

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

JÉSSICA ALINE ROVARIS

**Práticas Educativas Parentais de Pais e de Mães de Crianças diferenciadas por
Problemas de Comportamento, Escolaridade e Sexo, considerando Relato e
Observação**

Bauru
2020

JÉSSICA ALINE ROVARIS

**Práticas Educativas Parentais de Pais e de Mães de Crianças diferenciadas por
Problemas de Comportamento, Escolaridade e Sexo, considerando Relato e
Observação**

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Ciências, ao Programa de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título em Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a. Adj. Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Bauru
2020

ERRATA

Rovaris, J. A. **Práticas Educativas Parentais de Pais e de Mães de Crianças diferenciadas por Problemas de Comportamento, Escolaridade e Sexo, considerando Relato e Observação.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Faculdade de Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
Segunda página de Seção de Agradecimentos	21	Agradeço à Fapesp pelo apoio financeiro, que possibilitou anos de dedicação exclusiva à pesquisa e a vida acadêmica como um todo. Muito obrigada.	Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), mediante a concessão de bolsa de doutorado à autora (Processo no 2016/01264-0).

Rovaris, Jéssica Aline.

Práticas Educativas Parentais de Pais e de Mães de Crianças diferenciadas por Problemas de Comportamento, Escolaridade e Sexo, considerando Relato e Observação / Jéssica Aline Rovaris, 2020
257 f. : il.

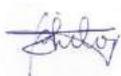
Orientador: Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

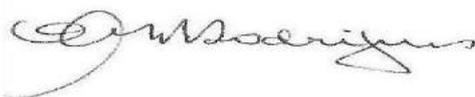
1. Prática Educativa materna e paterna. 2. Repertório Comportamental Infantil. 3. Relato e Observação. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JÉSSICA ALINE ROVARIS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

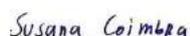
Aos 25 dias do mês de setembro do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências (Unesp - Campus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia / UNESP/Câmpus de Bauru (participação por videoconferência), Profa. Dra. SUSANA COIMBRÁ do(a) Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto / Universidade do Porto, Profa. Dra. ANNE MARIE GERMAINE VICTORINE FONTAINE do(a) Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto / Universidade do Porto (Professor Emeritus), sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de JÉSSICA ALINE ROVARIS, intitulada **Práticas Educativas Parentais de Pais e de Mães de Crianças diferenciadas por Sexo e Escolaridade, considerando Relato e Observação**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: **_ APROVADO _**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



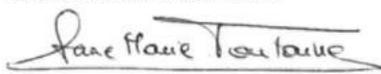
Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA



Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES



Profa. Dra. SUSANA COIMBRÁ



Profa. Dra. ANNE MARIE GERMAINE VICTORINE FONTAINE

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese às crianças da minha família (em ordem cronológica): Matheus, Bianca, Leonardo e Maria Vitória. Contemplar a infância e o crescimento de vocês me motivam a conhecer mais para educar melhor.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo aos céus, à luz, à proteção, à providência, ao consolo e à força da qual derivam da minha fé e a minha experiência com o transcendente. Agradeço a Deus, à Maria, mãe de Jesus, que fizeram parte do meu caminho através das minhas orações diárias, das pessoas que encontrei e dos mais diversos acontecimentos e experiências durante estes quatro anos e meio.

Agradeço fortemente à minha família. Meus pais, Regina e João, meus irmãos Jeferson e Jonatan, sempre presentes e compreensivos. Eles que sempre valorizaram cada conquista e consolaram cada lágrima. Muito obrigada.

Sou grata também à toda minha “família estendida”, tias e tios, primas e primos, avós. Uma família calorosa, muito presente e participativa, que sempre vibrou diante das minhas conquistas e alegrias. Faço aqui um agradecimento especial à minha avó Ana, que me acolheu por alguns anos em sua casa, no início da minha graduação. Foi a partir desta acolhida que tudo foi possível.

Agradeço ao Vinícius Galluccio, namorado, amigo e parceiro! Obrigada por me dar tanta força e ser tão presente.

Agradeço muito aos meus amigos, com quem tantas vezes compartilhei a vida e a vida acadêmica e, com alguns, a casa: Rodrigo, Ana Paula, Bruno (Buda), Daniel Fernando, Natália, Amanda, Juliana, Jeyse, Josenil, Fernanda e Fabiana. Muito obrigada por tornar minha vida mais leve.

Também agradeço aos amigos Salesianos, Pe. Paulo, Pe. Ivan, Pe. Emerson, Pe. Eraclides, Ir. Felipe, Ir. Eduardo. Vocês sabem o quanto minha experiência nas casas Salesianas foram (e são) fontes de inspiração na minha escolha profissional. Dom Bosco sempre fez parte da minha vida através da vocês.

Sou grata às amizades recentes, pessoas incríveis que conheci durante o intercâmbio e que fizeram desse período uma experiência inesquecível: Aline, Adriana, Bianca. E às professoras Susana e Anne Marie, obrigada por terem me acolhido com tanto afeto!

Agradeço ao Robson Cruz, professor, pesquisador e pessoa maravilhosa! Obrigada por ter, de forma tão generosa, me ajudado em momentos tão críticos do caminho do doutorado. Você é, de fato, uma fonte de inspiração!

Agradeço de maneira muito especial as alunas de iniciação científica e colaboradoras que me ajudaram, principalmente, durante a coleta de dados, e não mediram esforços pelo nosso árduo trabalho: Gabriela Michelin, Francine Butignon, Camila Orpinelli (as melhores alunas de iniciação científica que eu poderia querer como parceiras), Yasmin Reis (amiga e colaboradora, sem a qual uma parte da minha coleta não teria sido possível), Vanessa Marin (que me ajudou no início com sua experiência e organização). Obrigada mesmo a todas vocês.

Agradeço muito a minha orientadora e parceira de trabalho, Alessandra Turini Bolsoni-Silva. Obrigada pelos anos de trabalho em conjunto, por ser tão compreensiva, presente e muito participativa. Por ter vivido cada etapa desse processo comigo e por confiar em mim. Aprendi muito com você!

Agradeço também a todas as famílias e professoras participantes da minha pesquisa. De modo especial, agradeço às mães e aos pais que me receberam em seus lares, nos horários e circunstâncias mais variadas, e dispuseram de seu tempo comigo e com as colaboradoras deste estudo. Estar presente na casa de cada família foi uma experiência muito significativa para minha formação e, sem a adesão delas, este estudo não existiria. Muito obrigada.

Agradeço à Fapesp pelo apoio financeiro, que possibilitou anos de dedicação exclusiva à pesquisa e a vida acadêmica como um todo. Muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

EPIGRAFE

“Não se curem além da conta. Gente curada demais é gente chata. Todo mundo tem um pouco de loucura. Vou lhes fazer um pedido: Vivam a imaginação, pois ela é a nossa realidade mais profunda. (...) “É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade...” (NISE DA SILVEIRA).

RESUMO

Rovaris, J. A. **Práticas Educativas Parentais de Pais e de Mães de Crianças diferenciadas por Problemas de Comportamento, Escolaridade e Sexo, considerando Relato e Observação.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Faculdade de Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

As práticas educativas parentais exercem um papel fundamental no desenvolvimento saudável das crianças. Elas podem se constituir fatores de risco ou proteção, a depender se forem positivas ou negativas. As práticas positivas têm relação com maior repertório habilidosos de genitores e crianças. Mas, as práticas negativas aumentam a probabilidade de surgirem os problemas de comportamento infantis. Pesquisas apontam que os comportamentos parentais e infantis também são influenciados pela idade escolar e pelo sexo da criança, dados ainda não conclusivos e que, neste cenário, a maior parte dos estudos investigaram as práticas e percepções maternas, ainda que o pai também seja muito importante neste processo. Adicionalmente, neste campo o uso do método observacional ainda é pouco utilizado, dados as dificuldades inerentes a este procedimento. Entretanto, seu uso pode auxiliar na atenuação dos vieses próprios dos dados de relato, bem como contribuir para a ampliação do olhar sobre o fenômeno. O objetivo deste estudo foi o de descrever as práticas educativas de mães e de pais e suas relações com os comportamentos das crianças, diferenciando-as pela idade escolar, sexo e apresentação ou não problemas de comportamento, considerando duas medidas: relato (Estudo 1) e observação (Estudo 2). Também foi objetivo identificar variáveis preditoras dos problemas de comportamento externalizantes e internalizantes na perspectiva materna e paterna (Estudo 3). Participaram deste estudo 71 casais heterossexuais que viviam juntos, mães e pais biológicos, de crianças do ensino infantil e fundamental, de ambos os sexos. Também participaram 30 professores que avaliaram 68 das 71 crianças. No Estudo 1 e 3 foram utilizados os instrumentos: RE-HSE-P, CBCL/TRF e o QRSH. No estudo 2 foram utilizados o CBCL e um protocolo de observação. Os resultados apontaram que, a partir do relato, as mães e os pais foram mais rigorosos na avaliação comportamental dos filhos do que as professoras e, elas também identificaram mais problemas de comportamento nas crianças do ensino infantil. Porém, não foram encontradas diferenças entre os problemas de comportamento em função do sexo da

criança. Os dados de comparação discriminaram mais comportamentos maternos do que paternos, contudo, ambos genitores parecem ter interações mais positivas com as crianças sem problemas de comportamento e do ensino infantil, apesar das mães terem identificado mais problemas externalizantes. As comparações e associações que envolveram as crianças com problemas de comportamento e do ensino fundamental, revelaram mais interações negativas com ambos os pais. No entanto, houve o aparecimento de HSE-P e habilidades sociais infantis, especialmente, nas associações encontradas a partir das observações. Ademais, o sexo foi a variável que menos diferenciou práticas e percepções de mães e de pais. Quanto a predição, as práticas negativas e o nível socioeconômico foram fatores de risco preponderantes para problemas de comportamento externalizantes, segundo mães e pais. Já as habilidades sociais infantis apareceram como fator de proteção aos problemas internalizantes e externalizantes. De modo geral encontrou-se mais práticas e variáveis de contexto com médias maiores para as mães. Elas também foram melhores para identificar e reforçar comportamentos habilidosos das crianças, ainda que utilizem mais práticas negativas que os pais. Já eles, parecerem ser mais inconsistentes e terem mais dificuldades de discriminação comportamental das crianças.

Palavras – Chave: Práticas educativas maternas e paternas, repertórios comportamentos infantis, Relato e Observação.

ABSTRACT

Rovaris, J. A. **Parenting Educational Practices of Parents and Mothers of Children differentiated by Behavior, Education and Sex Problems, considering Report and Observation.** 2020. Thesis (PhD in Developmental and Learning Psychology) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

Parental educational practices play a fundamental role in the healthy development of children. They can be considered as risky or protective, depending on the impact either being positive or negative. Positive practices are related to a greater skillful range of parents and children, but negative practices increase the likelihood of child behavior problems. Research shows that parenting and child behaviors are also influenced by school age and the sex of the child however the data is not yet conclusive. But most studies within this research have only investigated maternal practices and perceptions, even though the father is quite significant in this process. Additionally, in this field the use of the observational method is barely used, given the inherent difficulties in this procedure. Nevertheless, its use can assist in mitigating the biases inherent in reporting data, as well as contributing to the broadening of the perspective on the phenomenon. The objective of this study was to describe the educational practices of mothers and fathers and their relationship with the children's behavior, differentiating them by school age, sex and presentation or not behavior problems, considering two measures: report (Study 1) and observation (Study 2). Part of this objective is to identify variables that predict externalizing and internalizing behavior problems from the maternal and paternal perspective (Study 3). 71 heterosexual couples who lived together, biological mothers and fathers, of children of elementary and primary education, of both sexes participated in this study. 30 teachers who assessed 68 of the 71 children were also part of the study group. In Study 1 and 3, the following instruments were used: RE-HSE-P, CBCL / TRF and QRSH. In study 2, CBCL and an observation protocol were used. The results showed that, based on the report, mothers and fathers were more rigorous in their children's behavioral assessment than teachers, and they further identified more behavior problems in children in early childhood education. However, no differences were found between behavioral problems due to the child's sex. Comparative data discriminated more between maternal than paternal behaviors. But both parents seem to have more positive interactions with children without behavioral problems and early childhood education,

despite the fact that mothers have identified more externalizing problems. The comparisons and associations that involved children with behavioral and elementary school problems revealed more negative interactions with both parents. However, there was the appearance of HSE-P and children's social skills, especially in the associations found from the observations. Furthermore, sex was the variable that least differentiated practices and perceptions of mothers and fathers. As for prediction, negative practices and socioeconomic status were major risk factors for externalizing behavior problems, according to mothers and fathers. In contrast children's social skills appeared as a protective factor against internalizing and externalizing problems. In general, more educational practices and context variables were found with higher averages for mothers. They were also better at identifying and reinforcing skillful behaviors of children, even though they used more negative practices than fathers. But fathers, seem to be more inconsistent and they have more difficulties in behavioral discrimination of children.

Key-Words: Maternal and paternal educational practices, children's behavior repertoires, Report and Observation.

LISTA DE FIGURAS

Estudo 1

Figura 1.1 - Amostragem da adesão das escolas e das famílias na Coleta Piloto.....	57
Figura 1.2 - Percorso amostral da coleta em São Carlos realizada entre agosto de 2016 e dezembro 2017.....	59
Figura 1.3 - Percorso amostral da coleta em São Carlos no período de janeiro a junho de 2018.....	61
Figura 1.4 - Percorso amostral da coleta nas escolas municipais de Bauru no período de abril a junho de 2018.....	62
Figura 1.5 - Percorso amostral da coleta nas escolas estaduais de Bauru no período de abril a junho de 2018.....	63

LISTA DE QUADROS

Estudo 2

Quadro 2.1 - Comportamentos analisados a partir do Protocolo de Análise Observacional.....114

Discussão geral

Quadro 1 - Síntese dos Resultados das Comparações realizadas nos Estudos 1, 2 e 3....205

Quadro 2 - Síntese das análises de correlação realizadas nos Estudos 1 e 2.....207

Quadro 3 - Síntese dos dados de predição.....210

LISTA DE TABELAS

Estudo 1

Tabela 1.1 - Comparação dos dados de relato no RE-HSE-P coletados por meio da indicação pelos professores e pelas rodas de conversas.....	65
Tabela 1.2 - Comparação das crianças com e sem problemas de comportamento (CBCL) diferenciadas pelos métodos “indicação das professoras” e “roda de conversas”	65
Tabela 1.3 - Comparação dos escores clínico e não clínico dos itens de conteúdo do RE-HSE-P coletados nas cidades de São Carlos e Bauru.....	66
Tabela 1.4. Comparação dos grupos com e sem problemas de comportamento pelo CBCL coletados em São Carlos e em Bauru.....	66
Tabela 1.5 - Comparação das avaliações de mães, pais e professoras quanto aos problemas de comportamento externalizante, internalizante, total e gerais, segundo o CBCL e TRF.....	71
Tabela 1.6 - Comparação das avaliações sobre a ocorrência de problemas de comportamentos diferenciados pelas mães, pelos pais e pelas professoras das crianças do ensino infantil e fundamental, dos meninos e das meninas.....	72
Tabela 1.7 - Comparação dos problemas de comportamento infantis avaliados por mães, em função das variáveis demográficas.....	73
Tabela 1.8 - Comparação dos problemas de comportamento infantis avaliados por pais, em função das variáveis demográficas.....	73
Tabela 1.9 - Comparação entre os escores clínicos das categorias comportamentais do RE-HSE-P, considerando a ocorrência de problemas de comportamento (CBCL), de acordo com as mães.....	74
Tabela 1.10 - Comparação entre os escores clínicos das categorias comportamentais do RE-HSE-P, considerando a ocorrência de problemas de comportamento (CBCL), de acordo com os pais.....	75
Tabela 1.11 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSH para as mães e para os pais das crianças sem problemas de comportamento (SPC).....	75
Tabela 1.12 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSH para as mães e para os pais das crianças com problemas de comportamento (CPC).....	76
Tabela 1.13 - Comparação entre os grupos de mães e pais de crianças do Ensino Infantil (EI), considerando as categorias comportamentais do RE-HSE-P.....	77
Tabela 1.14 - Comparação entre os grupos de mães e pais de crianças do Ensino Infantil (EI), considerando as categorias comportamentais do RE-HSE-P.....	78

