimento dos Filhos	Pearson Correlation	-,117	,112	,108	,173	,132	,313	,146	,216	-,253	-,194	,160	-,139	,221	1
	Sig. (2-tailed)	,489	,515	,532	,291	,424	,052	,375	,187	,121	,236	,365	,424	,177	
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	39	39	34	35	39	39

\* - Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* - Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Correlations

		Desempenho Acadêmico	Relação Família-Escola	Relações com Colegas	Adaptação às rotinas	Estressores Escolares - global	CP - Envolvimento	CP - Regras e Monitoria	CP - Comunicação Positiva	CP - Comunicação Negativa	CP - Punição Corporal	CP - Clima Conjugal Positivo	CP - Modelo Parental	CP - Sentimento dos Filhos
Desempenho Acadêmico	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,341*	-,264	,259	,522**	,233	-,216	-,207	,084	,046	,290	-,095	,222
	N	37	34	34	37	37	33	33	33	33	33	32	33	33
Relação Família-Escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,341*	1	-,151	-,083	,289	,025	-,137	,070	-,146	-,071	-,252	,258	,164
	N	34	36	33	36	36	32	32	32	32	32	31	32	32
Relações com Colegas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,264	-,151	1	,166	,454**	,102	,112	-,029	,031	,036	,183	-,139	,065
	N	34	33	36	36	36	32	32	32	32	32	31	32	32
Adaptação às rotinas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,259	-,083	,166	1	,724**	,269	,107	-,089	,255	,032	,184	-,324	,167
	N	37	36	36	39	39	35	35	35	35	35	34	35	35
Estressores Escolares - global	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,522**	,289	,454**	,724**	1	,384*	,074	-,163	,092	,066	,209	-,248	,323
	N	37	36	36	39	39	35	35	35	35	35	34	35	35
CP - Envolvimento	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,233	,025	,102	,269	,384*	1	,129	,409*	,099	,034	,108	,025	,340*
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	35	35
CP - Regras e Monitoria	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,216	-,137	,112	,107	,074	,129	1	,224	,119	,320	-,250	-,113	,213
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	35	35
CP - Comunicação Positiva	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,207	,070	-,029	-,089	-,163	,409*	,224	1	,179	,193	-,201	,230	-,071
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	35	35
CP - Comunicação Negativa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,084	-,146	,031	,255	,092	,099	,119	,179	1	,433**	,105	,034	-,067
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	35	35
CP - Punição Corporal	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,046	-,071	,036	,032	,066	,034	,320	,193	,433**	1	-,166	,013	-,383*
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	35	35
CP - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,290	-,252	,183	,184	,209	,108	-,250	-,201	,105	-,166	1	-,235	,166
	N	32	31	31	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
CP - Modelo Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,095	,258	-,139	-,324	-,248	,025	-,113	,230	,034	,013	-,235	1	,097
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	35	35
CP - Sentimento dos Filhos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,222	,164	,065	,167	,323	,340*	,213	-,071	-,067	-,383*	,166	,097	1
	N	33	32	32	35	35	35	35	35	35	35	34	35	35

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Correlations

		Desempenho Acadêmico	Relação Família-Escola	Relações com Colegas	Adaptação às rotinas	Estressores Escolares - global	M- Sofrimento Parental	M- Interações Disfuncionais	M- Criança Díficil	P- Sofrimento Parental	P- Interações Disfuncionais	P- Criança Díficil	M- Escore Estresse Parental	P- Escore Estresse Parental	P/M - Escore Estresse Parental	P/M Sofrimento Parental	P/M Interação Díficil	P/M Criança Díficil
Desempenho Acadêmico	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,341*	-,264	,259	,522**	,126	-,070	,079	-,175	-,009	,142	,073	,007	,038	,012	-,083	,130
	N	37	34	34	37	37	37	37	37	23	23	23	37	23	23	23	23	23
Relação Família-Escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,341*	1	-,151	-,083	,289	-,004	,150	,159	,058	,045	-,108	,120	-,021	-,025	-,086	,101	-,061
	N	34	36	33	36	36	36	36	36	24	24	24	36	24	24	24	24	24
Relações com Colegas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,264	-,151	1	,166	,454**	-,057	-,144	,091	-,467*	-,424*	-,517*	-,036	-,596**	-,324	-,216	-,338	-,236
	N	34	33	36	33	36	36	36	36	22	22	22	36	22	22	22	22	22
Adaptação às rotinas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,259	-,083	,166	1	,724**	,143	,031	,178	-,372	-,127	-,168	,160	-,261	-,090	-,156	-,034	-,028
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	25	25	25	39	25	25	25	25	25
Estressores Escolares - global	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,522**	,289	,454**	,724**	1	,121	-,090	,239	-,497*	-,297	-,231	,136	-,394	-,197	-,209	-,258	-,040
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	25	25	25	39	25	25	25	25	25
M- Sofrimento Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,126	-,004	-,057	,143	,121	1	,399*	,380*	,104	,190	-,127	,793**	,033	,564**	,827**	,395	,170
	N	459	,981	,741	,386	,463	39	,012	,017	,621	,364	,545	,000	,874	,003	,000	,051	,417
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	25	25	25	39	25	25	25	25	25
M- Interações Disfuncionais	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,070	,150	-,144	,031	-,090	,399*	1	,462**	,243	,243	-,072	,745**	,129	,658**	,456*	,827**	,364
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	25	25	25	39	25	25	25	25	25
M- Criança Díficil	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,079	,159	,091	,178	,239	,380*	,462**	1	-,060	,137	,008	,796**	,026	,615**	,242	,476*	,722**
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	25	25	25	39	25	25	25	25	25
P- Sofrimento Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,175	,058	-,467*	-,372	-,497*	,104	,243	-,060	1	,570**	,567**	,100	,836**	,611**	,645**	,497*	,349
	N	425	,787	,029	,067	,011	,621	,241	,774	,003	,003	,634	,000	,001	,000	,011	,087	,087
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P- Interações Disfuncionais	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,009	,045	-,424*	-,127	-,297	,190	,243	,137	,570**	1	,489*	,232	,777**	,668**	,468*	,746**	,436*
	N	966	,833	,049	,546	,149	,364	,241	,514	,003	,013	,265	,000	,000	,018	,000	,029	,029
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P- Criança Díficil	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,142	-,108	-,517*	-,168	-,231	-,127	-,072	,008	,567**	,489*	1	-,077	,874**	,509**	,223	,234	,697**
	N	517	,615	,014	,423	,267	,545	,733	,969	,003	,013	,716	,000	,009	,284	,261	,000	,000
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
M- Escore Estresse Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,073	,120	-,036	,160	,136	,793**	,745**	,796**	,100	,232	-,077	1	,071	,766**	,636**	,682**	,542**
	N	669	,485	,835	,330	,409	,000	,000	,000	,634	,265	,716	,735	,000	,001	,000	,005	,005
	N	37	36	36	39	39	39	39	39	25	25	25	39	25	25	25	25	25
P- Escore Estresse Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,007	-,021	-,596**	-,261	-,394	,033	,129	,026	,836**	,777**	,874**	,071	1	,696**	,498*	,539**	,624**
	N	974	,922	,003	,207	,052	,874	,538	,901	,000	,000	,000	,735	,000	,011	,005	,001	,001
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P/M - Escore Estresse Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,038	-,025	-,324	-,090	-,197	,564**	,658**	,615**	,611**	,668**	,509**	,766**	,696**	1	,779**	,839**	,793**
	N	865	,907	,142	,668	,344	,003	,000	,001	,001	,000	,009	,000	,000	25	,000	,000	,000
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P/M Sofrimento Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,012	-,086	-,216	-,156	-,209	,827**	,456*	,242	,645**	,468*	,223	,636**	,498*	,779**	1	,584**	,328
	N	956	,690	,334	,455	,317	,000	,022	,244	,000	,018	,284	,001	,011	,000	,002	,002	,110
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P/M Interação Díficil	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,083	,101	-,338	-,034	-,258	,395	,827**	,476*	,497*	,746**	,234	,682**	,539**	,839**	,584**	1	,502*
	N	706	,640	,123	,870	,213	,051	,000	,016	,011	,000	,261	,000	,005	,000	,002	,002	,010
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P/M Criança Díficil	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,130	-,061	-,236	-,028	-,040	,170	,364	,722**	,349	,436*	,697**	,542**	,624**	,793**	,328	,502*	1
	N	556	,778	,290	,895	,850	,417	,074	,000	,087	,029	,000	,005	,001	,000	,110	,010	25
	N	23	24	22	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	P/M - Envolvimento	P/M - Regras e Monitoria	P/M - Comunicação Positiva	P/M - Comunicação Negativa	P/M - Punição Corporal	P/M - Clima Conjugal Positivo	P/M - Clima Conjugal Negativo	P/M - Modelo Parental	P/M - Sentimento dos Filhos
Autoconceito Global	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	-,389	,046	,082	-,447*	-,368	,102	-,316	,102	,253
	N	39	,670	,520	,004	,118	,211	,721	,055	,827	,696	,025	,070	,634	,132	,627	,223
			37	39	39	39	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P/M - HS	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	,509**	,388	,191	-,099	-,138	,340	-,281	,485*	,643**
	N	37	37	,004	,008	,008	,015	,187	,009	,055	,360	,636	,510	,104	,184	,014	,001
			37	37	37	37	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
Prof - HS	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	,290	,049	,063	-,256	-,409*	,197	-,156	,150	,236
	N	39	,004	,000	,000	,002	,614	,105	,159	,817	,763	,217	,043	,357	,468	,474	,255
			37	39	39	39	37	37	25	25	25	25	24	24	24	25	25
Prof - CE	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	,162	,014	-,089	,450*	,713**	,014	-,057	-,011	-,082
	N	39	,008	,000	,000	,524	,227	,440	,949	,673	,024	,000	,950	,950	,790	,958	,696
			37	39	39	39	37	25	25	25	25	25	24	24	24	25	25
Prof - CI	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	,059	,050	,242	,448*	,340	-,047	-,121	-,086	-,200
	N	39	,008	,002	,000	,461	,602	,779	,812	,244	,025	,096	,828	,573	,683	,338	,338
			37	39	39	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25
P/M - CE	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	-,194	-,301	-,004	,279	,051	-,402	,117	-,320	-,565**
	N	37	,015	,614	,524	,461	,000	,353	,144	,984	,176	,807	,052	,586	,119	,003	,003
			37	37	37	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25
P/M - CI	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	-,236	-,196	,133	-,156	-,199	-,014	-,092	-,200	-,266
	N	37	,187	,105	,227	,602	,000	,256	,348	,527	,457	,339	,950	,668	,339	,199	,199
			37	37	37	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25
P/M - Envolvimento	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,389	,509**	,290	,162	,059	-,194	-,236	1	,072	,306	-,018	,319	,049	-,052	,255	,475*
	N	25	,055	,009	,159	,440	,779	,353	,256	,734	,136	,930	,121	,819	,809	,219	,016
			25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25
P/M - Regras e Monitoria	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,046	,388	,049	,014	,050	-,301	-,196	,072	1	,017	-,198	-,028	,531**	-,608**	,545**	,315
	N	25	,827	,055	,817	,949	,812	,144	,348	,734	,935	,342	,896	,008	,002	,005	,125
			25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25
P/M - Comunicação Positiva	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,082	,191	,063	-,089	,242	-,004	,133	,306	,017	1	-,145	-,108	,221	-,166	,274	,348