Tabela 1.15 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSB para as mães e para os pais das crianças do Ensino Infantil (EI).....	78
Tabela 1.16 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSB para as mães e para os pais das crianças do Ensino Fundamental (EF).....	79
Tabela 1.17 - Comparação entre os grupos de mães e pais de meninas, considerando as categorias comportamentais do RE-HSE-P.....	80
Tabela 1.18 - Comparação entre os grupos de mães e pais de meninos, considerando as categorias comportamentais do RE-HSE-P.....	70
Tabela 1.19 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSB para as mães e para os pais das meninas.....	81
Tabela 1.20 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSB para as mães e para os pais dos meninos.....	81

Estudo 2

Tabela 2.1 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos de mãe e crianças sem (SPC) e com (CPC) problemas de comportamento (CBCL).....	122
Tabela 2.2 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos de pais e crianças sem (SPC) e com (CPC) problemas de comportamento (CBCL).....	122
Tabela 2.3 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das crianças sem problemas de comportamento (SPC).....	123
Tabela 2.4 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das crianças com problemas de comportamento (CPC).....	125
Tabela 2.5 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos de mãe e de pais de crianças do ensino infantil.....	127
Tabela 2.6 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos das díades mãe-criança e pai-criança do Ensino Fundamental (EF).....	128
Tabela 2.7 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das crianças do Ensino Infantil (EI).....	128
Tabela 2.8 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das crianças do Ensino Fundamental (EF).....	130
Tabela 2.9 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos das díades mãe-filha e pai-filha (meninas).....	132

Tabela 2.10 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos das díades mãe-filho e pai-filho (menino).....133

Tabela 2.11 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das meninas.....134

Tabela 2.12 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais dos meninos.....135

Estudo 3

Tabela 3.1 - Análises de Comparação entre as práticas educativas de mães e de pais de crianças com problemas de comportamento clínico.....178

Tabela 3.2 - Análises de Comparação entre as práticas educativas de mães e de pais de crianças sem problemas de comportamento clínico.....179

Tabela 3.3 - Análises de Regressão linear por blocos para examinar preditores para os problemas de comportamento externalizantes de crianças avaliadas por suas mães.....180

Tabela 3.4 - Análises de Regressão linear por blocos para examinar preditores para os problemas de comportamento externalizantes de crianças avaliadas por seus pais.....182

Tabela 3.5 - Análises de Regressão linear por blocos para examinar preditores para os problemas de comportamento internalizantes de crianças avaliadas por suas mães.....184

Tabela 3.6 - Análises de Regressão linear por blocos para examinar preditores para os problemas de comportamento internalizantes de crianças avaliadas por seus pais.....186

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO GERAL	17
1.1 Aspectos iniciais do desenvolvimento infantil: uma visão geral	17
1.2 Repertório Comportamentais infantis: sexo e fase escolar	19
1.3 Maternidade e paternidade nos dias atuais	26
1.4 Práticas Educativas Parentais e fatores de proteção ao Desenvolvimento Infantil	29
1.5 Métodos de Avaliação	39
2 JUSTIFICATIVA GERAL	42
3 OBJETIVO GERAL	44
ESTUDO 1 - COMPORTAMENTOS MATERNOS E PATERNOS DIFERENCIADOS PELOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, SEXO E IDADE ESCOLAR DAS CRIANÇAS, UM ESTUDO DE RELATO	46
1.1 INTRODUÇÃO	46
1.2 OBJETIVO	52
1.3 MÉTODO	52
1.3.1 Participantes	52
1.3.2 Instrumentos	53
1.3.3. Percurso Amostral	55
1.3.4 Procedimento para coleta de dados	67
1.3.5 Procedimento para análise dos dados	68
1.4 RESULTADOS	70
1.5 DISCUSSÃO	82
1.6 CONCLUSÃO	96
1.7 REFERÊNCIAS	98
ESTUDO 2 - COMPORTAMENTOS MATERNOS E PATERNOS DIFERENCIADOS PELOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, SEXO E IDADE ESCOLAR DAS CRIANÇAS, UM ESTUDO DE OBSERVAÇÃO	104
2.1 INTRODUÇÃO	111
2.2 OBJETIVO	111
2.3 MÉTODO	111
2.3.1 Participantes	111

2.3.2 Instrumentos.....	112
2.3.3 Percurso Amostral.....	115
2.3.4 Procedimento para coleta de dados.....	116
2.3.5 Procedimento para análise dos dados.....	118
2.4 RESULTADOS.....	121
2.5 DISCUSSÃO.....	138
2.6 CONCLUSÃO.....	158
2.7 REFERÊNCIAS.....	160
ESTUDO 3 - VARIÁVEIS PREDITORAS DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES: UM ESTUDO COM MÃES E PAIS BIOLÓGICOS.....	166
3.1 INTRODUÇÃO.....	166
3.2 OBJETIVO.....	173
3.3 MÉTODO.....	173
3.3.1 Participantes.....	175
3.3.2 Instrumentos.....	173
3.3.3 Percurso Amostral.....	177
3.3.4 Procedimento para coleta de dados.....	177
3.3.5 Procedimento para análise dos dados.....	178
3.4 RESULTADOS.....	179
3.5 DISCUSSÃO.....	189
3.6 CONCLUSÃO.....	198
3.7 REFERÊNCIAS.....	201
4 DISCUSSÃO GERAL.....	206
5 CONCLUSÃO GERAL.....	229
7 REFERÊNCIAS GERAIS	232
APÊNDICE.....	241

APRESENTAÇÃO

Esta tese foi escrita em formato de manuscrito científico. Desse modo, ela é composta por uma Introdução, Justificativa, Objetivos e Hipóteses gerais, contemplando todos os constructos e assuntos que serão abordados nas demais partes deste trabalho. Na sequência, são apresentados os três estudos que a compõe.

O Estudo 1 analisa e discute os dados obtidos com mães e pais por meio de relato. É também nesta parte que está o percurso amostral, referente a todos os procedimentos utilizados durante a fase de coleta de dados. O próximo é o Estudo 2, que buscou analisar os dados obtidos por meio da observação dos comportamentos das díades mãe-criança e pai-criança. Em seguida, há o Estudo 3, cujo o principal objetivo foi o de investigar variáveis preditoras para os problemas de comportamento Externalizantes e Internalizantes, através dos dados de relato. É válido pontuar que, como previsto, o Estudo 3 foi escrito em parceria com as Professoras Doutoradas Anne Marie Fontaine e Susana Coimbra, orientadora e coorientadora da presente aluna durante o período de mobilidade na Universidade do Porto, Portugal

Por fim, há uma seção de Discussão geral, onde são demonstrados, de forma resumida, todos os resultados encontrados nos três estudos. Também procurou-se articular todos eles, levando-se em conta, principalmente, as semelhanças e diferenças entre os achados advindos das duas formas de obtenção dos dados: relato e observação.

1 INTRODUÇÃO GERAL

1.1 Aspectos iniciais do desenvolvimento infantil: uma visão geral

Os estudos voltados ao desenvolvimento infantil têm demonstrado a complexidade desse processo e a importância da influência de diferentes variáveis nos comportamentos das crianças e na sua saúde física, emocional e psicossocial (PAPALIA, 2006). O desenvolvimento é um processo que percorre toda a vida das pessoas. Ele pode ser organizado em diferentes ciclos que marcam as principais mudanças e estabilidades que ocorrem com os indivíduos (PAPALIA, 2006). Nas sociedades industriais, a compreensão dos ciclos do desenvolvimento infantil se assemelha: a primeira infância corresponde à idade entre três e seis anos e, a segunda, de seis e 11 anos (PAPALIA, 2006).

Na primeira infância, a criança ainda não suprimiu todos os seus comportamentos egocêntricos, porém, já começa a ter a capacidade de compreender o ponto de vista das outras pessoas (PAPALIA, 2006). Nesta etapa, ela também inicia os comportamentos autônomos (como se vestir, o treino à toalete e uso do banheiro) (BEE, 1977). Do ponto de vista cognitivo, a linguagem e a memória se aperfeiçoam, o que complexifica seu autoconceito, sua compreensão das emoções, tornando possível a aquisição de mais autonomia, independência e tomada iniciativa (PAPALIA, 2006). Todas essas mudanças a auxilia no desenvolvimento de repertório para o convívio social fora do ambiente doméstico, ainda que a família seja o grande foco das interações sociais nesse período (PAPALIA, 2006).

No Brasil, a primeira infância corresponde à etapa do ensino infantil, que segundo Brasil (2009), abrange a idade dos 3 aos 5 anos. Com o incentivo do ingresso na escola, a interação com os pares ganha grande importância, e comportamentos tanto altruístas, quando de agressão e medo, tornam-se comuns (PAPALIA, 2006), o que pode contribuir para a geração de conflitos entre os pares (BEE, 1977). Adicionalmente, as habilidades sociais de convívio fora do lar começam a se desenvolver e, os comportamentos de atenção e de aprovação pelos outros, toma maior importância (BEE, 1977).

O período considerado como a segunda infância por Papalia (2006) coincide com ingresso no ensino fundamental – anos iniciais, segundo as diretrizes nacionais brasileiras (BRASIL, 2006). Segundo Papalia (2006), nessa etapa, os comportamentos egocêntricos,

próprios da primeira infância, já desapareceram e há o aprimoramento do pensamento concreto devido à complexificação da memória e da linguagem. O envolvimento e a relevância com os pares são de fundamental importância, inclusive para os comportamentos relacionados ao autoconceito, autoestima, autorregulação e autonomia (PAPALIA, 2006). Nessa etapa, a criança desenvolve e descobre muitas habilidades e capacidades de interação social e de resolução de problemas (BEE, 1977).

Desse modo, o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado aos estímulos a que está exposta nos ambientes em que convive e, o primeiro espaço de convívio da criança é na família (BEE, 1997; PAPALIA, 2006). É junto aos pais ou cuidadores que ela terá acesso aos primeiros e principais estímulos ambientais que irão, por meio do modelo e da modelagem, mediar sua aprendizagem (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016). Mais tarde, será a vez da escola contribuir para esse processo, tendo um papel fundamental ao contribuir para a socialização da criança, para a aprendizagem de regras, para o convívio fora do lar e interação com pares (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018).

Por isso, parte das pesquisas (BOLSONI-SILVA, 2018; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018; ROVARIS, 2015; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018) que buscaram investigar as variáveis ambientais e comportamentais que atuam positiva ou negativamente sob o desenvolvimento infantil, priorizaram analisar os comportamentos de educadores (mãe, pai, cuidador, professor) que podem se constituir fator de risco ou de proteção à saúde comportamental infantil. Estes comportamentos podem ser estudados por meio dos constructos: habilidades sociais; Práticas Educativas Parentais e Problemas de comportamento. Ademais, variáveis demográficas como sexo da criança e a fase escolar também são consideradas relevantes.

Esta introdução foi organizada em quatro tópicos: a) **1.2 Repertórios Comportamentais infantis: sexo e fase escolar**, que tratará sobre estas que são algumas das principais variáveis que atuam sobre o comportamento infantil; b) **1.3 Maternidade e Paternidade nos dias atuais**, que se propõe a levantar alguns aspectos históricos que foram responsáveis pelas mudanças nas funções da maternidade e da paternidade e introduzir os estudos que investigaram distinções entre as práticas de mães e de pais; c) **1.4 Práticas Educativas Parentais e fatores de proteção ao Desenvolvimento Infantil**, neste tópico serão apresentados conceitos e diferentes estudos com mães e pais na relação com seus filhos, buscando mapear os fatores de risco e proteção para o desenvolvimento da criança e, por último, **1.5 Métodos de avaliação**, onde serão apresentados os métodos

utilizados para coleta e análise dos dados mais comuns nos estudos, bem como a importância de se aprimorar tais procedimentos.

1.2 Repertórios Comportamentos infantis: sexo e fase escolar

Os problemas de comportamento infantil e suas variáveis relacionais têm sido investigadas por muitos pesquisadores (ALVARENGA; MAGALHÃES; GOMES, 2012; BAGNER et al., 2010; BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011; BOSSARDI et al., 2013; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010a; MARIN et al., 2012; MATHIESEN et al., 2009; PATTERSON; REID; DISHION, 2002; REYNOLDS; IRVIN; SANDRE, 2010; REYNOLDS; TEMPLE, 2008), os quais se propõem a identificar, manipular e analisar as variáveis que afetam/produzem direta e/ou indiretamente o fenômeno dos problemas de comportamento na infância e adolescência. Bolsoni-Silva (2003), após analisar a literatura, concluiu a falta de consenso quanto à definição, descrição, diagnóstico e tratamento dos problemas de comportamento. Por isso, a autora propõe uma reformulação conceitual, afirmando que problemas de comportamento são déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam a interação da criança com seu entorno, diminuem a probabilidade de ela ter acesso a novos reforçadores, sendo um empecilho para a aquisição de repertórios importantes no decurso do seu desenvolvimento.

A área da psicopatologia do desenvolvimento trouxe contribuições significativas para a compreensão e categorização de problemas de comportamento infantil. Achenbach (1966), por meio de um detalhado estudo com crianças de ambos os sexos, selecionou quais problemas de comportamento eram mais recorrentes para essa população, organizando-os em dois grupos, os externalizantes e os internalizantes.

Os externalizantes são os comportamentos que se manifestam na relação da criança com as outras pessoas, assim, além do impacto para o próprio indivíduo, eles tenderiam a repercutir sobre o grupo social (ACHENBACH; RESCORLA, 2001). Exemplos de comportamentos externalizantes são: agressividade física ou verbal, comportamentos opostos, comportamentos antissociais, hiperatividade, desobediência frequente, teimosia, ciúme, roubo, ameaça, acessos de raiva e impulsividade (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979). Geralmente, os problemas externalizantes são os maiores alvos de queixas pelos pais, uma vez que podem ser observados de forma direta e causam maior incômodo social/familiar (ACHENBACH, 1966; BARKLEY et al. 1992; LAMBERT et al. 2001; PACHECO; HUTZ, 2009; PESCE, 2009).

Já os comportamentos internalizantes se manifestam, de maneira mais sutil, de modo a apresentar prejuízos evidentes para o próprio indivíduo que os apresenta do que para o seu grupo social (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979). Por isso, existe maior dificuldade para ser identificado por observadores externos (SOURANDER; HELSTELÄ, 2005).

Além disso, tais comportamentos são considerados mais sociáveis, em detrimento aos externalizantes (ACHENBACH, 1966). Exemplos de problemas de comportamentos internalizantes observáveis são o: isolamento social, recusa de ir à escola, movimentos lentos, excesso de apego (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979), medo, timidez e dificuldades corporais/fisiológicas (PATTERSON; REID; DISHION, 2002).

Com relação às consequências dos problemas de comportamento para o desenvolvimento infantil, as pesquisas têm demonstrado significativo prejuízo na interação com pares/adultos e para a exploração ambiental, minimizando as chances das crianças enfrentarem e resolverem conflitos de forma competente socialmente (ALVARENGA; PICCININI, 2009; CARMO; ALVARENGA, 2012; MACLOYD; SMITH, 2002). Deve-se levar em contas que os problemas de comportamento constituem-se fatores de risco para psicopatologias graves na adolescência e idade adulta (STORY; ZUCKER; CRASKE, 2004), como transtorno de humor e ansiedade (LASKEY; CARTWRIGHT-HATTON, 2009; STERBA; PRINSTEIN; COX, 2007; STORY; ZUCKER; CRASKE, 2004), criminalidade, gravidez precoce, comportamento sexual de risco, abuso de substâncias ilícitas, tabagismo e alcoolismo (PATTERSON; REID; DISHION, 2002).