	N	25	,696	,360	,763	,673	,244	,984	,527	,136	,935	,489	,606	,299	,438	,185	,089
			25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25
P/M - Comunicação Negativa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,447*	-,099	-,256	,450*	,448*	,279	-,156	-,018	-,198	-,145	1	,357	-,226	,426*	-,338	-,408*
	N	25	,636	,217	,024	,025	,176	,457	,930	,342	,489	,080	,289	,038	,099	,043	,043
			25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25
P/M - Punição Corporal	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,368	-,138	-,409*	,713**	,340	,051	-,199	,319	-,028	-,108	,357	1	,070	,021	-,226	-,113
	N	25	,070	,510	,043	,000	,096	,807	,339	,121	,896	,080	,080	,744	,922	,278	,590
			25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25
P/M - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,102	,340	,197	,014	-,047	-,402	-,014	,049	,531**	,221	-,226	,070	1	-,547**	,431*	,511*
	N	24	,634	,104	,357	,950	,828	,052	,950	,819	,008	,289	,744	,289	,006	,036	,011
			24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
P/M - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,316	-,281	-,156	-,057	-,121	,117	-,092	-,052	-,608**	-,166	,426*	,021	-,547**	1	-,381	-,299
	N	24	,132	,184	,468	,790	,573	,586	,668	,809	,002	,438	,038	,922	,006	,066	,156
			24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
P/M - Modelo Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,102	,485*	,150	-,011	-,086	-,320	-,200	,255	,545**	,274	-,338	-,226	,431*	-,381	1	,682**
	N	25	,627	,014	,474	,958	,683	,119	,339	,219	,005	,185	,099	,278	,036	,066	,000
			25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P/M - Sentimento dos Filhos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,253	,643**	,236	-,082	-,200	-,565**	-,266	,475*	,315	,348	-,408*	-,113	,511*	-,299	,682**	1
	N	25	,001	,255	,696	,338	,003	,199	,016	,125	,089	,043	,590	,011	,156	,000	,000
			25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25	25

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	M - Envolvimento	M - Regras e Monitoria	M - Comunicação Positiva	M - Comunicação Negativa	M - Punição Corporal	M - Clima Conjugal Positivo	M - Clima Conjugal Negativo	M - Modelo Parental	M - Sentimento Filhos
Autoconceito Global	Pearson Correlation	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	,052	,171	,095	-,125	-,474**	-,017	-,242	,158	,195
	Sig. (2-tailed)		,670	,520	,004	,118	,211	,721	,752	,298	,565	,447	,002	,922	,168	,343	,235
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
P/M - HS	Pearson Correlation	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	,542**	,499**	,400*	-,298	,113	,139	-,234	,348*	,627**
	Sig. (2-tailed)	,670		,004	,008	,008	,015	,187	,001	,002	,014	,073	,504	,439	,190	,037	,000
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	33	33	36	37
Prof - HS	Pearson Correlation	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	,479**	,459**	,301	-,042	-,099	-,140	,038	,066	,388*
	Sig. (2-tailed)	,520	,004		,000	,002	,614	,105	,002	,003	,062	,798	,547	,431	,832	,694	,015
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
Prof - CE	Pearson Correlation	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	-,393*	-,482**	-,369*	,331*	,373*	,134	-,189	-,124	-,434**
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,000		,000	,524	,227	,013	,002	,021	,040	,019	,449	,283	,459	,006
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
Prof - CI	Pearson Correlation	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	-,334*	-,361*	-,095	,196	,164	,041	-,226	-,070	-,322*
	Sig. (2-tailed)	,118	,008	,002	,000		,461	,602	,038	,024	,565	,231	,319	,816	,199	,678	,046
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
P/M - CE	Pearson Correlation	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	-,045	,055	,114	,210	,050	-,274	,153	-,320	-,127
	Sig. (2-tailed)	,211	,015	,614	,524	,461		,000	,793	,747	,501	,212	,768	,123	,396	,057	,455
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	33	33	36	37
P/M - CI	Pearson Correlation	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	,032	,107	,260	,010	-,190	-,060	-,130	-,245	,041
	Sig. (2-tailed)	,721	,187	,105	,227	,602	,000		,850	,527	,120	,955	,260	,742	,472	,151	,810
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	33	33	36	37
M - Envolvimento	Pearson Correlation	,052	,542**	,479**	-,393*	-,334*	-,045	,032	1	,897**	,567**	-,467**	,193	,179	-,022	,461**	,839**
	Sig. (2-tailed)	,752	,001	,002	,013	,038	,793	,850		,000	,000	,003	,238	,310	,900	,004	,000
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Regras e Monitoria	Pearson Correlation	,171	,499**	,459**	-,482**	-,361*	,055	,107	,897**	1	,658**	-,386*	,194	,294	-,173	,619**	,836**
	Sig. (2-tailed)	,298	,002	,003	,002	,024	,747	,527	,000		,000	,015	,236	,092	,329	,000	,000
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Comunicação Positiva	Pearson Correlation	,095	,400*	,301	-,369*	-,095	,114	,260	,567**	,658**	1	-,396*	,009	,359*	-,261	,436**	,604**
	Sig. (2-tailed)	,565	,014	,062	,021	,565	,501	,120	,000	,000		,013	,958	,037	,136	,006	,000
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Comunicação Negativa	Pearson Correlation	-,125	-,298	-,042	,331*	,196	,210	,010	-,467**	-,386*	-,396*	1	,151	-,302	,228	-,454**	-,525**
	Sig. (2-tailed)	,447	,073	,798	,040	,231	,212	,955	,003	,015	,013		,358	,082	,194	,004	,001
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Punição Corporal	Pearson Correlation	-,474**	,113	-,099	,373*	,164	,050	-,190	,193	,194	,009	,151	1	,123	,056	-,164	,056
	Sig. (2-tailed)	,002	,504	,547	,019	,319	,768	,260	,238	,236	,958	,358		,489	,754	,327	,734
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39
M - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation	-,017	,139	-,140	,134	,041	-,274	-,060	,179	,294	,359*	-,302	,123	1	-,434*	,368*	,474**
	Sig. (2-tailed)	,922	,439	,431	,449	,816	,123	,742	,310	,092	,037	,082	,489		,010	,032	,005
	N	34	33	34	34	34	33	33	34	34	34	34	34	34	34	34	34
M - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation	-,242	-,234	,038	-,189	-,226	,153	-,130	-,022	-,173	-,261	,228	,056	-,434*	1	-,372*	-,265
	Sig. (2-tailed)	,168	,190	,832	,283	,199	,396	,472	,900	,329	,136	,194	,754	,010		,030	,129
	N	34	33	34	34	34	33	33	34	34	34	34	34	34	34	34	34
M - Modelo Parental	Pearson Correlation	,158	,348*	,066	-,124	-,070	-,320	-,245	,461**	,619**	,436**	-,454**	-,164	,368*	-,372*	1	,652**
	Sig. (2-tailed)	,343	,037	,694	,459	,678	,057	,151	,004	,000	,006	,004	,327	,032	,030		,000
	N	38	36	38	38	38	36	36	38	38	38	38	38	34	34	38	38
M - Sentimento Filhos	Pearson Correlation	,195	,627**	,388*	-,434**	-,322*	-,127	,041	,839**	,836**	,604**	-,525**	,056	,474**	-,265	,652**	1
	Sig. (2-tailed)	,235	,000	,015	,006	,046	,455	,810	,000	,000	,000	,001	,734	,005	,129	,000	
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	34	38	39

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	P - Envolvimento	P - Regras e Monitoria	P - Comunicação Positiva	P - Comunicação Negativa	P - Punição Corporal	P - Clima Conjugal Positivo	P - Clima Conjugal Negativo	P - Modelo Parental	P - Sentimento Filhos
Autoconceito Global	Pearson Correlation	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	-,388	,031	,080	-,424*	,049	,077	-,156	,062	,110
	Sig. (2-tailed)		,670	,520	,004	,118	,211	,721	,055	,885	,704	,034	,816	,720	,467	,770	,601
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P/M - HS	Pearson Correlation	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	,371	,320	-,052	,122	-,248	,336	-,249	,296	,291
	Sig. (2-tailed)	,670		,004	,008	,008	,015	,187	,068	,119	,803	,563	,233	,109	,241	,151	,159
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
Prof - HS	Pearson Correlation	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	,254	,135	-,028	-,222	-,320	,330	-,315	,123	,160
	Sig. (2-tailed)	,520	,004		,000	,002	,614	,105	,220	,518	,894	,287	,119	,116	,134	,559	,444
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
Prof - CE	Pearson Correlation	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	,221	,000	,073	,153	,425*	-,053	,073	,025	,062
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,000		,000	,524	,227	,288	1,000	,729	,466	,034	,804	,735	,905	,770
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
Prof - CI	Pearson Correlation	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	,049	,016	,186	,161	,106	-,035	-,026	,005	-,003
	Sig. (2-tailed)	,118	,008	,002	,000		,461	,602	,816	,941	,372	,442	,615	,870	,903	,982	,987
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P/M - CE	Pearson Correlation	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	,121	-,169	,056	-,072	-,107	-,247	-,020	-,072	-,119
	Sig. (2-tailed)	,211	,015	,614	,524	,461		,000	,566	,418	,791	,734	,609	,244	,926	,731	,571
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P/M - CI	Pearson Correlation	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	-,012	-,057	,112	-,235	-,204	,156	-,116	,106	,079
	Sig. (2-tailed)	,721	,187	,105	,227	,602	,000		,953	,787	,593	,258	,329	,468	,590	,613	,707
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Envolvimento	Pearson Correlation	-,388	,371	,254	,221	,049	,121	-,012	1	,019	,394	-,129	,030	,135	-,328	,176	,424*
	Sig. (2-tailed)	,055	,068	,220	,288	,816	,566	,953		,928	,052	,539	,887	,529	,117	,400	,034
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Regras e Monitoria	Pearson Correlation	,031	,320	,135	,000	,016	-,169	-,057	,019	1	-,013	,206	,025	,532**	-,639**	,379	,228
	Sig. (2-tailed)	,885	,119	,518	1,000	,941	,418	,787	,928		,952	,324	,907	,007	,001	,062	,273
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Comunicação Positiva	Pearson Correlation	,080	-,052	-,028	,073	,186	,056	,112	,394	-,013	1	-,432*	,230	,153	-,152	,167	,579**
	Sig. (2-tailed)	,704	,803	,894	,729	,372	,791	,593	,052	,952		,031	,269	,476	,479	,425	,002
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Comunicação Negativa	Pearson Correlation	-,424*	,122	-,222	,153	,161	-,072	-,235	-,129	,206	-,432*	1	,063	-,216	,377	-,111	-,451*
	Sig. (2-tailed)	,034	,563	,287	,466	,442	,734	,258	,539	,324	,031		,763	,310	,069	,596	,024
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Punição Corporal	Pearson Correlation	,049	-,248	-,320	,425*	,106	-,107	-,204	,030	,025	,230	,063	1	-,093	,154	-,171	,038
	Sig. (2-tailed)	,816	,233	,119	,034	,615	,609	,329	,887	,907	,269	,763		,666	,473	,415	,857
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation	,077	,336	,330	-,053	-,035	-,247	,156	,135	,532**	,153	-,216	-,093	1	-,580**	,620**	,562**
	Sig. (2-tailed)	,720	,109	,116	,804	,870	,244	,468	,529	,007	,476	,310	,666		,003	,001	,004
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
P - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation	-,156	-,249	-,315	,073	-,026	-,020	-,116	-,328	-,639**	-,152	,377	,154	-,580**	1	-,423*	-,495*
	Sig. (2-tailed)	,467	,241	,134	,735	,903	,926	,590	,117	,001	,479	,069	,473	,003		,040	,014
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
P - Modelo Parental	Pearson Correlation	,062	,296	,123	,025	,005	-,072	,106	,176	,379	,167	-,111	-,171	,620**	-,423*	1	,688**
	Sig. (2-tailed)	,770	,151	,559	,905	,982	,731	,613	,400	,062	,425	,596	,415	,001	,040		,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25