Ainda que os problemas de comportamento causem prejuízos significativos à criança, há variáveis que funcionam como fatores de proteção para elas. Duas delas são as habilidades sociais (DEL PRETTE, 2013) e as práticas educativas parentais positivas (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009; FONSECA, 2012; GOMIDE, 2006; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010a/b). Pesquisas também apontam que há grupos infantis que parecem estar menos susceptíveis a desenvolverem problemas de comportamento, neste caso, ser do sexo feminino (BANDEIRA et al. 2006; KARP et al. 2004; LEMAN; BJORNBERG, 2010) e estar nas séries do ensino fundamental (BERRY; O'CONNOR, 2010, KARP et al., 2004; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014), ainda que estes dados não sejam conclusivos.

Os comportamentos sociais dos indivíduos, segundo Del Prette e Del Prette (2017), podem ser, grosso modo, classificados em comportamentos desejáveis e

indesejáveis, a depender das consequências que recaem sobre um interlocutor, grupo ou comunidade, bem como à sua aceitação por determinada cultura. Tais comportamentos se mantêm por trazerem algum tipo de consequências positivas, ou por evitarem consequências negativas para quem o emite. Os comportamentos desejáveis formam classes e subclasses de habilidades sociais que podem contribuir para um desempenho socialmente competente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Assim, conceitualmente, as habilidades sociais:

Referem-se a um constructo descritivo dos comportamentos valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 24).

Estes repertórios sociais são classificados a partir da sua topografia ou pela sua função efetiva em certos ambientes, tendo em vista o conceito de contingência tríplice (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Nesse sentido, é importante considerar que grupos sociais específicos possuem formas e necessidades próprias para se relacionar e a pesquisa em habilidades sociais deve contemplar tais diferenças (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010).

Para a criança, aprender habilidades sociais aumenta as chances de que ela saiba quais os comportamentos esperados pelos pares e adultos nos ambientes em que frequenta, como a escola, áreas de lazer, entre outros, o que melhora sua interação social e contribui para o seu desenvolvimento (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2009). Por consequência, elas conseguem encontrar soluções satisfatórias para os conflitos, demonstrar menos ansiedade frente a um evento novo e aumentar suas redes de apoio, devido a uma maior interação social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; STORY; ZUCKER; CRASKE, 2004).

Crianças que mantêm relações satisfatórias com os pares estão mais propícias a encontrar suporte social, segurança emocional, intimidade, afeição, ajuda, aliança, companhia, oportunidades de recreação e estimulação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Todos esses fatores melhoram as oportunidades de vivenciar de forma saudável as mudanças próprias do seu desenvolvimento, pois a auxilia no manejo com as demandas

sociais nos diferentes contextos a que será exposta, tornando-a mais competente socialmente (CIA; BARHAM, 2009).

A parte dos benefícios que as habilidades sociais propiciam ao desenvolvimento infantil, a literatura da área tem conduzido estudos que relacionaram o repertório comportamental das crianças às variáveis que caracterizaram diferentes grupos, como: apresentar aspectos clínicos para problemas de comportamento associado ao sexo da criança (GARDINAL; MARTURANO, 2007; KARP et al., 2004; LEMAN; BJORNBERG, 2010; REDONDO; INGLÉS; GARCÍA, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018) ou à fase da formação escolar (BOLSONI-SILVA, 2018; KONOLD et al., 2010; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018). Crianças que são identificadas como clínicas para estes problemas costumam dispor de menor repertório habilidoso, ao terem seus comportamentos comparados às das não clínicas (DEL PRETTE, 2013; ROVARIS, 2015).

Nessa direção, achados da literatura demonstraram que os meninos compõem com mais frequência os grupos clínicos para problemas de comportamento, especialmente os externalizantes (BOLSONI-SILVA et al., 2015; KARP et al., 2004; MCCLELLAND; MORRISON; HOLMES, 2000; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018) e neles são identificados mais comportamentos agressivos (LEMAN; BJORNBERG, 2010). Este dado torna-se ainda mais significativo diante da constatação de que as garotas são mais habilidosas que os garotos (REDONDO; INGLÉS; GARCÍA, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018), e também apresentam menos problemas de comportamento, ainda que alguns estudos afirmem que elas costumam apresentar mais problemas internalizantes (LEMAN; BJORNBERG, 2010; STORVOLL; WICHSTROM, 2002).

Os achados de Redondo et al. (2014), seguem este percurso, pois encontraram que as meninas mais velhas apresentam mais comportamentos positivos relacionados à conduta social do que os meninos menores. De modo semelhante, Bolsoni-Silva et al. (2015) constataram mais problemas externalizantes e internalizantes para os meninos. Comportamentos mais agressivos para os meninos também foram encontrados no estudo de Nunes, Faraco e Vieira (2013), no entanto, os pesquisadores não constataram diferenças entre meninos e meninas ao se analisar comportamentos internalizantes e delinquentes.

Neste ínterim, González et al. (2018) traz dados semelhantes. Os estudiosos avaliaram adolescentes e constataram que os meninos e as meninas obtiveram baixos escores em competência social e, apesar dos meninos apresentarem mais comportamentos

agressivos, em situações em que os adolescentes relataram sentirem irritação, garotos e garotas demonstraram escores semelhantes de agressividade. A respeito dos internalizantes, as meninas apresentaram mais ansiedade clínica que os meninos e, posteriormente, o estudo constatou relação entre alta agressividade e baixa assertividade, e entre ansiedade e baixo desempenho acadêmico para ambos os grupos (GONZÁLEZ et al., 2018).

Esses dados corroboram com os resultados de Lins e Alvarenga (2015), cujos escores de problemas de comportamento internalizante de meninos e meninas do ensino infantil não apresentaram diferenças. No entanto, as autoras pontuaram que as alterações nos comportamentos internalizantes apresentados por meninos e meninas (com meninas apresentando médias maiores), podem ser mais nítidas durante a transição da infância para adolescência (LINS; ALVARENGA, 2015), o que sugere que, certamente, as meninas são expostas a fatores de proteção para os problemas de comportamento mais intensamente que os meninos e, portanto, aprendem mais habilidades sociais e tornam-se mais sociáveis. Assis e Bolsoni-Silva (2018) corroboram este estudo, pois elas não encontraram diferenças nem nos comportamentos infantis, nem nas práticas educativas aplicadas às meninas e aos meninos. Neste estudo, apenas o diagnóstico de problemas de comportamento diferenciou grupo (ASSIS; BOLSONI-SILVA, 2018).

Com resultados divergentes da literatura, no estudo de Marturano, Toller e Elias (2005) as meninas foram avaliadas com mais problemas de comportamento que os meninos, especialmente internalizantes. Embora elas tenham apresentado mais habilidades sociais durante o ensino infantil e menor declínio dessas habilidades durante os anos escolares subsequentes.

Assim, apesar da tendência da literatura em apontar os meninos como mais problemáticos e as meninas como mais habilidosas e com menos problemas de comportamento, as pesquisas demonstram falta de consenso a respeito do assunto. Ademais, nota-se que o aumento do controle das variáveis que interferem nos problemas de comportamento e nas habilidades sociais de garotas e garotos é significativo, pois permite o refinamento dos dados e a obtenção de respostas mais precisa e direcionadas a grupos mais específicos.

Dentre os estudos citados há alguns (BOLSONI-SILVA, 2018; LINS; ALVARENGA, 2015; REDONDO; INGLÉS; GARCÍA, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018) que buscaram controlar, além do sexo da criança, a etapa escolar que ela cursava. Outros estudiosos (BERRY; O'CONNOR, 2010; BOLSONI-SILVA;

MARTURANO; RUBINGER, 2010; KONOLD et al., 2010; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; REYNOLDS; SANDER; IRVIN, 2010; ROVARIS, 2015) também se preocuparam com essa relação, e encontraram dados divergentes.

O estudo de Pizato, Marturano e Fontaine (2014) demonstrou relação entre o acesso ao ensino infantil, aumento das habilidades sociais e diminuição dos problemas de comportamento, especialmente para as meninas, de nível sócio econômico moderado e, no caso dos meninos, essa relação foi verdadeira apenas para os comportamentos internalizantes. Nesta direção, Rovaris e Bolsoni-Silva (2018) encontraram maiores médias de habilidades sociais para as meninas do ensino fundamental e maiores médias de problemas de comportamento e exposição às práticas negativas para os meninos pré-escolares. Em relação às queixas dos problemas de comportamento, estas foram identificadas apenas para os meninos e para as crianças pertencentes ao grupo clínico.

De modo geral, para as crianças do ensino infantil, houveram médias significativas apenas de categorias comportamentais pertencentes ao grupo dos externalizantes e, para os escolares, foram identificados apenas comportamentos internalizantes (ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018). Apesar do maior número de problemas de comportamentos, também foram identificadas habilidades sociais para as crianças do grupo clínico, porém não houve médias significativas de habilidades sociais para os meninos. Nesse quesito, as meninas foram avaliadas como mais assertivas, com maior capacidade de manter conversação e desculpar-se (ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018). Os estudos abaixo encontraram resultados diferentes.

Bolsoni-Silva, Marturano e Rubinger (2010) constatou o aumento das habilidades sociais e diminuição de problemas de comportamento apenas para as crianças apontadas pelo professor como clínicas para problemas de comportamento, entretanto para as crianças sem essa indicação, houve redução de habilidades sociais na trajetória escolar. Apesar desta redução, as crianças sem indicação de problemas de comportamento mantiveram-se mais habilidosas do que as com indicação (BOLSONI-SILVA et al., 2010).

Na contrapartida, Bolsoni-Silva et al. (2015) não encontrou diferenças relacionadas à fase escolar, já que os meninos tanto do ensino infantil, quanto do fundamental, apresentavam mais problemas de comportamento que as meninas.

Apesar do estudo de Pizato, Marturano e Fontaine (2014) constatar uma trajetória positiva para habilidades sociais durante o ciclo escolar para meninos e meninas, em outros trabalhos (BOLSONI-SILVA et al., 2010; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018)

essa relação foi parcial, ou seja, houve o aumento das habilidades para grupos específicos (meninas, crianças com problemas de comportamento) ou houve uma relação inversa, onde foi encontrado aumento dos problemas de comportamento nas séries escolares mais avançadas e diminuição das habilidades sociais para determinados grupos (KONOLD et al., 2010; REYNOLDS; SANDER; IRVIN, 2010). Essas diferenças podem ter ocorrido devido diferenças metodológicas, número de participantes e diferentes controles de variáveis.

Mas, apesar das controvérsias, os dados sugerem existir uma associação entre o repertório habilidoso e os problemas de comportamento infantil com a série escolar da criança, porém, faz-se necessário considerar a influência de outras variáveis nessa relação. Um dos fatores que parecem ser mais significativo nesse processo é o sexo.

Nos estudos citados, mesmo quando não há um aumento das habilidades sociais em função da série escolar, as meninas continuam mais habilidosas. Tais resultados implicam considerar as diferenças existentes no processo educativo de meninas e meninos, haja vista que a literatura da área constata a importância das práticas educativas parentais no repertório infantil (ALVARENGA; MAGALHÃES; GOMES, 2012; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2011; FONSECA, 2012; GOMIDE, 2006; MARIN et al., 2012).

Em suma, os estudos desta seção demonstraram que, apesar de haver algumas tendências quanto à identificação dos problemas de comportamento e habilidades sociais infantis em função do sexo da criança e da fase escolar, a literatura da área não apresenta resultados concordantes. Os estudos de Karp et al. (2004); Rovaris e Bolsoni-Silva (2018); Bolsoni-Silva et al. (2015) e Nunes, Faraco e Vieira (2013) encontraram os meninos com mais problemas de comportamento do que as meninas e, elas, mais habilidosas que os garotos (BANDEIRA et al., 2006; GARDINAL; MARTURANO, 2007).

Mas Redondo, Inglés e García, (2014) e Rovaris (2015) encontraram que apenas as meninas do ensino fundamental eram mais habilidosas. Por outro lado, González et al. (2018) demonstrou que garotos adolescentes são mais agressivos que as garotas, contudo, para outros problemas comportamentais, não houve diferença entre os sexos. Já a pesquisa de Marturano, Toller e Elias (2005) verificou mais problemas de comportamento nas meninas. E, diferente dos demais, Lins e Alvarenga (2015) e Assis e Bolsoni-Silva (2018) não encontraram diferenças quanto aos problemas de comportamento e habilidades sociais de meninas e meninos.

A respeito da fase escolar, apesar de Pizato, Marturano e Fontaine (2014) prever uma ascensão das habilidades sociais à medida que a criança avança nas séries escolares, Bolsoni-Silva, Marturano e Rubinger (2010) encontrou essa tendência apenas para as crianças identificadas como clínicas pelos professores. Mas Reynolds, Sander e Irvin (2010) achou mais problemas de comportamento internalizantes no ensino fundamental. Já Bolsoni-Silva et al. (2015) não encontrou diferenças nos comportamentos das crianças do ensino infantil e fundamental. Tais discordâncias exprimem a necessidades de que os estudos que investiguem tais variáveis sejam refinados quanto ao método de análise e ao controle de variáveis.

1.3 Maternidade e paternidade nos dias atuais

Nas últimas décadas, a organização familiar, com ênfase nas funções atribuídas às mulheres e aos homens, tem sofrido alterações (BOSSARDI et al., 2013). Mudanças nas constituições sociais causadas, principalmente, pelo movimento feminista, pelo aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho e pelo investimento dela na carreira profissional, têm exigido novos arranjos familiares, e hoje é comum encontrar lares em que a mulher assume a função de “chefe da família”, algo que antigamente era atribuído ao homem (BOSSARDI et al., 2013).

Todas essas mudanças sociais e culturais interferem diretamente na relação conjugal e na maneira como as crianças são educadas dentro das famílias (BORSA; NUNES, 2010). Essas mudanças também têm ampliado a função desempenhada pela mãe e pelo pai (SILVA; PICCININI, 2007) e, enquanto as mulheres tendem a assumir mais funções fora do lar, aos homens é atribuído um novo modelo paterno, mais participativo e presente, que demonstra mais envolvimento com a criança e com as tarefas domésticas (BANDEIRA et al., 2006).

Estes fatores têm surtido efeito no número de estudos relacionados às práticas educativas e à influência delas no desenvolvimento da criança que incluam, além das mães, também os pais (BACKES et al., 2018; BOSSARDI et al., 2013). O papel e envolvimento da mãe nos cuidados, educação e proteção da criança são, desde muito tempo, reconhecidos, valorizado e estudado, mas estudos que se preocupem em incluir o pai nas investigações começaram a surgir apenas nas últimas décadas (BOSSARDI et al., 2013).

O estudo de revisão de Bueno e Vieira (2017) atestou que o número de obras que investigam a relação do pai (homem) no desenvolvimento dos filhos no Brasil ainda é muito baixo, em comparação com a literatura internacional. Os autores também enfatizam que a preocupação em se analisar a importância do pai no curso do desenvolvimento é recente, mas pesquisas atuais já encontraram associações positivas entre o alto envolvimento paterno e determinados aspectos do desenvolvimento infantil (BACKER et al., 2018; BOSSARDI et al., 2013; VIERA et al., 2009). Por isso, os autores advogaram sobre a importância de mais investigações que explorem as práticas paternas associadas a diferentes variáveis, como a idade da criança (BUENO; VIEIRA, 2017).

Algumas pesquisas, como a de Backes et al. (2018), investigou as variáveis que podem influenciar no maior ou no menor envolvimento do pai com a criança. Eles encontraram que a relação do pai com a mãe, bem como as possíveis regras ou proibições maternas podem interferir na relação dele com os filhos e filhas. Por outro lado, mães que motivam o envolvimento do pai com a criança podem contribuir para que ele (o pai) se sinta mais motivado e valorizado e seja mais ativo e presente na educação infantil (BACKES et al., 2018).