P - Sentimento Filhos	Pearson Correlation	,110	,291	,160	,062	-,003	-,119	,079	,424*	,228	,579**	-,451*	,038	,562**	-,495*	,688**	1
	Sig. (2-tailed)	,601	,159	,444	,770	,987	,571	,707	,034	,273	,002	,024	,857	,004	,014	,000	
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	25	25

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	C - Envolvimento	C - Regras e Monitoria	C - Comunicação Positiva	C - Comunicação Negativa	C - Punição Corporal	C - Clima Conjugal Positivo	C - Clima Conjugal Negativo	C - Modelo Parental	C - Sentimento dos filhos
Autoconceito Global	Pearson Correlation	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	-,248	,137	,140	-,197	,101	-,168	,169	-,301	-,061
	Sig. (2-tailed)		,670	,520	,004	,118	,211	,721	,151	,431	,422	,256	,563	,342	,339	,079	,729
	N	39	37	39	39	39	37	37	35	35	35	35	35	34	34	35	35
P/M - HS	Pearson Correlation	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	,063	,055	,074	-,150	,146	,114	-,206	,191	-,123
	Sig. (2-tailed)	,670		,004	,008	,008	,015	,187	,722	,759	,676	,397	,409	,528	,250	,279	,489
	N	37	37	37	37	37	37	37	34	34	34	34	34	33	33	34	34
Prof - HS	Pearson Correlation	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	,239	-,321	-,023	-,115	-,003	,173	-,149	,076	,019
	Sig. (2-tailed)	,520	,004		,000	,002	,614	,105	,168	,060	,895	,510	,987	,329	,401	,664	,912
	N	39	37	39	39	39	37	37	35	35	35	35	35	34	34	35	35
Prof - CE	Pearson Correlation	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	,086	,032	-,114	,251	,354*	,145	,068	-,033	-,229
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,000		,000	,524	,227	,625	,854	,513	,146	,037	,415	,703	,850	,186
	N	39	37	39	39	39	37	37	35	35	35	35	35	34	34	35	35
Prof - CI	Pearson Correlation	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	,073	-,078	,135	,094	,254	,169	,094	,032	-,152
	Sig. (2-tailed)	,118	,008	,002	,000		,461	,602	,676	,656	,440	,590	,141	,338	,596	,856	,383
	N	39	37	39	39	39	37	37	35	35	35	35	35	34	34	35	35
P/M - CE	Pearson Correlation	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	,106	-,200	,085	,016	-,009	,035	,086	-,185	-,084
	Sig. (2-tailed)	,211	,015	,614	,524	,461		,000	,550	,258	,633	,926	,958	,845	,634	,295	,637
	N	37	37	37	37	37	37	37	34	34	34	34	34	33	33	34	34
P/M - CI	Pearson Correlation	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	-,016	-,214	-,088	-,153	-,245	,040	-,346*	,048	,193
	Sig. (2-tailed)	,721	,187	,105	,227	,602	,000		,929	,224	,622	,387	,162	,823	,049	,789	,275
	N	37	37	37	37	37	37	37	34	34	34	34	34	33	33	34	34
C - Envolvimento	Pearson Correlation	-,248	,063	,239	,086	,073	,106	-,016	1	,018	,265	,008	,170	,148	-,038	,009	,155
	Sig. (2-tailed)	,151	,722	,168	,625	,676	,550	,929		,916	,123	,965	,329	,404	,833	,957	,373
	N	35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Regras e Monitoria	Pearson Correlation	,137	,055	-,321	,032	-,078	-,200	-,214	,018	1	,322	,204	,279	-,150	,190	-,051	,167
	Sig. (2-tailed)	,431	,759	,060	,854	,656	,258	,224	,916		,060	,239	,105	,397	,283	,770	,339
	N	35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Comunicação Positiva	Pearson Correlation	,140	,074	-,023	-,114	,135	,085	-,088	,265	,322	1	,223	,314	-,068	,291	,077	-,143
	Sig. (2-tailed)	,422	,676	,895	,513	,440	,633	,622	,123	,060		,197	,066	,702	,095	,659	,414
	N	35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Comunicação Negativa	Pearson Correlation	-,197	-,150	-,115	,251	,094	,016	-,153	,008	,204	,223	1	,393*	,028	,347*	-,012	-,031
	Sig. (2-tailed)	,256	,397	,510	,146	,590	,926	,387	,965	,239	,197		,019	,874	,045	,945	,861
	N	35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Punição Corporal	Pearson Correlation	,101	,146	-,003	,354*	,254	-,009	-,245	,170	,279	,314	,393*	1	-,003	,426*	-,142	-,353*
	Sig. (2-tailed)	,563	,409	,987	,037	,141	,958	,162	,329	,105	,066	,019		,988	,012	,414	,037
	N	35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	35	34	34	35	35
C - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation	-,168	,114	,173	,145	,169	,035	,040	,148	-,150	-,068	,028	-,003	1	-,185	-,341*	,173
	Sig. (2-tailed)	,342	,528	,329	,415	,338	,845	,823	,404	,397	,702	,874	,988		,295	,048	,328
	N	34	33	34	34	34	33	33	34	34	34	34	34	34	34	34	34
C - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation	,169	-,206	-,149	,068	,094	,086	-,346*	-,038	,190	,291	,347*	,426*	-,185	1	-,269	-,277
	Sig. (2-tailed)	,339	,250	,401	,703	,596	,634	,049	,833	,283	,095	,045	,012	,295		,124	,113
	N	34	33	34	34	34	33	33	34	34	34	34	34	34	34	34	34
C - Modelo Parental	Pearson Correlation	-,301	,191	,076	-,033	,032	-,185	,048	,009	-,051	,077	-,012	-,142	-,341*	-,269	1	-,006
	Sig. (2-tailed)	,079	,279	,664	,850	,856	,295	,789	,957	,770	,659	,945	,414	,048	,124		,971
	N	35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	34	34	35	35	35
C - Sentimento dos filhos	Pearson Correlation	-,061	-,123	,019	-,229	-,152	-,084	,193	,155	,167	-,143	-,031	-,353*	,173	-,277	-,006	1
	Sig. (2-tailed)	,729	,489	,912	,186	,383	,637	,275	,373	,339	,414	,861	,037	,328	,113	,971	
	N	35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	35	34	34	35	35

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	CM - Envolvimento	CM - Regras e Monitoria	CM - Comunicação Positiva	CM - Comunicação Negativa	CM - Punição Corporal	CM - Clima Conjugal Positivo	CM - Clima Conjugal Negativo	CM - Modelo Parental	CM - Sentimento dos Filhos
Autoconceito Global	Pearson Correlation	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	-,063	,118	,281	-,316*	-,039	-,113	,160	-,259	,190
	Sig. (2-tailed)		,670	,520	,004	,118	,211	,721	,705	,475	,083	,050	,814	,525	,359	,112	,247
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