Além disso, parece haver algumas características dos homens que podem facilitar ou prejudicar a interação com a criança: pais mais comunicativos e espontâneos tendem a ser mais envolvidos com os filhos, mas homens com maior nível de estresse e que costumam descontá-lo na criança, apresentam mais dificuldade de envolvimento (BACKES et al., 2018). Ademais, fatores relacionados ao temperamento da criança, como ser mais obediente e tranquilo aumentam as chances de as interações acontecerem (BACKES et al., 2018).

Apesar de existir uma tendência à maior participação do pai na vida do filho, esses dados sugerem que o envolvimento paterno parece ainda estar muito associado às práticas maternas e a abertura da mãe a esse envolvimento, além de características dos pais e das crianças. Nesse sentido, os autores concluem que os pais dessa pesquisa ainda tendem a reproduzir padrões antigos de paternidade, contudo, notou-se que eles estão refletindo sobre o papel da paternidade, o que é positivo e segue a tendência atual (BACKES et al., 2018).

Nessa direção, há dados que revelam que os pais costumam passar cerca de 20 a 25% do tempo que a mãe passa com os filhos, ou seja, ainda apresentam um baixo envolvimento paterno, especialmente nos cuidados básicos (higiene, alimentação, etc.) (ROCHA; COUTINHO, 2003). Contudo, esse número parece melhorar quando são

avaliadas famílias cujas mães trabalham fora e, portanto, dispõem de menos tempo com os filhos; nesses casos, o envolvimento paterno aumenta para 35 a 65% (HAROKOPIO, 2000).

Ainda que o índice de participação dos pais na educação dos filhos seja baixo em relação às mães, os estudos consultados (FELDMAN; KLEIN, 2003; VIEIRA et al. 2009; VIEIRA et al. 2014) enfatizam a importância do pai para o desenvolvimento cognitivo e emocional saudável da criança, o que sugere uma ascensão do envolvimento paterno na educação infantil, justificando que pesquisas se dediquem a investigação da interação pai e filhos.

Em outro estudo, Silva e Piccinini (2007) analisaram três pais com alto nível de escolaridade e que viviam com a mãe de seus filhos. Para todos eles constatou-se bom envolvimento com a criança e boa relação marital. No entanto, o pai que demonstrou maior envolvimento com o filho e com as atividades de cuidados e domésticas também relatou que a esposa dava muita abertura para ele e a criança se envolverem. Além disso, foi a única família cuja responsabilidade financeira recaía mais sobre a esposa do que ao marido, dados semelhantes aos encontrados por Tudge et al; (2000). Já com os demais pais, algumas atividades como, atender a criança de madrugada, acalmá-la quando está nervosa, cuidados básicos e estabelecimento de limites ainda era realizada com mais frequência pela mãe (SILVA; PICCININI, 2007).

Também Bossardi et al. (2013) encontrou, estudando 50 pais biológicos ou não de crianças do ensino infantil, eles apresentaram alto nível de engajamento com os filhos. Em ordem decrescente, as classes de comportamentos mais emitidas pelos pais, em termos de engajamento paterno, os autores verificaram maior oferecimento de suporte emocional e ensino de disciplina. Além disso, também foi evidente o envolvimento do pai nas tarefas de estabelecimento de limites, transmissão de autoridade e punição (BOSSARDI et al., 2013). Os autores explicaram que estes dados podem indicar que os pais estão mais preocupados em oferecer cuidados, afeto e incentivo aos filhos, o que antes era tido como função exclusivamente materna.

De forma resumida, as pesquisas desta seção abordaram a influência das mudanças socioculturais no papel da mãe e do pai, sobretudo na maior participação do homem na educação das crianças (BOSSARDI et al., 2013; SILVA; PICCININI, 2007). Há indícios de maior envolvimento do pai em ações que antes eram restritas às mães, como oferecer suporte emocional/afetivo e estabelecer limites (BOSSARDI et al., 2013).

Contudo, parece que as mães ainda passam mais tempo com os filhos do que os pais, especialmente por se manterem as maiores responsáveis pelos cuidados básicos da criança (TUDGE et al., 2000). Por isso, há evidências de que o envolvimento paterno está atrelado a alguns fatores, dentre eles a abertura da mãe à maior participação do pai (BOSSARDI et al., 2013; SILVA; PICCININI, 2007), maior repertório habilidoso e melhor administração do estresse pelo pai (BOSSARDI et al., 2013).

Mas, o número de pesquisa, sobretudo nacionais, que incluem os pais nas análises ainda é muito pequeno (BUENO; VIEIRA, 2017). Por isso, é muito importante que os pesquisadores da área busquem realizar estudos que contem com a participação dos homens, para que se aumente o conhecimento sobre a sua influência sobre os comportamentos dos filhos e para que eles sejam incentivados a serem agentes cada vez mais ativos na convivência familiar.

1.4 Práticas Educativas Parentais e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil

Os estilos parentais foram, primeiramente, identificados e categorizados por Baumrind (1966). A partir dos comportamentos de mães e pais e de seus efeitos nos comportamentos dos filhos, a autora classificou os estilos parentais em Autoritário, Autoritativo e Permissivo. Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) propuseram uma classificação de tipos parentais baseados em duas dimensões: a responsividade, que se refere à transmissão simultânea de afeto, comunicação positiva e suporte emocional ao filho, e a exigência, que diz respeito às atitudes de supervisão e controle do comportamento da criança, além do estabelecimento de regras e limites.

Esses autores ampliaram os estilos e as definições propostas por Baumrind (1966) em: (a) Estilo Autoritário, que apresenta altos índices de exigência e baixos de responsividade; (b) Estilo Autoritativo, que demonstra altos níveis de exigência e responsividade, sendo afetivo e disciplinador ao mesmo tempo; (c) Estilo Negligente, que não apresenta nem altos índices de responsividade, nem de exigência, de forma a não se atentar às necessidades básicas da criança e o (d) Estilo Indulgente (Permissivos) caracterizado por altos índices de responsividade e baixa exigência. Os estudos de Baumrind (1966) e Maccoby e Martin (1983) contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas que buscaram identificar e classificar as práticas educativas parentais de forma minuciosa (HOFFMAN, 1994; GOMIDE, 2006).

As práticas educativas parentais são definidas como as estratégias utilizadas pelos pais no sentido de orientar os filhos para aquisição de determinados comportamentos e supressão de outros, considerados pelos pais como socialmente desfavoráveis ou inadequados (NEWCOMBE, 1999). Hoffman (1994) categorizou as práticas educativas enquanto práticas parentais indutivas e coercitivas. As estratégias indutivas cumprem o objetivo disciplinar indicando para a criança as consequências do seu comportamento para si e para as outras pessoas, podendo gerar a compreensão de quais as implicações de suas ações, e justificar a necessidade de mudança no seu comportamento. Um exemplo desse tipo de estratégia é o uso de explicações à criança sobre seu comportamento e suas consequências, pautado no respeito às regras sociais (PICCININI et al., 2003).

Por outro lado, as práticas coercitivas são caracterizadas pelo uso da punição física, privação de privilégios e afeto, e pelo uso de ameaças. Essas técnicas são caracterizadas como punitivas e tendem a fazer a criança alterar seu comportamento em função das consequências punitivas administradas pelos pais. Esse tipo de estratégia não possibilita que a criança compreenda as implicações do seu comportamento, para que ela possa julgar se deve se comportar de determinada forma ou não. Assim, o controle do comportamento se dará por intervenções externas, uma vez que ela não foi ensinada a identificar suas consequências (HOFFMAM, 1994).

Gomide (2006) também elaborou categorias a respeito das práticas educativas parentais e as organizou em dois conjuntos: as positivas e as negativas. As práticas positivas se referem ao uso contingente da atenção, da distribuição de privilégios, do estabelecimento de regras, além do contínuo oferecimento de afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades dos filhos e das ações de ordem moral. Essa descrição vem de encontro com as categorias de Hoffman (1994), uma vez prevê o reforço positivo nas estratégias educativas, além de possibilitar pela criança a compreensão das consequências do seu comportamento, por meio do estabelecimento de limites, da atenção contingente e da supervisão das ações da criança.

As práticas educativas negativas dizem respeito a comportamentos negligentes por parte de pais/cuidadores, falta de atenção e de afeto, abuso físico e psicológico, uso de ameaças, chantagens, humilhação e a monitoria negativa, como o excesso de instruções, independentemente do cumprimento ou não de determinada tarefa. Assim como antevê a categoria de práticas coercitivas, tais estratégias utilizam a punição e a agressão como formas de controlar o comportamento do filho, e da mesma forma, trazem danos à criança como medo, raiva e ansiedade (GOMIDE, 2006). A utilização de práticas

educativas parentais coercitivas aumenta os fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos externalizantes pela criança, como hiperatividade e desobediência (ACHENBACH, 1991), práticas delinquentes e uso de drogas (GOMIDE, 2003; MARTURANO, 2004).

Além disso, práticas educativas negativas, como a baixa preocupação com as necessidades dos filhos, uso de ameaças e agressão física, possuem relação com as dificuldades encontradas na relação da criança com pais/cuidadores (SIERRA; VEJA, 2014; SPOLAVORI, 2017; STASIAK, WEBER, TON, 2014; TEIXEIRA, FREITAS; CARNEIRO, 2015). Em contrapartida, pais/cuidadores que promovem um ambiente acolhedor, protetor e preocupado com o desenvolvimento do filho, aumentam os fatores de proteção (FELDMAN; KLEIN, 2003; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020). Pais/cuidadores que adotam práticas educativas parentais positivas, atento as necessidades do filho e que auxiliam no enfrentamento ao estresse, à frustração, ao autocuidado, à independência e à cooperação, diminuem as chances dos filhos desenvolverem problemas de comportamento (KARSTAD et al., 2013; MANUEL et al., 2015).

Achados da literatura demonstram que as práticas educativas utilizadas pelos pais são influenciadas pelo repertório de habilidades sociais que eles dispõem. Isso significa que, quanto mais habilidades sociais mães e pais apresentarem, maiores serão as chances de serem positivos com os filhos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016). Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) categorizaram as habilidades sociais que parecem ter maior importância nesta interação com a criança, as nomeou de Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) e as definiram como o conjunto de habilidades sociais dos pais, aplicáveis à prática educativa dos filhos. A autora identifica três grandes categorias: a) Comunicação; b) Expressão de Sentimentos e Enfrentamento e, c) Estabelecimento de Limites que ocorrem contingentes aos comportamentos dos filhos.

Deste modo, pais e mães com maior repertório de HSE-P, em geral, conseguem elaborar estratégias educativas que predizem práticas menos aversivas e mais reforçadoras, contingentes aos comportamentos dos filhos, por isso, o conceito de HSE-P e de práticas educativas positivas podem ser tomados como equivalentes (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016). Ao contrário, pais que dispõem de um baixo repertório de HSE-P, tendem a aumentar as chances de oferecerem modelos comportamentais pouco habilidosos, apresentarem baixa consistência, reforçar

comportamentos não desejados e usar punição não contingente aos comportamentos que pretendem extinguir (LEME; BOLSONI-SILVA, 2010b).

No estudo de correlação de Carmo e Alvarenga (2012), os dados apontaram que as habilidades de *negociação*, associadas ao *controle assertivo*, atuam como fatores de proteção para os problemas de comportamento e a *punição física* aparece como um dos principais preditores de problemas de externalização, enquanto sua ausência é associada a maior repertório de competência social (ALVARENGA; PICCININI, 2001, 2009). Nessa direção Patterson, Reid e Dishion (2002) afirmam que o uso de práticas coercitivas oportuniza o reforçamento dos comportamentos agressivos e desafiadores das crianças, por serem práticas poucos consistentes e, em geral, não serem contingentes aos comportamentos que se pretende extinguir, além de servirem como modelo para a criança.

Apesar das consequências do uso das práticas educativas negativas ou coercitivas para a criança, estudos têm demonstrado que as práticas positivas podem funcionar como fator de proteção para os problemas de comportamento e, assim, para as psicopatologias infantis (BOLSONI-SILVA, 2018; KIM et al., 2011; ROVARIS, 2015).

A maior parte dos dados encontrados na literatura que relacionam as práticas educativas como fator de risco ou proteção ao desenvolvimento infantil foi realizada com as mães das crianças (ALVARENGA; PICCININI, 2003/2009; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010 a/b; LINS; ALVARENGA, 2015; ROVARIS, 2015), como é o caso do estudo de Lins e Alvarenga (2015), que buscaram verificar a relação de algumas práticas maternas, denominadas controle psicológico e controle comportamental, associadas aos problemas de comportamento da criança. E, ao contrário do que se esperava, as práticas de controle psicológico (humilhação, indução à culpa, restrição da fala), não se associaram aos internalizantes de modo geral, no entanto, práticas como: críticas negativas, uso de ironia e rejeição foram relacionadas à ansiedade/depressão infantil e retraimento social.

Neste estudo, as autoras também verificaram que, quanto mais jovens as mães, maiores eram os escores de problemas de internalizantes nos filhos (LINS; ALVARENGA, 2015). Provavelmente, as mães mais jovens carecem de HSE-P para lidar com as demandas dos filhos, repertório que com o tempo parece ser adquirido. Nesse sentido, estudos que se dediquem a investigar as dificuldades que mães de crianças de diferentes idades apresentam, associados a programas de promoção de HSE-P, podem ajudar essas mães e aprenderem práticas educativas positivas e protetoras ao desenvolvimento dos filhos, desde a primeira prole.

O estudo de Rovaris (2015) também encontrou que as práticas negativas trazem prejuízos ao desenvolvimento infantil, sobretudo ao se diferenciar meninos e meninas. Os meninos e as crianças com problemas de comportamento foram mais expostos às práticas negativas, e as meninas e crianças sem problemas de comportamento às práticas positivas. Em geral, os meninos pareceram sofrer mais com as práticas agressivas, especialmente do cônjuge da mãe (que pode ou não ser o pai da criança nesse caso) que as meninas.

Estas, por sua vez, apesar de também serem expostas às práticas negativas, eram beneficiadas com mais frequência com o uso das práticas positivas e, em geral, havia maior consistência parental quanto as estratégias educativas aplicadas às filhas (ROVARIS, 2015). O estudo de Martins et al. (2017) corroboram esses dados, já que também encontraram as meninas como mais competentes socialmente e com melhor desempenho acadêmico que os meninos, e estes, eram submetidos com mais frequências às práticas controladoras parentais que as meninas.

Apesar dos estudos acima indicarem que o sexo da criança interfere nas práticas maternas, o estudo de Bolsoni-Silva (2018), não concorda totalmente com esses dados, pois foram poucas as diferenças encontradas entre meninos e meninas. A pesquisadora analisou funcionalmente (considerando ambiente, resposta e consequente) comportamentos de crianças e mães por meio de um instrumento de relato e encontrou que durante as contingências relacionadas à comunicação, as crianças apresentaram habilidades sociais, ainda que essas interações ocorressem mais com as sem problemas de comportamento.

As mães também relataram que diante dos limites, os meninos com problemas de comportamento apresentaram mais problemas externalizantes do que as meninas com o mesmo diagnóstico, no entanto, de modo geral, as práticas negativas diferenciaram grupo clínico e não clínico, mas não o sexo da criança (BOLSONI-SILVA, 2018). Foi também nessa direção o estudo de Assis (2017) que, ao analisar práticas educativas maternas direcionadas às meninas e aos meninos, do ensino infantil e do ensino fundamental, não encontrou diferenças em função do sexo da criança.