P/M - HS	Pearson Correlation	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	,331*	,109	,167	-,183	,063	,023	-,353*	,167	,310
	Sig. (2-tailed)	,670		,004	,008	,008	,015	,187	,045	,519	,323	,279	,710	,897	,041	,085	,062
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	33	34	37	37
Prof - HS	Pearson Correlation	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	,152	-,184	,039	-,143	,136	,055	-,114	,208	,390*
	Sig. (2-tailed)	,520	,004		,000	,002	,614	,105	,357	,263	,816	,386	,410	,756	,514	,204	,014
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
Prof - CE	Pearson Correlation	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	,049	-,108	,339*	,296	,176	,092	-,236	-,484**	
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,000		,000	,524	,227	,767	,515	,288	,035	,067	,320	,600	,148	,002
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
Prof - CI	Pearson Correlation	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	-,479**	-,097	-,047	,201	,247	,196	,119	-,143	-,399*
	Sig. (2-tailed)	,118	,008	,002	,000		,461	,602	,877	,557	,776	,220	,129	,266	,494	,386	,012
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
P/M - CE	Pearson Correlation	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	-,086	-,196	,131	-,112	-,084	,129	,307	-,070	,041
	Sig. (2-tailed)	,211	,015	,614	,524	,461		,000	,612	,244	,439	,508	,622	,473	,077	,680	,810
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	33	34	37	37
P/M - CI	Pearson Correlation	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	-,122	-,191	,085	-,196	-,211	,117	-,039	,244	,271
	Sig. (2-tailed)	,721	,187	,105	,227	,602	,000		,473	,256	,616	,246	,209	,518	,826	,146	,105
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	33	34	37	37
CM - Envolvimento	Pearson Correlation	-,063	,331*	,152	,049	-,026	-,086	-,122	1	,069	,133	-,199	-,012	,128	-,099	,181	,313
	Sig. (2-tailed)	,705	,045	,357	,767	,877	,612	,473		,675	,420	,224	,944	,472	,572	,271	,052
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Regras e Monitoria	Pearson Correlation	,118	,109	-,184	-,108	-,097	-,196	-,191	,069	1	,264	-,058	,151	-,144	,078	,196	,146
	Sig. (2-tailed)	,475	,519	,263	,515	,557	,244	,256	,675		,104	,726	,357	,415	,654	,232	,375
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Comunicação Positiva	Pearson Correlation	,281	,167	,039	-,175	-,047	,131	,085	,133	,264	1	,029	,244	,140	,300	,052	,216
	Sig. (2-tailed)	,083	,323	,816	,288	,776	,439	,616	,420	,104		,860	,134	,430	,080	,754	,187
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Comunicação Negativa	Pearson Correlation	-,316*	-,183	-,143	,339*	,201	-,112	-,196	-,199	-,058	,029	1	,343*	-,072	,170	-,146	-,253
	Sig. (2-tailed)	,050	,279	,386	,035	,220	,508	,246	,224	,726	,860		,033	,685	,328	,376	,121
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Punição Corporal	Pearson Correlation	-,039	,063	,136	,296	,247	-,084	-,211	-,012	,151	,244	,343*	1	,065	,296	-,227	-,194
	Sig. (2-tailed)	,814	,710	,410	,067	,129	,622	,209	,944	,357	,134	,033		,713	,084	,165	,236
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation	-,113	,023	,055	,176	,196	,129	,117	,128	-,144	,140	-,072	,065	1	-,295	-,306	,160
	Sig. (2-tailed)	,525	,897	,756	,320	,266	,473	,518	,472	,415	,430	,685	,713		,091	,078	,365
	N	34	33	34	34	34	33	33	34	34	34	34	34	34	34	34	34
CM - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation	,160	-,353*	-,114	,092	,119	,307	-,039	-,099	,078	,300	,170	,296	-,295	1	-,344*	-,139
	Sig. (2-tailed)	,359	,041	,514	,600	,494	,077	,826	,572	,654	,080	,328	,084	,091		,043	,424
	N	35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	35	34	35	35	35
CM - Modelo Parental	Pearson Correlation	-,259	,287	,208	-,236	-,143	-,070	,244	,181	,196	,052	-,146	-,227	-,306	-,344*	1	,221
	Sig. (2-tailed)	,112	,085	,204	,148	,386	,680	,146	,271	,232	,754	,376	,165	,078	,043		,177
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39
CM - Sentimento dos Filhos	Pearson Correlation	,190	,310	,390*	-,484**	-,399*	,041	,271	,313	,146	,216	-,253	-,194	,160	-,139	,221	1
	Sig. (2-tailed)	,247	,062	,014	,002	,012	,810	,105	,052	,375	,187	,121	,236	,365	,424	,177	
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39	39	34	35	39	39

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	CP - Envolvimento	CP - Regras e Monitoria	CP - Comunicação Positiva	CP - Comunicação Negativa	CP - Punição Corporal	CP - Clima Conjugal Positivo	CP - Clima Conjugal Negativo	CP - Modelo Parental	CP - Sentimento dos Filhos
Autoconceito Global	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	-,238	,144	,004	-,057	,202	-,193	,218	-,172	-,148
	N	39	,670	,520	,004	,118	,211	,721	,168	,408	,983	,746	,244	,274	,216	,324	,395
			37	39	39	39	37	37	35	35	35	35	35	34	34	35	35
P/M - HS	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	-,007	-,109	,074	,048	,175	,187	-,146	,104	-,204
	N	37	37	,004	,008	,008	,015	,187	,968	,538	,678	,788	,322	,297	,419	,558	,248
			37	37	37	37	37	37	34	34	34	34	34	33	33	34	34
Prof - HS	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	,412**	-,208	,085	-,063	-,099	,264	-,157	-,006	-,006
	N	39	,004	,004	,000	,002	,614	,105	,014	,230	,628	,719	,571	,132	,374	,972	,974
			37	39	39	39	37	37	35	35	35	35	35	34	34	35	35
Prof - CE	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	-,143	,073	-,146	,081	,257	,082	,048	,044	-,126
	N	39	,008	,000	,000	,524	,227	,411	,678	,404	,644	,135	,644	,787	,801	,470	,395
			37	39	39	39	37	37	35	35	35	35	35	34	34	35	35
Prof - CI	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	-,050	-,033	,185	-,080	,141	,107	,132	,116	-,056
	N	39	,008	,002	,000	,461	,602	,775	,851	,288	,648	,419	,547	,455	,505	,749	,395
			37	39	39	39	37	37	35	35	35	35	35	34	34	35	35
P/M - CE	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	,264	,063	,061	,028	,076	-,074	-,039	-,175	-,030
	N	37	,211	,015	,614	,524	,461	,000	,132	,723	,733	,874	,671	,684	,830	,322	,866
			37	37	37	37	37	37	34	34	34	34	34	33	34	34	34
P/M - CI	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	,231	,038	-,107	-,177	-,232	-,051	-,475**	-,075	,184
	N	37	,721	,187	,105	,227	,602	,000	,189	,831	,547	,317	,187	,779	,005	,672	,299
			37	37	37	37	37	37	34	34	34	34	34	33	34	34	34
CP - Envolvimento	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,238	-,007	,412*	-,143	-,050	,264	,231	1	,129	,409*	,099	,034	,108	,000	,025	,340*
	N	35	,168	,968	,014	,411	,132	,189	,459	,015	,571	,847	,545	1,000	,888	,045	,395
			35	34	35	35	34	34	35	35	35	35	35	34	34	35	35
CP - Regras e Monitoria	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,144	-,109	-,208	,073	-,033	,063	,038	,129	1	,224	,119	,320	-,250	,194	-,113	,213
	N	35	,408	,538	,230	,678	,851	,723	,831	,459	,195	,496	,061	,155	,271	,517	,220
			35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	34	34	35	35
CP - Comunicação Positiva	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,004	,074	,085	-,146	,185	,061	-,107	,409*	,224	1	,179	,193	-,201	,167	,230	-,071
	N	35	,983	,678	,628	,404	,288	,733	,547	,195	,304	,265	,255	,344	,183	,686	,395
			35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	34	34	35	35
CP - Comunicação Negativa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,057	,048	-,063	,081	-,080	,028	-,177	,099	,119	,179	1	,433**	,105	,338	,034	-,067
	N	35	,746	,788	,719	,644	,648	,874	,317	,571	,496	,304	,009	,556	,051	,847	,701
			35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	34	34	35	35
CP - Punição Corporal	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,202	,175	-,099	,257	,141	,076	-,232	,034	,320	,193	,433**	1	-,166	,387*	,013	-,383*
	N	35	,244	,322	,571	,135	,419	,671	,187	,847	,061	,265	,009	,347	,024	,942	,023
			35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	34	34	35	35
CP - Clima Conjugal Positivo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,193	,187	,264	,082	,107	-,074	-,051	,108	-,250	-,201	,105	-,166	1	-,031	-,235	,166
	N	34	,274	,297	,132	,644	,547	,684	,779	,545	,255	,556	,347	,347	,861	,181	,350
			34	33	34	34	34	33	34	34	34	34	34	34	34	34	34
CP - Clima Conjugal Negativo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,218	-,146	-,157	,048	,132	-,039	-,475**	,000	,194	,167	,338	,387**	-,031	1	-,014	-,249
	N	34	,216	,419	,374	,787	,455	,830	,005	,271	,344	,051	,024	,861	,939	,156	,156
			34	33	34	34	34	33	34	34	34	34	34	34	34	34	34
CP - Modelo Parental	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,172	,104	-,006	,044	,116	-,175	-,075	,025	-,113	,230	,034	,013	-,235	-,014	1	,097
	N	35	,324	,558	,972	,801	,505	,322	,672	,888	,517	,183	,847	,942	,181	,939	,580
			35	34	35	35	35	34	34	35	35	35	35	34	34	35	35
CP - Sentimento dos Filhos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,148	-,204	-,006	-,126	-,056	-,030	,184	-,340*	,213	-,071	-,067	-,383*	,166	-,249	,097	1
	N	35	,395	,248	,974	,470	,749	,866	,299	,220	,686	,701	,023	,350	,156	,580	,395
			34	35	35	35	35	34	34	35	35	35	34	34	35	35	35

\*\* - Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* - Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	P/M - Escore Estresse Parental	P/M Sofrimento Parental	P/M Interação Dificil	P/M Criança Dificil
Autoconceito Global	Pearson Correlation	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	-,077	,196	-,024	-,312
	Sig. (2-tailed)		,670	,520	,004	,118	,211	,721	,715	,348	,908	,128
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25
P/M - HS	Pearson Correlation	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	-,357	-,378	-,256	-,229
	Sig. (2-tailed)	,670		,004	,008	,008	,015	,187	,080	,063	,216	,270
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25
Prof - HS	Pearson Correlation	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	-,120	-,103	-,163	-,040
	Sig. (2-tailed)	,520	,004		,000	,002	,614	,105	,568	,624	,437	,848
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25
Prof - CE	Pearson Correlation	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	,235	-,004	,304	,268
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,000		,000	,524	,227	,259	,984	,139	,196
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25
Prof - CI	Pearson Correlation	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	,298	,154	,397*	,194
	Sig. (2-tailed)	,118	,008	,002	,000		,461	,602	,148	,464	,049	,352
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25
P/M - CE	Pearson Correlation	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	,413*	,312	,206	,441*
	Sig. (2-tailed)	,211	,015	,614	,524	,461		,000	,040	,129	,323	,027
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25
P/M - CI	Pearson Correlation	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	,154	,018	,050	,268
	Sig. (2-tailed)	,721	,187	,105	,227	,602	,000		,464	,931	,812	,195
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25
P/M - Escore Estresse Parental	Pearson Correlation	-,077	-,357	-,120	,235	,298	,413*	,154	1	,779**	,839**	,793**
	Sig. (2-tailed)	,715	,080	,568	,259	,148	,040	,464		,000	,000	,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P/M Sofrimento Parental	Pearson Correlation	,196	-,378	-,103	-,004	,154	,312	,018	,779**	1	,584**	,328
	Sig. (2-tailed)	,348	,063	,624	,984	,464	,129	,931	,000		,002	,110
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P/M Interação Dificil	Pearson Correlation	-,024	-,256	-,163	,304	,397*	,206	,050	,839**	,584**	1	,502*
	Sig. (2-tailed)	,908	,216	,437	,139	,049	,323	,812	,000	,002		,010