Apesar da literatura que apontam as práticas negativas como inversamente proporcionais às habilidades sociais infantis (GOMIDE, 2006; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010 a/b; ASSIS, 2017; ROVARIS, 2015), a pesquisa de Bartholomeu et al. (2016), encontrou resultados intrigantes. Eles investigaram as habilidades sociais infantis e as práticas educativas parentais por meio do relato de crianças do ensino fundamental (entre sete e 10 anos) e encontraram que o desenvolvimento de habilidades sociais mais

complexas como assertividade e altruísmo, parecem ser fruto da emissão concomitante das práticas positivas e negativas. Por exemplo, a assertividade infantil, foi associada positivamente à inconsistência e negligência parental, e civilidade e altruísmo associaram-se diretamente à monitoria positiva, comportamento moral, negligência e disciplina relaxada. No entanto, práticas negativas relacionadas ao abuso físico apresentaram associações negativas com a assertividade infantil.

Estes resultados suscitam algumas reflexões: em primeiro lugar, as práticas negativas, associadas ao uso do controle aversivo, podem estar presentes mesmo quando os pais não têm a intenção de utilizá-las, pois, segundo Hunziker (2017), é muito difícil elaborar contingência em que não haja nenhum tipo de controle aversivo. Por exemplo, quando a mãe elogia o comportamento da criança de guardar os brinquedos e não diz nada quando a criança deixa os brinquedos jogados, ela está suprimindo atenção (um poderoso reforçador positivo) da criança diante dos brinquedos espalhados. Desse modo, mesmo utilizando um esquema de reforçamento, é bem provável que os procedimentos de extinção também gerem consequências que podem ser consideradas aversivas. Em segundo lugar, Hunziker (2017) afirma que a história de reforçamento positivo, bem como o grau de privação do reforço, a intensidade e o esquema de punição devem ser levados em conta ao se medir as consequências da punição sob os comportamentos, neste caso, da criança.

Assim, ao se analisar de forma minuciosa as contingências presentes nas relações parentais, pode ser muito difícil não identificar nenhum tipo de controle aversivo, ainda que os pais procurem ser positivos com os seus filhos. Por isso, o relato das crianças sobre as práticas educativas dos seus cuidadores, tal qual o estudo de Bartholome et al. (2016), revelou a presença de uma complexa rede de comportamentos parentais e infantis que podem ser decisivos para a aquisição das habilidades sociais, especialmente pelas crianças mais velhas. Estes fatores suscitam a relevância do uso de métodos diversificados nas análises, pois é a partir deles que novas relações podem ser encontradas e o conhecimento que se têm desses fenômenos ampliados.

Outro estudo que buscou uma metodologia diferente de investigação foi o de Alvarenga e Piccinini (2009). Os autores utilizaram a observação da díade mãe-criança, cujos filhos tinham cerca de três anos, filmando a interação durante o horário do almoço. Eles constataram que as práticas facilitadoras das mães (como envolvimento, sensibilidade, controle assertivo) foram associadas à competência social das crianças (como assertividade infantil), destacando a importância do envolvimento materno

positivo. Por outro lado, práticas não facilitadoras (como intrusividade, controle coercitivo) foram associadas aos problemas externalizantes. No entanto, o comportamento de obedecer também foi associado a controle coercitivo, além de assertividade e controle assertivo, o que sugere que a obediência pode estar associada a diferentes estratégias reguladoras por parte dos pais.

Esses dados foram semelhantes aos de outros pesquisadores (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010a; ROVARIS, 2015), que encontraram que as práticas educativas negativas maternas são utilizadas por mães de crianças com e sem problemas de comportamento, contingentes aos comportamentos dos filhos que as mães desaprovavam. Contudo, parece que as estratégias educativas habilidosas utilizadas pelas mães do grupo sem problemas de comportamento são mais frequentes e diante de um maior número de comportamento das crianças (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010a; ROVARIS, 2015), além de serem mais consistente (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010b; KOBLINSKY; KUVALANKA; RANDOLPH, 2006).

Então, até esse momento, a literatura demonstrou que as práticas educativas maternas e os comportamentos infantis são interdependentes, ou seja, um se constitui ambiente para o outro. Além disso, variáveis como idade, sexo e diagnóstico para problemas de comportamento da criança certamente interferem na forma como as mães lidam com os filhos e filhas, contudo, como apresentou o estudo de Bolsoni-Silva (2018) e sugeriu Alvarenga e Piccinini (2009) as práticas, sejam positivas ou negativas, podem variar em função da combinação entre diferentes características das crianças e do ambiente onde ocorrem. Por exemplo, pode ser que uma menina do ensino infantil com problemas de comportamento, seja mais exposta às práticas negativas do que um menino do ensino fundamental sem problemas. Por isso é importante que os estudos busquem refinar as variáveis investigadas e os métodos de investigação, de modo a ampliar a compreensão da interdependência comportamental entre pais e filhos.

Nesse sentido, a inclusão do pai nas análises é primordial. Ainda que em menor quantidade, na literatura da área, há pesquisas que se preocuparam em identificar e analisar práticas paternas, associadas ou não às maternas. Nessa direção, o estudo de Bolsoni-Silva (2003) atestou para a importância da concordância entre mãe e pai a respeito da educação dos filhos como um fator de proteção ao desenvolvimento infantil.

Neste estudo, mães e pais de crianças sem problemas de comportamento demonstraram concordar mais sobre a educação do filho, estabelecimento de limites,

cumprir as promessas, manter conversação e discriminar comportamentos desejados dos filhos (BOLSONI-SILVA, 2003). Nesse cenário, Cia, Pamplin e Del Prette (2006) correlacionaram categorias de habilidades de pais e de mães a comportamentos dos filhos do ensino fundamental e encontraram que: (a) a comunicação e a participação das mães nas atividades de lazer, cultural e escolar tem relação positiva com o repertório de habilidades sociais dos filhos e negativa com comportamentos externalizantes; (b) pais e mães que expressavam sentimentos positivos pareciam favorecer empatia e civilidade nos filhos e (c) a assertividade parental está relacionada com a assertividade e o autocontrole da criança.

Em um estudo de revisão, Vieira et al. (2014), encontraram que o envolvimento do pai na educação da criança está associado a índices menores de hiperatividade e maior repertório habilidoso, além de se constituir fator de proteção para conflitos psicológicos, especialmente por meio do suporte emocional oferecida à criança (BOSSARDI et al., 2013; DUBOWITZET et al., 2001).

Nunes, Faraco e Vieira (2013) também atestaram a importância das práticas e do apego maternas e paternas para o desenvolvimento da criança do ensino fundamental. Inicialmente, os estudiosos verificaram não haver diferenças entre a ligação de meninos e meninas com pai e com mãe, do mesmo modo, o controle psicológico e os níveis de rejeição de pai e de mãe não foram diferentes para meninos e meninas. Contudo, os dados de regressão apontaram que a agressão e a delinquência em meninos podem ser explicadas pela ausência, baixa responsividade, pouca comunicação e pouco apoio materno. Já para as meninas, esses mesmos comportamentos estão mais associados à qualidade das interações com a mãe. O apego paterno foi associado aos problemas internalizantes para os meninos, mas não para as meninas. Por outro lado, houve uma tendência a associar apego materno com retraimento social, mas ansiedade e depressão foram claramente associadas a dificuldades para estabelecer regras claras e exigência de comportamentos socialmente adequados, além da falta de supervisão dos pais (NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013).

Portanto, parece que, apesar das práticas educativas paternas serem relevantes na educação dos filhos, nota-se que as práticas maternas ainda influenciam mais seus comportamentos (NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013). Nesse sentido, Freitas e Alvarenga (2016) num estudo com pais (homens) de crianças em idade escolar, encontrou baixo repertório de HSE-P e não verificou relação entre HSE-P dos pais e as habilidades sociais dos filhos, mas práticas negativas foram associadas positivamente aos problemas

de comportamento. É bem provável que a maior interferência das práticas educativas maternas nos comportamentos dos filhos ocorra devido ao repertório mais elaborado de HSE-P que as mães dispõem, fruto de uma cultura que ainda prioriza a mãe na educação das crianças, ainda que este cenário esteja em transição (FONSECA, 2012).

Nesse cenário, Sampaio e Vieira (2010) identificaram diferenças importantes dos comportamentos do pai e da mãe, em função do sexo dos filhos pré-adolescentes. As práticas negativas foram mais utilizadas pelos pais (homens) às meninas, já as mães foram as que investiram mais nos comportamentos de ordem moral das filhas. Os meninos foram mais frequentemente monitorados positivamente pelos pais do que pelas mães, ademais, controle psicológico foi associado a déficits em habilidades sociais apenas das meninas.

Sobre esse assunto, os resultados de Feldman e Klein (2003) demonstraram que os pais eram mais carinhosos e disciplinados com as meninas, mas representavam uma figura de segurança e um importante agente de socialização para os meninos. Este estudo pontou para uma diferença entre os comportamentos maternos e paternos quanto a educação infantil, especialmente ao se analisar a relação com meninas e meninos. Parece que os pais costumam ser mais afetuosos com as filhas e mais consistentes quanto a educação delas, já aos meninos, eles proporcionam maiores chances de interação social (FELDMAN; KLEIN, 2003).

Fonseca (2012) desenvolveu um estudo de caso em que comparou os comportamentos de pais e mães de quatro crianças, duas meninas e dois meninos, por meio de entrevista e observação. A autora encontrou diferença nas práticas educativas de pais e mães. As mães demonstraram um repertório mais vasto de HSE-P, na comparação com os pais. Quanto à interação com os filhos, os pais mantiveram-se mais habilidosos do que as mães na interação com os filhos com problemas de comportamento. Ao contrário, as mães foram mais habilidosas na interação com os filhos sem problemas de comportamento. O estudo também demonstrou que as HSE-P *comunicação e expressão de sentimentos positivos* foram relacionadas com a diminuição de problemas de comportamento, em geral.

Os estudos relatados até o momento a respeito das práticas educativas, se por um lado atestaram para a importância das práticas paternas (BOLSONI-SILVA, 2003; CIA; PAMPLIM; DEL PRETTE, 2006), por outro, foram divergentes quanto a influência delas nos comportamentos de grupos de crianças diferenciadas por sexo, idade e problemas de comportamento (FREITAS; ALVARENGA, 2016; NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013; SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Em sua maioria, os estudos citados analisaram práticas de

pais de crianças escolares (FREITAS; ALVARENGA, 2016; NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013) ou pré-adolescentes (SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Nesses estudos, as práticas paternas apareceram associadas à menos HSE-P gerais (FONSECA, 2012; FREITAS; ALVARENGA, 2016) e às práticas negativas (FREITAS; ALVARENGA 2016; NUNES; FARACO; VIEIRA; SAMPAIO; VIEIRA, 2010), direcionadas ora às meninas (SAMPAIO; VIEIRA, 2010), ora aos problemas internalizantes dos meninos (NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013). Entretanto, aspectos positivos relacionados às práticas paternas também foram encontrados (BOLSONI-SILVA, 2003; CIA; PAMPLIM; DEL PRETTE, 2006; SAMPAIO; VIEIRA, 2010), especialmente no estudo de Fonseca (2012), que constatou mais HSE-P paternas na interação com crianças com problemas de comportamento do que as mães.

Ademais, estes estudos ressaltaram que, mesmo pais que ainda têm práticas direcionadas ao modelo de provedor, com restrito envolvimento afetivo, características da geração anterior (BALANCHO, 2004), já estão buscando refletir sobre seus comportamentos, a fim de não reproduzir um padrão paterno antigo (BACKER et al., 2018). Por isso, os pais demonstraram estar assumindo outras funções relacionadas ao suporte emocional, ainda que o envolvimento nas tarefas domésticas seja menor que das mães (BOSSARDI et al., 2013).

Deve-se ressaltar que alguns estudos discutem que variáveis sociodemográficas como nível socioeconômico e escolaridade interfere nas práticas tanto de pais (BENETTTL; VIEIRA; FARACO, 2016; GOMES; ALVARENGA, 2017), quanto de mães (CARMO; ALVARENGA, 2012), ainda que esses achados não sejam conclusivos.

No grupo de mães avaliado por Carmo e Alvarenga (2012), nível socioeconômico mais baixo e pouca escolaridade foi associado a mais punição física, mas não a práticas coercitivas em geral. Segundo os autores, as pessoas que vivem em situação econômicas pouco favorecedoras, costumam morar em regiões periféricas, em moradias mais precárias, com menor acesso a condições básicas de infraestrutura social e mais expostas à violência. Todos esses fatores contribuem para o aumento do estresse e diminuição da qualidade de vida das famílias, o que pode acarretar no aumento da agressividade das mães (CARMO; ALVARENGA, 2012).

Além disso, pessoas nessas condições provavelmente não tiveram oportunidade de estudar, especialmente num ensino de qualidade, o que dificulta a ampliação do seu repertório comportamental e, por consequência, limita a aprendizagem de habilidades educativas menos prejudiciais às crianças (CARMO; ALVARENGA, 2012). Resultado

sustentado por Sampaio e Viera (2010), que também notaram que a escolaridade parental foi um fator determinante. Mães com mais escolaridade expressaram mais afeto e usaram mais controle positivo com os filhos, embora a baixa escolaridade parental pareceu influenciar mais o rendimento acadêmico dos adolescentes do que as habilidades sociais dos filhos, bem como afeto e controle parental.

A respeito dos pais (homens), Benetth, Vieira e Faraco (2016), encontrou que a desvantagem econômica apesar de ser um desafio, não impede que os pais se esforcem para oferecer recursos que estimulem o desenvolvimento dos filhos (como brinquedos, livros etc.), ainda que o acesso a tais estímulos seja mais restrito, se comparado à famílias com níveis socioeconômicos mais elevados. Neste campo, Gomes e Alvarenga (2017), não encontraram relação entre o nível socioeconômico e o envolvimento paterno em atividades gerais, controle da criança, oferecimento de afeto, responsividade e cuidados indiretos, apenas para o item cuidados básicos, observou-se mais envolvimento de pais com níveis econômicos mais elevados.

Nesta seção abordou-se parte do aporte teórico relacionados à conceituação das práticas educativas parentais (BAURIMD, 1966; GOMIDE, 2006; HOFFMAN, 1994) e sua relação com o repertório de HSE-P (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016). Verificou-se que, em geral, os estudos da área contam com dados colhidos por meio de relato (BOLSONI-SILVA, 2018; FELDMAN; KLEIN, 2003; ASSIS, 2017; ROVARIS, 2015; BENETTH; VIEIRA; FARACO, 2016) e poucos foram encontrados utilizando métodos observacionais (ALVARENGA; PICCININI, 2001/ 2009; FONSECA, 2012).

Assim, os estudos demonstraram que em geral, práticas educativas positivas maternas e paternas foram associadas ao aumento das habilidades sociais infantis (CIA; PAMPLIM; DEL PRETTE, 2006; LINS; ALVARENGA, 2015; ROVARIS, 2015; CARPENTER; STACKS, 2009; VIEIRA et al., 2014) e as negativas aos problemas de comportamento (CARMO; ALVARENGA, 2012; BOLSONI-SILVA, 2018; ROVARIS, 2015), ainda que alguns estudos indiquem existir uma rede complexa que incluem práticas positivas e negativas e que são favoráveis ao desenvolvimento das habilidades sociais infantis, especialmente as mais rebuscadas (BARTHOLOMEU et al., 2016; LINS; ALVARENGA, 2015)

Há ainda estudos que sinalizaram que houve mudanças nas práticas educativas maternas e paternas em função do sexo da criança (FELDMAN; KLEIN, 2003; MARTIN et al., 2017; NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013; SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Mas o estudo de Assis (2017) não encontrou essa relação e o de Bolsoni-Silva (2018) a

encontrou parcialmente. Nesse campo, Bolsoni-Silva (2018), Assis (2017) e, também, Fonseca (2012) encontraram diferenças nas práticas educativas em função do diagnóstico de problemas de comportamento.