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P/M Criança Dificil	Pearson Correlation	-,312	-,229	-,040	,268	,194	,441*	,268	,793**	,328	,502*	1
	Sig. (2-tailed)	,128	,270	,848	,196	,352	,027	,195	,000	,110	,010	
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	M - Sofrimento Parental	M - Interações Disfuncionais	M - Criança Difícil	M - Escore Estresse Parental
Autoconceito Global	Pearson Correlation	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	,225	,042	-,261	,004
	Sig. (2-tailed)		,670	,520	,004	,118	,211	,721	,168	,798	,108	,979
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39
P/M - HS	Pearson Correlation	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	-,377*	-,385*	-,260	-,440**
	Sig. (2-tailed)	,670		,004	,008	,008	,015	,187	,021	,019	,119	,006
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
Prof - HS	Pearson Correlation	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	,023	-,296	,073	-,057
	Sig. (2-tailed)	,520	,004		,000	,002	,614	,105	,891	,067	,660	,730
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39
Prof - CE	Pearson Correlation	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	-,054	,437**	,145	,189
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,000		,000	,524	,227	,744	,005	,379	,249
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39
Prof - CI	Pearson Correlation	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	,180	,379*	,186	,301
	Sig. (2-tailed)	,118	,008	,002	,000		,461	,602	,274	,017	,256	,062
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39
P/M - CE	Pearson Correlation	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	,263	,154	,546**	,435**
	Sig. (2-tailed)	,211	,015	,614	,524	,461		,000	,116	,361	,000	,007
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
P/M - CI	Pearson Correlation	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	,149	-,047	,491**	,283
	Sig. (2-tailed)	,721	,187	,105	,227	,602	,000		,379	,783	,002	,089
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
M - Sofrimento Parental	Pearson Correlation	,225	-,377*	,023	-,054	,180	,263	,149	1	,399*	,380*	,793**
	Sig. (2-tailed)	,168	,021	,891	,744	,274	,116	,379		,012	,017	,000
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39
M - Interações Disfuncionais	Pearson Correlation	,042	-,385*	-,296	,437**	,379*	,154	-,047	,399*	1	,462**	,745**
	Sig. (2-tailed)	,798	,019	,067	,005	,017	,361	,783	,012		,003	,000
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39
M - Criança Difícil	Pearson Correlation	-,261	-,260	,073	,145	,186	,546**	,491**	,380*	,462**	1	,796**
	Sig. (2-tailed)	,108	,119	,660	,379	,256	,000	,002	,017	,003		,000
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39
M - Escore Estresse Parental	Pearson Correlation	,004	-,440**	-,057	,189	,301	,435**	,283	,793**	,745**	,796**	1
	Sig. (2-tailed)	,979	,006	,730	,249	,062	,007	,089	,000	,000	,000	
	N	39	37	39	39	39	37	37	39	39	39	39

\*\* - Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* - Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Correlations

		Autoconceito Global	P/M - HS	Prof - HS	Prof - CE	Prof - CI	P/M - CE	P/M - CI	P - Sofrimento Parental	P - Interações Disfuncionais	P - Criança Dificil	P - Escore Estresse Parental
Autoconceito Global	Pearson Correlation	1	,073	,106	-,449**	-,254	-,210	-,061	,121	-,033	-,138	-,038
	Sig. (2-tailed)		,670	,520	,004	,118	,211	,721	,565	,876	,510	,858
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25
P/M - HS	Pearson Correlation	,073	1	,463**	-,432**	-,428**	-,398*	-,222	-,096	-,025	,112	,015
	Sig. (2-tailed)	,670		,004	,008	,008	,015	,187	,649	,906	,593	,944
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25
Prof - HS	Pearson Correlation	,106	,463**	1	-,588**	-,479**	,086	,271	-,214	,120	-,136	-,109
	Sig. (2-tailed)	,520	,004		,000	,002	,614	,105	,305	,567	,517	,606
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25
Prof - CE	Pearson Correlation	-,449**	-,432**	-,588**	1	,673**	,108	-,204	,151	,022	,177	,153
	Sig. (2-tailed)	,004	,008	,000		,000	,524	,227	,470	,918	,396	,466
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25
Prof - CI	Pearson Correlation	-,254	-,428**	-,479**	,673**	1	,125	-,089	,213	,146	,100	,175
	Sig. (2-tailed)	,118	,008	,002	,000		,461	,602	,306	,486	,634	,402
	N	39	37	39	39	39	37	37	25	25	25	25
P/M - CE	Pearson Correlation	-,210	-,398*	,086	,108	,125	1	,712**	-,080	,003	-,037	-,047
	Sig. (2-tailed)	,211	,015	,614	,524	,461		,000	,703	,988	,862	,824
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25
P/M - CI	Pearson Correlation	-,061	-,222	,271	-,204	-,089	,712**	1	-,257	,017	-,210	-,195
	Sig. (2-tailed)	,721	,187	,105	,227	,602	,000		,214	,937	,314	,349
	N	37	37	37	37	37	37	37	25	25	25	25
P - Sofrimento Parental	Pearson Correlation	,121	-,096	-,214	,151	,213	-,080	-,257	1	,570**	,567**	,836**
	Sig. (2-tailed)	,565	,649	,305	,470	,306	,703	,214		,003	,003	,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P - Interações Disfuncionais	Pearson Correlation	-,033	-,025	,120	,022	,146	,003	,017	,570**	1	,489*	,777**
	Sig. (2-tailed)	,876	,906	,567	,918	,486	,988	,937	,003		,013	,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P - Criança Dificil	Pearson Correlation	-,138	,112	-,136	,177	,100	-,037	-,210	,567**	,489*	1	,874**
	Sig. (2-tailed)	,510	,593	,517	,396	,634	,862	,314	,003	,013		,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
P - Escore Estresse Parental	Pearson Correlation	-,038	,015	-,109	,153	,175	-,047	-,195	,836**	,777**	,874**	1
	Sig. (2-tailed)	,858	,944	,606	,466	,402	,824	,349	,000	,000	,000	
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).