1.5 Métodos de avaliação

Por fim, é relevante falar a respeito dos métodos empregados nas investigações. A maior parte dos estudos encontrados contaram com mães e com os pais para avaliar os comportamentos dos filhos e se auto avaliarem quanto às práticas educativas (BUENO; VIEIRA, 2017). Estes estudos são muito valiosos e trazem resultados importantes com boa fidedignidade, já que o relato do comportamento social por avaliadores externos – mães e pais falando a respeito dos filhos e filhas - é um bom indicador de desempenho social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Ao se tratar de bons avaliadores do comportamento infantil, é preciso falar sobre o professor, já que, assim como a família, a escola também exerce um importante papel no processo de socialização das crianças (BEE; BOYD, 2011). As práticas educativas do professor também são preditoras do comportamento infantil e, neste quesito, há estudos que demonstram que professores com mais habilidades sociais educativas, aumentam as chances dos alunos também demonstrarem habilidades sociais e ao contrário, os problemas de comportamento dos alunos também foram associados às práticas negativas dos professores (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018). Por isso, assim como mães e pais, os professores também conseguem discriminar com eficácia os comportamentos dos alunos e são informantes importantes, pois conseguem descrever os comportamentos apresentados pela criança em ambientes em que os pais não estão presentes.

Sobre isso, o estudo de Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) que comparou avaliação de mães, pais e professores, encontrou que todos os informantes avaliaram as crianças sem problemas de comportamento como mais habilidosas, do mesmo modo, o escore de problemas de comportamento e habilidades sociais de crianças do ensino infantil e fundamental não demonstrou diferença entre as avaliações de pais e professores, sugerindo consistência entre os comportamentos identificados pelos avaliadores (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016). Por outro lado, as autoras constataram algumas diferenças entre as avaliações: os professores relataram mais habilidades sociais para as meninas do que para os meninos, além disso, eles também identificaram um número

maior de habilidades sociais infantis do que as mães e os pais (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Essas diferenças podem ter aparecido devido a avaliação ter sido realizada por informantes que interagem com a criança em contextos diferentes, ou também, como enfatiza Bolsoni-Silva e Loureiro (2016), porque os pais (especialmente as mães), são mais exigentes em suas avaliações sobre o comportamento dos filhos e acabam não identificando algumas habilidades das crianças. Por esses motivos, priorizar a avaliação por diferentes informantes, associado a múltiplos instrumentos, como ressalta Del Prette e Del Prette (2009) é significativo, pois auxilia na melhor compreensão dos dados, especialmente ao se considerar os comportamentos infantis que são emitidos em diferentes contextos, diante de diferentes educadores.

A respeito dos instrumentos de avaliação, a maior parte dos estudos na área do desenvolvimento e práticas educativas utilizaram relato. Estas avaliações costumam utilizar ora questionários estruturados, ora semiestruturados, entretanto, ambos apresentam vantagens importantes para a coleta de dados. O primeiro, por ser mais objetivo, requer menos tempo de aplicação, abrange maior número de informantes, mais segurança nas respostas por parte dos participantes devido o anonimato, menos risco de distorção e uniformidade nas respostas (LAKATOS; MARCONI, 1991). Por outro lado, a entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade do entrevistador quanto a repetir ou formular a pergunta de modo diferente a fim de compreender melhor o que foi dito. Ela também oportuniza a obtenção de dados que não foram predefinidos por meio do registro de gestos, reações ou outros dados de fontes não documentais.

Apesar dessas vantagens, Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) ressaltaram a importância de se complexificar os métodos de investigação comportamental das relações, especialmente porque, os métodos que envolvem auto avaliação não devem ser subestimados, haja vista que vieses podem ocorrer, como responder aquilo que se julgue mais adequado ou esperado pelo pesquisador, não ter a garantia de que o participante compreendeu a pergunta (ou o pesquisador compreendeu a resposta) ou perceber, de modo pouco fidedigno, o próprio comportamento.

Neste campo, uma opção é o uso do método observacional (DANNA; MATOS, 2006; FONSECA, 2012; KREPPNER, 2011). Na Psicologia este método é relevante, pois permite identificar quais comportamentos os indivíduos emitem em diferentes situações e, já em seguida, observar suas consequências (DANNA; MATOS, 2006). Ele também pode ser considerado complementar ao método de relato por possibilitar que o

pesquisador verifique se os comportamentos identificados nas entrevistas aparecem em situações reais.

Atualmente, o método de observação pôde ser aprimorado graças a possibilidade de gravar as interações sociais (KREPPNER, 2011). A gravação das interações permite que os comportamentos sejam observados quantas vezes for necessário para sua análise. Além disso, permite que mais de um observador analise os comportamentos emitidos, concordem ou discordem a partir de suas próprias perspectivas, o que abre possibilidades de refinamento das análises dos comportamentos observados (FONSECA, 2012).

A respeito das categorias utilizadas no método observacional, Kreppner (2011) explica que elas devem ser condizentes com o contexto em que a observação ocorre, de modo a serem representativas do fenômeno observado e possíveis de serem justificadas devido a sua significância para o contexto e para as relações estudadas. A título de exemplo, Fonseca (2012), avaliou quatro estudos de casos de crianças com e sem problemas de comportamento, cuja parte do objetivo do estudo era o de analisar as práticas educativas de suas mães e pais, bem como os comportamentos das crianças.

Para isso, a pesquisadora (FONSECA, 2012) desenvolveu um protocolo com categorias referentes às práticas educativas parentais positivas (HSE-P) e negativas, habilidades sociais infantis e problemas de comportamento internalizante e externalizante. As categorias utilizadas no protocolo foram definidas a partir do Roteiro de Habilidades Sociais Educativas Parentais de Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016) e adaptada para uma situação de jogo: durante a observação a díade mãe-criança/pai-criança deveriam jogar um jogo da memória de forma livre, oferecido pela pesquisadora e, para testar a funcionalidade do método e do protocolo de avaliação, um estudo piloto foi realizado. Por isso, o método, associado ao instrumento de registro comportamental, mostrou-se eficaz para o objetivo proposto. Sobre isso, Alvarenga e Piccinini (2003), ressaltam a importância de estudos com métodos observacionais que utilizem diferentes situações (mais ou menos estruturadas) para investigar possíveis diferenças nas práticas parentais ou nos comportamentos de crianças com e sem problemas de comportamento.

2 JUSTIFICATIVA GERAL

Ainda que as pesquisas da área tenham encontrado resultados importantes, restam lacunas no conhecimento sobre a interrelação e interdependência dos comportamentos

parentais e infantis. Uma parte dos estudos consultados preocupou-se em controlar o sexo da criança associado ou não a fase escolar (ALVARENGA; MAGALHÃES; GOMES, 2012; BAGNER et al., 2010; BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011; BOSSARDI et al. 2013; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010a; MARIN et al. 2012; MATHIESEN et al., 2009; PATTERSON; REID; DISHION, 2002; REYNOLDS; IRVIN; SANDRE, 2010; REYNOLDS; TEMPLE, 2008). Contudo, os achados ainda não foram conclusivos, já que alguns resultados apontaram para ascensão das habilidades sociais no percurso escolar (PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014), outros detectaram parcialmente esta tendência (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; RUBNGER, 2010) e outros encontraram relação inversa: mais problemas de comportamento no ensino fundamental (KONOLD et al. 2010; REYNOLDS et al. 2010).

Por isso, outros trabalhos (BOLSONI-SILVA, 2018. ROVARIS, 2015) sugerem que a avaliação dos repertórios infantis considere a influência de diversas variáveis conjuntamente, como o sexo, a fase escolar e o diagnóstico ou não de problemas de comportamento a nível clínico. No entanto, pesquisas que se preocuparam em realizar esse tipo de controle de variáveis também não demonstraram concordância (BOLSONI-SILVA, 2018; GONZÁLEZ et al., 2018; LINS; ALVARENGA, 2015; ASSIS; BOLSONI-SILVA, 2018; REDONDO; INGLÉS; GÁRCIA, 2014; ROVARIS, 2015), o que aponta para a necessidade de novos estudos.

Neste campo, concorda-se que as práticas educativas parentais influenciam os comportamentos infantis (BACKER et al., 2018; KIM et al., 2011). Porém, as pesquisas não são conclusivas quanto as semelhanças e diferenças nas práticas educativas de mães e pais, direcionadas às crianças de diferentes grupos amostrais (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2008; NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013).

Estudos recentes têm demonstrado a importância do pai (homem) na educação da criança (BACKER et al., 2018; BUENO; VIEIRA, 2017), ainda que poucas pesquisas tenham buscado investigar o comportamento paterno, comparando-o ou não ao materno (BUENO; VIEIRA, 2017). Mas, os estudos que buscaram avaliar repertórios maternos e paternos, sinalizaram que pode haver diferenças importantes nas práticas de ambos (FREITAS; ALVARENGA, 2016; SAMPAIO; VIEIRA, 2010).

Estas pesquisas, em sua maioria, utilizaram para avaliação instrumentos de relato, com exceção de Alvarenga e Piccinini (2003/2009) e Fonseca (2012). E, ainda que este recurso seja eficaz, a associação a outros métodos de investigação, como a observação, é altamente valioso, por permitir ao pesquisador acessar comportamentos não relatados e

possibilitar uma análise cuidadosa dos comportamentos observados (DANNA; MATOS, 2006), já que uma vez realizada a filmagem das interações, esta pode ser acessada quantas vezes forem necessárias (KREPPNER, 2011).

3 OBJETIVOS GERAIS

De modo geral, os objetivos deste trabalho é investigar as diferenças e semelhanças entre as avaliações de mães, pais e de professoras ao se considerar os problemas de externalização e internalização, bem como crianças pertencentes subamostras diferenciadas por escolaridade e sexo. Também se buscará averiguar a influência de variáveis sociodemográficos sob os problemas de comportamento a nível clínico.

Ainda, objetiva-se investigar as práticas educativas e percepções dos comportamentos infantis de mães de crianças com e sem problemas de comportamento por meio de relato e observação; o mesmo objetiva-se com o grupo de pais. Procurar-se-á também pesquisar as práticas educativas e percepções de mães e de pais de amostras de crianças diferenciadas pelo sexo e escolaridade infantil.

Por fim, este estudo também procurará identificar quais variáveis sociodemográfica (nível socioeconômico, escolaridade e idade parental), práticas educativas e percepções maternas e paternas são preditores para problemas de comportamento externalizantes e internalizantes. Para tanto a consecução de tais objetivos serão realizados três estudos: o primeiro com os dados de relato, o segundo com os dados de observação e o terceiro será um estudo de predição.

A partir da literatura e dos objetivos propostos, espera-se encontrar mães mais rigorosas quanto à avaliação comportamental das crianças. Além disso, supõe-se que às crianças do ensino infantil e aos meninos serão atribuídos mais problemas de comportamento, principalmente por mães e professoras. Também é uma hipótese deste estudo que as variáveis sociodemográficas estudadas apresentem maiores valores para a subamostra de crianças com problemas clínicas.

Nas análises envolvendo mães e pais de crianças com e sem problemas de comportamento, uma hipótese é que as com as crianças não clínicas ambos os pais sejam mais habilidosos e menos queixosos. Além disso, as habilidades sociais infantis devem aparecer mais para este grupo. Ademais, as médias de HSE-P maternas devem ser maiores

que as dos pais, bem como a de habilidades sociais infantis, especialmente para o grupo não clínico.

Supõe-se que as maiores diferenças entre os comportamentos de mães e de pais para subamostras diferenciadas pela idade escolar sejam reveladas pelas variáveis de contexto e HSE-P, maiores para o grupo de mães. Quanto ao sexo, supõe-se encontrar maiores médias de habilidades sociais entre mães e meninas.

Nas observações, esperar-se que habilidades sociais relativas ao envolvimento com o jogo, competitividade positiva e cumprimento de regras aparece mais nas interações dos pais com as crianças do ensino fundamental e meninos. Também se espera um número maior de habilidades sociais nas análises de observação e, do mesmo modo, assume-se que práticas educativas negativas ativas sejam menos frequentes neste contexto.

Quanto às análises de predição, uma hipótese é que as habilidades sociais infantis sejam preditoras negativas de problemas de comportamento segundo ambos informantes. Por outro lado, espera-se que nível socioeconômico seja um preditor positivo para os problemas de comportamento infantil.

ESTUDO 1 - COMPORTAMENTOS MATERNOS E PATERNOS DIFERENCIADOS PELOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, SEXO E IDADE ESCOLAR DAS CRIANÇAS, UM ESTUDO DE RELATO

1.1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre as práticas educativas parentais e sua influência sobre os comportamentos das crianças não é recente. Há algumas décadas, a Psicologia do Desenvolvimento tem se ocupado em analisar a relação entre a forma como os pais/cuidadores educam e as consequências sob o comportamento dos filhos.

No presente estudo, as práticas educativas são consideradas como as estratégias utilizadas pelos pais/cuidadores com fins a orientar os filhos para aquisição de determinados comportamentos e supressão de outros, considerados como socialmente desfavoráveis ou inadequados (NEWCOMBE, 1999). Segundo Gomide (2006), as práticas educativas positivas são as mais favoráveis ao desenvolvimento das crianças e predizem relações mais saudáveis entre cuidadores e seus filhos. Exemplos destas práticas são: estabelecer limites, demonstrar afeto, monitoria positiva e consistência parental (GOMIDE, 2006).

De acordo com Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016), pais com mais Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) conseguem utilizar mais práticas positivas na relação com a criança. Segundo a mesma autora, as HSE-P dizem respeito ao repertório específico da interação pais e filhos. Ele compreende classes comportamentais relacionadas à comunicação, expressão de sentimento e enfrentamento e estabelecimento de Limites. Por isso, as práticas positivas e o HSE-P podem ser tratados como conceitos relacionados (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016).

O segundo conceito apresentado por Gomide (2006) é o das práticas negativas. Elas dizem respeito aos comportamentos relacionados às agressões físicas, verbais ou psicológicas, chantagens, punições, comportamento inconsistente, pouco afeto, dificuldades para estabelecer e manter o limite, entre outros. Estas são práticas que podem aumentar as chances de as crianças desenvolverem problemas de comportamento a nível clínico, pois não as ajudam a aprender formas mais habilidosas de se comportarem (ALTAFIM; MCCOY; LINHARES, 2018; GUAJARDO; SNYDER; PETERSON, 2009). Desse modo, mães e pais que dispõem de um baixo repertório de HSE-P aumentam as chances de oferecerem modelos comportamentais pouco habilidosos aos filhos,

apresentarem baixa consistência, reforçarem comportamentos não desejados e usarem punição não contingente aos comportamentos que pretendem reduzir de frequência (LEME; BOLSONI-SILVA, 2010).

Nesta direção, estudos apontaram que as HSE-P são associadas positivamente às habilidades sociais infantis (ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018). Quando os pais são mais habilidosos, eles oferecem modelos destes mesmos comportamentos aos filhos. Eles também são capazes de obter uma melhor discriminação do comportamento da criança e reforçá-lo diferencialmente (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016).

Quando a criança é estimulada a aprender habilidades sociais, os reforços que ela poderá obter nos diferentes contextos de interação também tendem a aumentar (CIA; BARHAN, 2006; MARINHO-CASANOVA; LEINER, 2017), melhorando sua interação social e contribuindo para o seu desenvolvimento (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2009). Por consequência, elas conseguem encontrar soluções mais satisfatórias para os conflitos, demonstram menos ansiedade frente a um evento novo e aumentam suas redes de apoio, devido a uma maior interação social (STORY; ZUCKER; CRASKE, 2004). Por isso, as habilidades sociais são consideradas um fator de proteção aos problemas de comportamento (CASALLI-ROBALINHO; DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2013).

Sob esta perspectiva, os problemas de comportamento podem ser compreendidos como os déficits ou excessos comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos, diminuindo as chances de acesso a novas contingências de reforçamento (BOLSONI-SILVA, 2003). Estes problemas podem ser caracterizados de duas formas: os externalizantes e os internalizantes.

Os externalizantes são os que mais impactam a relação da criança com outros indivíduos, como agressividade física e verbal, comportamentos opositores, hiperatividade, desobediência etc. Já os internalizantes são mais sutis e mais difíceis de serem identificados. Exemplos destes comportamentos são o isolamento social, recusa de ir à escola, movimentos lentos, entre outros (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979). Contudo, ambos implicam em riscos para o desenvolvimento infantil saudável de forma ampla.

Tanto os problemas de comportamento, quanto as habilidades sociais infantis parecem variar em função dos grupos de crianças avaliadas. A respeito disso, estudos apontaram para algumas tendências quanto à emissão de habilidades sociais ou problemas de comportamento por crianças do ensino infantil ou fundamental, meninas ou meninos.

Pizato, Marturano e Fontaine (2014) afirmaram que o acesso ao ensino infantil aumenta a probabilidade de a criança demonstrar mais habilidades sociais e diminui os problemas de comportamento nos anos de ensino fundamental. Esta relação foi mais forte entre as meninas pertencentes às famílias de nível socioeconômico moderado. No caso dos meninos, essa relação foi verdadeira apenas para os comportamentos internalizantes.

Entretanto, estudos que avaliaram os repertórios infantis em delineamentos transversais encontraram resultados divergentes. Reynolds, Sander e Irvin (2010) atestaram o aumento dos problemas de comportamento internalizante durante o processo escolar, especialmente entre os meninos, uma vez que as meninas foram avaliadas como mais habilidosas.

Nessa mesma direção, duas pesquisas, a de Bolsoni-Silva et al. (2015) e a de Hernández, Mateo e Landazabal (2018) encontraram resultados bastante semelhantes. Em ambas, os autores avaliaram as crianças por meio do CBCL e não encontraram diferenças na emissão de problemas externalizantes entre crianças de diferentes fases escolares. Porém, os internalizantes foram mais frequentes entre as crianças mais velhas. No estudo de Bolsoni-Silva et al. (2015), os meninos apresentaram mais problemas externalizantes do que as meninas, contudo, diferenças de problemas de comportamento em função do sexo não foram encontradas nos resultados de Hernández Mateo e Landazabal (2018).

Nesta direção, Rovaris e Bolsoni-Silva (2018) identificaram semelhanças entre os repertórios das crianças diferenciadas pela etapa escolar e pelo sexo. As crianças do ensino infantil e os meninos demonstraram mais problemas de comportamento e as do ensino fundamental e as meninas, mais habilidades sociais e menos problemas comportamentais. Entretanto, na pesquisa de Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) as diferenças entre os sexos das crianças apareceram apenas no grupo do ensino infantil. Nesta situação, as meninas apresentaram maior escore de bom humor, habilidades para negociar e convencer, se comparadas aos meninos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Portanto, nota-se uma propensão de se obter escores mais elevados de problemas internalizantes para as crianças do ensino fundamental (BOLSONI-SILVA et al. 2015; HERNÁNDEZ; MATEO; LANDAZABAL, 2018; REYNOLDS; SANDER; IRVIN, 2010), de habilidades sociais para as meninas (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; ROVARIS, 2015) e de problemas de comportamento para os meninos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SIVA, 2018). Ainda que

outros estudos não tenham atestado estas tendências (BOLSONI-SILVA, 2018; HERNÁNDEZ; MATEO; LANDAZABAL, 2018).

Neste cenário, a maior parte dos estudos encontrados contaram o relato das mães ou das cuidadoras, de modo que pesquisas que incluem os pais (homens) são a minoria, especialmente no Brasil (BUENO; VIEIRA, 2017). Ainda hoje, as mães são vistas como as principais cuidadoras das crianças e as maiores responsáveis pela educação dos filhos (HAROKOPIO, 2000; TUDGE et al., 2000). Entretanto, mudanças no papel social do homem e da mulher têm resultado em alterações na organização familiar, sobretudo na ampliação da função materna e paterna (BOSSARDI et al. 2013; SILVA; PICCININI, 2007).

Por isso, recentemente, constatou-se um aumento da inclusão dos homens nas pesquisas sobre práticas educativas (BURKEY et al., 2016; PARAVENTI et al., 2017). Tais pesquisas têm demonstrado a relevância do pai no processo educativo das crianças, como atesta o estudo de Viera et al. (2014). Os autores encontraram que o envolvimento do pai na educação da criança está associado a índices menores de hiperatividade e maior repertório habilidoso. Além disso, o envolvimento paterno se constitui fator de proteção para conflitos psicológicos, especialmente por meio do suporte emocional oferecido à criança (BOSSARDI et al. 2013; DUBOWITZET et al. 2001).

A parte da importância no pai no processo educacional, alguns pesquisadores buscaram investigar se as práticas maternas e paternas podem impactar distintamente os comportamentos infantis. Segundo Feldman e Klein (2003), crianças em torno dos dois anos apresentavam melhor autorregulação com os pais (homens) e eram mais socialmente envolvidas com as mães. Neste estudo, os pais utilizavam mais controle positivo com as meninas, porém, mães e pais demonstraram mais sensibilidade na interação com elas. Os autores também revelaram envolvimento das garotas nas interações com as mães do que com os pais (FELDMAN; KLEIN, 2003).

Já o estudo de Diniz e Salomão (2010), também realizado com mães e pais de crianças pequenas, apontou que as mães tendem a ser mais amorosas e carinhosas com os filhos (as), já os pais transmitiam mais valores às crianças. Eles também encontraram que as mães esperavam que as meninas fossem mais carinhosas e condescendentes, se comparadas aos meninos. Por outro lado, os pais esperavam dos meninos mais características como honestidade e seguimento de regras na idade adulta. No entanto, expectativas relacionadas às metas de socialização e de autoaperfeiçoamento não foram diferentes para garotas e garotos.

Desse modo, parece que mães e pais tendem a ensinar às meninas mais habilidades sociais direcionadas ao oferecimento de afeto, envolvimento emocional e autocontrole (DINIZ; SALOMÃO, 2010; FELDMAN; KLEIN, 2003). Por outro lado, aos meninos são mais direcionadas práticas que estimulem a abertura ao mundo, mesmo que tais expectativas se modifiquem no decorrer do tempo (DINIZ; SALOMÃO, 2010). Nesse sentido, é possível que mães e pais comecem a utilizar mais práticas negativas à medida que a criança cresça.

O estudo de Sampaio e Vieira (2010) identificou diferenças importantes entre os comportamentos maternos e paternos, diferenciados pelo sexo dos filhos pré-adolescentes. Os pais (homens) utilizaram mais práticas negativas com as meninas, mas as mães investiam mais nos comportamentos de ordem moral das filhas. Já os meninos foram mais frequentemente monitorados positivamente pelos pais do que pelas mães (SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Portanto, os dados de Sampaio e Vieira não corroboram os dados de Feldman e Klein (2003) em que mães e pais eram mais carinhosos com as meninas.

Já Freitas e Alvarenga (2016), num estudo com pais (homens) de crianças em idade escolar, encontraram baixo repertório de HSE-P e não verificaram relação entre HSE-P dos pais e as habilidades sociais dos filhos. Porém, as práticas negativas paternas foram associadas positivamente aos problemas de comportamento.

Considerando o exposto até o momento, pode-se afirmar que existem diferenças na forma como mães e pais interagem com seus filhos, porém, ambos são igualmente relevantes no processo educativo das crianças, ainda que os estudos citados demonstrem pouca concordância entre si. Ademais, a literatura afirma que o professor também é considerado um importante agente socializador na infância (BEE; BOYD, 2011). Como a criança passa uma parte importante do seu tempo na escola, ele é capaz de identificar comportamentos infantis que não aparecem no ambiente doméstico (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018). Por esse motivo, são importantes as pesquisas que procuraram analisar os comportamentos das crianças pela ótica familiar e escolar.

Hernández, Mateo e Landazabal (2018) investigou os problemas de comportamentos das crianças por meio do relato de cuidadores e professoras. Os estudiosos constataram que cuidadores reportaram mais problemas de comportamento internalizantes e externalizantes do que as professoras. Os cuidadores também identificaram mais problemas externalizantes para os meninos que as educadoras. O referido estudo também encontrou que crianças pertencentes a níveis socioeconômicos

mais baixos apresentavam mais problemas internalizantes e externalizantes, sobre a óptica dos três avaliadores, corroborando pesquisas que apontaram para a mesma direção (BARBARIN; JEAN-BAPTISTE, 2013; SAMPAIO; VIEIRA, 2010).

Um baixo nível socioeconômico e a baixa escolaridade parental contribuem para o aumento dos fatores de risco em que a criança está exposta, incluindo o uso mais frequente das práticas negativas, especificamente a punição física (CARMO; ALVARENGA, 2012; SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Ao contrário, mães com maior nível de escolaridade tendem a usar mais controle positivo com os filhos (SAMPALIO; VIEIRA, 2010) e serem mais comunicativos (BARBARIN; JEAN-BAPTISTE, 2013). Entende-se que as pessoas em condições econômicas menos favoráveis vivem em regiões com menor infraestrutura, em moradias mais precárias e têm menos acesso à educação e cultura. Todos esses fatores contribuem para o aumento do estresse e a diminuição da qualidade de vida, o que pode aumentar a agressividade (CARMO; ALVARENGA, 2012; STASIAK; WEBER; TON, 2014).

Finalmente, diante das pesquisas consultada, fica evidente a complexidade dos fatores de influenciam tanto as práticas educativas, quanto os comportamentos das crianças. E, apesar dos estudos citadas nesta revisão terem contribuído sobremaneira com o avanço do conhecimento no campo dos problemas de comportamento e habilidades sociais, lacunas ainda são encontradas.

Ainda não há concordância quanto a interferência da etapa escolar (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016) e do sexo das crianças (BOLSONI-SILVA, 2018; BOLSONI-SILVA et al., 2015; LINS; ALVARENGA, 2015) no desenvolvimento de problemas de comportamento e de habilidades sociais. Também existem poucas pesquisas que contaram com a participação dos pais (homens) nos estudos, dificultando a obtenção de dados robustos quanto a influência das práticas educativas maternas e paternas sobre comportamentos infantis (BOLSONI-SILVA; ROVARIS, 2018; MARIN et al., 2012; SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Por isso, também não são conclusivos os dados a respeito das semelhanças e/ou diferenças nas práticas educativas de mães e de pais direcionadas às crianças do ensino infantil e fundamental, menino e meninas, com e sem problemas de comportamento.

Neste campo, é importante levar em conta que os comportamentos parentais e infantis são multideterminados, e é muito relevante que as pesquisas consigam mapear o máximo possível destas variáveis. Por este motivo, a inclusão de avaliadores do comportamento infantil de fora do ambiente familiar, como o professor, bem como a

inclusão de variáveis sociodemográficas nas análises, pode contribuir para a obtenção de dados mais robustos.

1.2 OBJETIVO

Este estudo tem três objetivos. O primeiro é descrever e comparar a ocorrência de problemas de comportamento a partir de diferentes respondentes: mães, pais (CBCL) e professores (TRF), considerando-se as crianças do ensino infantil e fundamental e as meninas e os meninos. O segundo é comparar variáveis sociodemográficas, nível socioeconômico, escolaridade e idade parental referentes a pais e mães de crianças com e sem problemas de comportamento. E, o terceiro é comparar e correlacionar as práticas educativas de mães e de pais e os comportamentos infantis, diferenciando-os a partir dos problemas de comportamento clínicos, idade escolar e sexo da criança.

1.3 MÉTODO

1.3.1 Participantes

Participaram deste estudo 71 casais heterossexuais que viviam juntos, mães e pais biológicos de crianças do ensino infantil e fundamental de ambos os sexos. Ambos progenitores avaliaram o mesmo filho ou filha por relato e observação, totalizando 142 avaliações de crianças de 2.5 a 10 anos. Também participaram 30 professores que avaliaram 68 das 71 crianças pertencentes às famílias participantes. Quanto ao estado civil dos genitores, 80% (n=57) afirmaram ser casado formalmente e 20% (n=14) viverem em união estável.

O nível socioeconômico foi medido em termos da quantidade de salários mínimos que cada famílias recebia. Em termos de porcentagem:

- a) 8.45% (n=6) recebiam até um salário mínimo;
- b) 21.12% (n=15) afirmaram receber dois salários mínimos;
- c) 40.84%(n=29) viviam com três salários mínimos;
- d) 15.49% (n=11) recebiam quatro salários mínimo;
- e) 8.45% (n=6) obtinham cinco salários mínimos;
- f) 5.63% (n=4) ganhavam mais de seis salários mínimos.

As mães tinham uma idade média de 32.39 anos (DP=5.41), 66.19% (n=47) afirmaram estar empregada e 33.80% (n=24) relataram não trabalhar fora de casa. Quanto à escolaridade:

- a) 8.45% (n=6) não haviam concluído o ensino fundamental;
- b) 15.49% (n=11) concluíram o ensino fundamental;
- c) 14.08% (n=10) não haviam concluído o ensino médio;
- d) 43.66% (n=31) concluíram o ensino médio;
- e) 5.63% (n=4) não tinham concluído o ensino superior;
- f) 12.67% (n=9) tinham o ensino superior completo.

Os pais (homens) apresentaram idade média de 36.26 anos (DP=5.86), 87.32% (n=62) relataram estar empregado e 12.63% (n=9) relataram estar sem emprego. A respeito da escolaridade:

- a) 8.45% (n=6) não concluíram o ensino fundamental;
- b) 21.12% (n=15) concluíram o ensino fundamental;
- c) 8.45% (n=6) não concluíram o ensino médio;
- d) 47.88% (n=34) concluíram o ensino médio;
- e) 11.26% (n=8) concluíram o ensino superior;
- f) 2.81% (n=2) não concluíram o ensino superior.

Quanto as características das 71 crianças avaliadas: a) 45% (n=32) são meninas (idade média = 5.37 anos, DP=1.91) ; b) 55% (n=39) são meninos (idade média = 5.34 anos, DP=1.76), c) 57% (n=41) ensino infantil [18 meninas (43.9%) e 23 meninos (56%), idade média = 4 anos, (DP=.75)], d) 42% (n=30) estavam no ensino fundamental [14 meninas (46.6%) e 16 meninos (53.3%), idade média = 7 anos, (DP=1.43)].

1.3.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram relacionados abaixo:

- a) *Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais* (RE-HSE-P, BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016);

O roteiro avalia funcionalmente e em termos de frequência comportamentos de pais/cuidadores, filhos e variáveis contextuais. Para tal avaliação, o instrumento utiliza 13 perguntas abertas, das quais cinco inclui perguntas fechadas a respeito da frequência em que os comportamentos de pais e crianças aparecem e, nas perguntas, abertas também

se investiga o contexto em que os comportamentos ocorrem. As perguntas foram organizadas de modo a investigar 6 categorias comportamentais distintas: 1) habilidades sociais educativas parentais – HSE-P (equivalente a práticas educativas positivas; 2) habilidades sociais educativas parentais (HSE-P-conjugal), específicas da interação conjugal; 3) habilidades sociais infantis; 4) práticas educativas negativas; 5) Queixas de problemas de comportamento e 6) variáveis contextuais contingentes aos comportamentos parentais.

Todas essas categorias comportamentais são avaliadas por meio das perguntas abertas, nomeadas itens de Conteúdo e por meio das perguntas fechadas, nomeadas itens de Frequência. Para cada um dos itens, soma-se os tais positivos e negativos e é possível identificar escores clínicos ou não clínicos.

O instrumento possui aprovação do Conselho Federal de Psicologia. Considera-se o instrumento um bom avaliador de HSE-P (curva Ad Roc .769), Habilidades Sociais Infantis (curva Ad Roc .734), Prática Negativas (curva Ad Roc .744) e Problemas de Comportamento Infantil (curva Ad Roc .829). Quanto à consistência interna e confiabilidade, o instrumento apresentou um alpha de .846.

A partir de Curvas Roc, com o CBCL como referência, apresenta pontos de corte para os construtos mensurados no instrumento, diferenciando crianças com e sem problemas de comportamento. Os dados obtidos foram utilizados para identificar as Práticas Positivas/HSE-P, Habilidades Sociais infantis, Práticas Negativas e as queixas de Problemas de Comportamento através do relato das mães participantes.

b) Child Behavior Checklist - CBCL (ACHENBACH; RESCORLA, 2001)

O instrumento possui uma versão para o ensino infantil e fundamental (1,5 a 5 anos e 6 a 18 anos) que investigam, a partir do relato de pais, a frequência de 113 ou 118 (a depender da faixa etária) respostas indicativas de problemas de comportamento por meio dos escores “não é verdadeiro = 0”, “um pouco verdadeiro = 1” e “muito verdadeiro = 2” e de perguntas relacionadas à vida escolar, social e familiar da criança. Os resultados são organizados em problemas internalizantes, externalizantes e totais, que podem ser classificados como clínicos, limítrofes e não clínicos.

Os problemas de comportamento são avaliados segundo as seguintes escalas: Escala de Internalização (Ansiedade/Depressão, Retraimento/ Depressão, Queixas Somáticas) Escala de Externalização (Violação de Regras e Comportamento Agressivo) e Escala Total de Problemas Emocionais/Comportamentais (Escala de Inter e Externalização junto a Problemas de Sociabilidade, Problemas de Atenção, Problemas

com o Pensamento). O índice de consistência interna do CBCL é de 5 e Alpha de Cronbach de .72 a .97. As médias de confiabilidade para síndromes foram de .90, .82 e .90 e para as escalas do DSM foram de .88, .79 e .85 (BORDIN et al., 2013).

Segundo Bordin et al. (2013), o instrumento é apropriado para estudos que busquem mensurar a saúde mental de crianças e adolescentes brasileiros. Este instrumento foi utilizado identificar os grupos clínicos e não clínicos para problemas de comportamento, tendo por critério pontuar como limítrofe ou clínico em pelo menos uma das grandes escalas de problemas (internalizante, externalizante e total).

c) *Teacher's Report Form- TRF* (ACHENBACH; RESCORLA, 2001)

O TRF é a versão para professores da escala de avaliação dos problemas de comportamento infantis. A estrutura da escala para os pais (CBCL) e para os professores (TRF) é muito semelhante. No entanto, no TRF fornece pontuações para o desempenho da criança em diferentes disciplinas escolares, incluindo a dedicação do aluno às tarefas escolares, adequação do comportamento escolar, habilidades de aprendizagem e humor na escola. A escala tem boa consistência interna (5), com confiabilidade média de .90. A confiabilidade interna, medida pelo alfa de Cronbach, variou de .72 a .97.

d) *Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeas (versão para pais) – QRSH-PAIS* (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011).

Trata-se de um instrumento de avaliação das habilidades sociais de crianças entre quatro e sete anos por meio do relato de suas mães. Ele é composto por 18 questões mensuradas através de uma escala de três pontos (2 = se aplica; 1 = se aplica em parte; 0 = não se aplica). Após ser respondido, somam-se os escores, obtendo um escore total das habilidades avaliadas. Estudo sobre as propriedades psicométricas do QRSH-Pais indicou consistência interna satisfatória (alfa 0,82) e validade preditiva e discriminante.

1.3.3 Percurso amostral

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp de Bauru (nº800.962/2014). A partir do objetivo do presente de estudo, buscou-se estabelecer um procedimento para a coleta de dados que possibilitasse conseguir uma amostra de mães e pais biológicos que morassem juntos, cujos filhos ou filhas estivessem matriculados no ensino infantil ou fundamental e que pudessem ser também avaliados, quanto a problemas de comportamento infantil a nível clínico, pelos seus professores.

Por isso, a coleta de dados apresentou-se complexa e densa, e julgou-se necessário algumas adaptações relacionadas ao método no decorrer do percurso. Desse modo, o relato do procedimento para a coleta de dados foi organizado em três partes: Coleta Piloto, Método 1 e Método 2, com o intuito de descrever, detalhadamente, os passos dados e as alterações que ocorreram. Os dados da Coleta Piloto não foram utilizados no presente estudo, mas os coletados por meio do Método 1 e 2 foram utilizados nas análises.

1.3.3.1 Coleta Piloto

No projeto original pretendia-se que a coleta de dados acontecesse na cidade de Bauru durante o ano de 2016. Contudo, a Secretaria de Educação da referida cidade não autorizou a coleta nessa época, alegando excesso de projetos de pesquisa em curso na rede. Por isso, optou-se por solicitar à Secretaria de Educação de São Carlos a autorização, que concedeu a permissão para a coleta.

A metodologia aplicada durante a coleta piloto na cidade de São Carlos tinha por objetivo garantir a maior aleatoriedade possível dos participantes da pesquisa, evitando, assim, obter uma amostra por conveniência. Por esse motivo, o procedimento para coletar os dados priorizou a randomização em todas as suas etapas. Todos esses passos visavam garantir a aleatoriedade dos participantes e o alcance de uma população diversa do ponto de vista sócio demográfico.

Então, a cidade de São Carlos foi dividida em quadrantes, considerando-se regiões periféricas e centrais. Em seguida, selecionou-se, por meio de sorteio, duas escolas de quadrantes distintos para participar do piloto. Ambas escolas aceitaram participar da pesquisa. Então, a pesquisadora foi na reunião de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) das duas escolas sorteadas para explicar o projeto, como ocorreria a coleta de dados e convidar os professores.

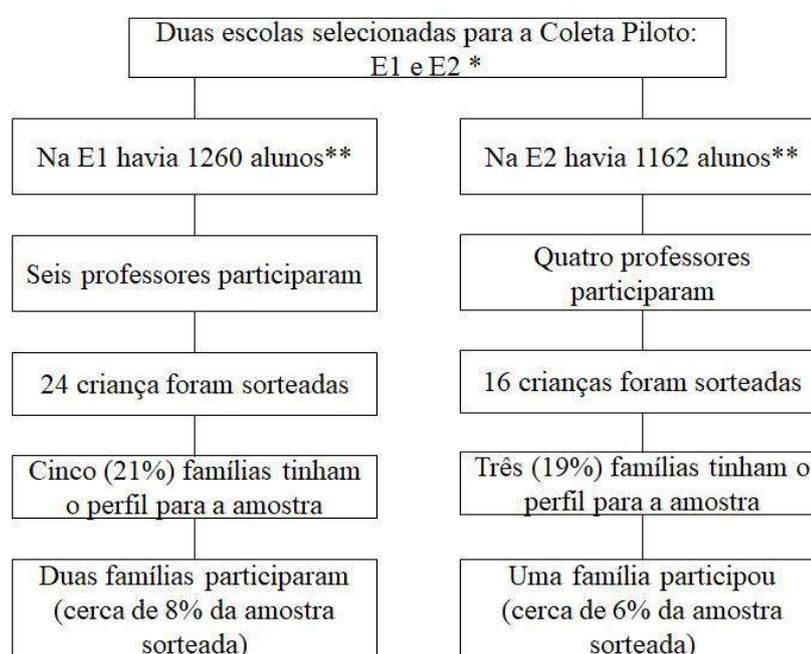
O HTPC acontecia todas as segundas-feiras à noite, em cada escola da cidade e contava com a participação dos professores, coordenadores e diretores da escola. Por este motivo, a pesquisadora só poderia participar de uma reunião pedagógica por semana.

A coleta de dados com as professoras que aceitaram participar acontecia de forma bastante sistemática. Em cada turma de cada professor participantes houve um sorteio de 25% dos alunos. Dentre os 25% dos alunos, sorteou-se dois meninos e dois meninas com indicação pelo professor de problemas de comportamento e dois meninos e duas meninas sem indicação de problemas, também pelo professor. Nessa etapa, o professor não

respondeu a nenhum instrumento, a indicação sobre ter ou não problemas de comportamento ocorreu a partir da sua experiência em sala de aula.

Em seguida, os pais dos oito alunos selecionados (quatro meninos e quatro meninas) foram contatados por telefone pela pesquisadora. Nessa oportunidade, a pesquisadora explicava que as crianças foram selecionadas por meio de sorteio, os objetivos da pesquisa e convidava os pais a participarem. Oferecia-se a opção de a entrevista acontecer na escola da criança ou na casa da família. Os números referentes à adesão dos professores e pais estão na Figura 1.1.

Figura 1.1 - Amostragem da adesão das escolas e das famílias na Coleta Piloto



Legenda: *Escola 1 e Escola 2; **Segundo o Portal de Educação da Secretaria Municipal de São Carlos <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/nossas-escolas.html>.

Observa-se na Figura 1.1 que houve uma baixa adesão ao projeto, especialmente dos pais das crianças sorteadas. Entendeu-se que o método empregado, apesar de rigoroso para controle populacional e para garantir que não houvesse uma amostra por conveniência, era inviável dado o tempo disponível para coleta. Este método demandaria ou uma adesão muito grande por parte dos membros da escola ou o alcance de muitas escolas para se conseguir o número de casais pretendido. Por isso, a partir da experiência da coleta piloto elaborou o Método 1, que foi utilizado para coletar dados que foram utilizados nas análises do presente estudo.

1.3.3.2 Método 1 - De outubro de 2016 a dezembro de 2017

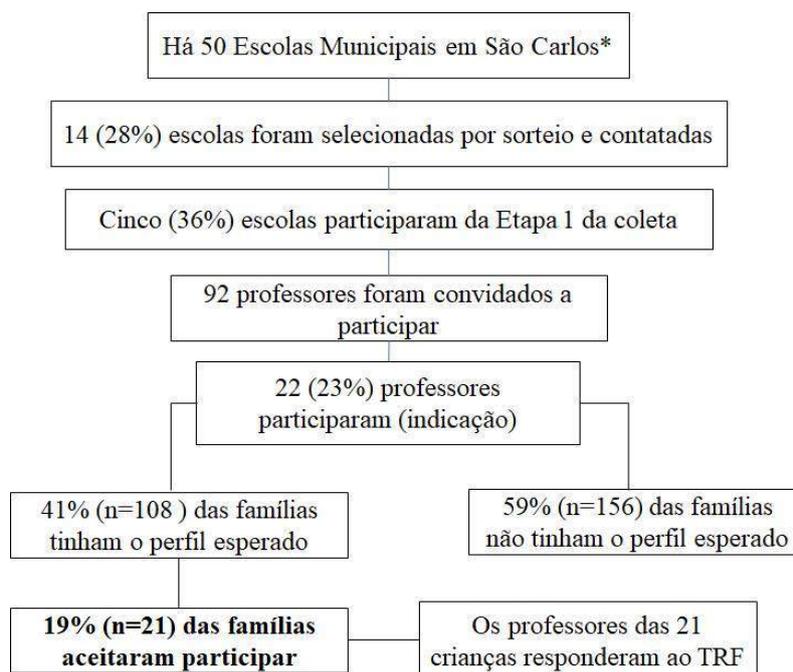
A segunda proposta metodológica para a execução do projeto utilizou a distribuição das escolas feitas a partir da divisão da cidade em quadrantes, e sorteou-se cerca de 3 escolas por quadrante para se entrar em contato. Este número foi definido a partir da distribuição das escolas pela cidade, a fim de se obter participantes de diferentes regiões.

Com as escolas que aceitaram, verificou-se o interesse do professor em participar a partir de uma conversa no horário do HTPC. Os professores participantes indicaram à pesquisadora 12 crianças: seis que julgassem ter problemas de comportamento e seis que julgassem não os ter, distribuídos entre meninos e meninas. Desta forma seria possível aumentar a probabilidade de se obter um dado equilibrado, controlado pelo sexo e pela presença/ausência de problemas de comportamento. Em seguida, a pesquisadora ligava para as famílias para consultar o interesse em participar. Na sequência, havia uma entrevista com o professor da criança (cujas famílias tivessem aceitado participar) para aplicação do TRF.

De outubro de 2016 a dezembro de 2017 esse método foi empregado. Contudo, notou-se também algumas dificuldades na sua execução. Em primeiro lugar, não havia garantia de que os 12 casais, pais das crianças indicadas, aceitariam participar. Outro problema foi que a maior parte dos pais biológicos das crianças indicadas não viviam juntos, ou seja, eram separados e, então, não poderiam compor a amostra da pesquisa.

Outra dificuldade foi o longo caminho percorrido até chegarmos aos pais das crianças. Isto porque, além da aprovação da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Carlos e dos diretores das escolas, era preciso que os professores aceitassem participar, para então, entrar em contato por telefone com os pais. Todos esses passos tornaram a coleta demorada e a adesão dos pais nos anos de 2016 e 2017 foi menor que o esperado, como demonstra a Figura 2, referente ao percurso amostral desse período.

Figura 1.2 - Percurso amostral da coleta em São Carlos realizada entre agosto de 2016 e dezembro 2017



Legenda: * Segundo o site da Secretaria de Educação da cidade de São Carlos - <https://www.educacao.cc/escolas/municipal-sao-carlos-sp>. Data de acesso: 25/10/2018

A Figura 1.2 demonstra os passos que foram dados para a execução da coleta de dados entre agosto de 2016 e dezembro de 2017. Nesta etapa, houve o sorteio de 14 das 50 escolas municipais da cidade onde foi realizada a coleta. Como é possível notar, houve 36% de adesão das escolas municipais contatadas na cidade de São Carlos. Menor foi a adesão dos professores ao projeto (23%), considerando-se que com o método descrito era preciso a indicação deles para em seguida convidar as famílias. Durante os 15 meses de coleta, apenas 21 mães/pais participaram, ou seja, 19% das famílias que apresentaram perfil para amostra.

Diante dos problemas encontrados e da baixa adesão das famílias, decidiu-se por mudar o método de coleta de dados considerou-se dois pontos fundamentais: facilitar o acesso às famílias e tornar a devolutiva para elas e para as escolas mais efetiva. Vale mencionar que nesta fase, as famílias participantes que desejassem ou que haviam obtido escore clínico em algum dos instrumentos utilizados, eram encaminhadas para o atendimento psicológico gratuito.

1.3.3.3 Método 2 - De janeiro de 2018 até outubro de 2018

No método 2 procurou-se tentar novamente realizar a coleta de dados na cidade de Bauru, a fim de alcançar um número maior de escolas e famílias. Também com esse intuito, foi solicitada a autorização não apenas para a Secretaria Municipal de Educação, mas também da Diretoria de Ensino de Bauru, permitindo o alcance das escolas estaduais e um maior acesso às crianças do ensino fundamental.

Para que a coleta fosse possível em Bauru, todos os passos antecedentes foram dados: conversar nas secretarias e diretorias de ensino e enviar o projeto para a aprovação, o que levou cerca de três meses. Além disso, foram requeridas reuniões com os diretores das escolas estaduais a pedido da diretoria de ensino, para explicar o projeto e consultar adesão. Após todos esses trâmites, a coleta foi aprovada em Bauru iniciou-se no mês de abril de 2018.

Outra mudança importante foi realizada no método para alcançar as mães e pais das crianças, aplicadas nas cidades de São Carlos e de Bauru. Após os diretores das escolas das duas cidades aceitaram participar, os pais foram convidados para uma “Roda de Conversa sobre Educação” na escola (ou seja, contatou-se os pais antes dos professores). Este constituiu-se um espaço para as mães e pais falarem sobre as dificuldades que encontravam na educação dos filhos, com pouca interferência da pesquisadora, a fim de não enviesar as respostas das mães e pais que aceitassem participar da pesquisa.

Nesse momento, os pais foram ouvidos e preencheram uma ficha com dados cadastrais, além das informações sobre serem os pais biológicos da criança e se viviam juntos ou não. Com essa lista em mãos, os pais foram contatados por telefone e consultados quanto à participação no projeto. Após a avaliação com as famílias, ocorreu a coleta com o professor para a aplicação do TRF.

Terminada essa fase, foram conduzidos dois encontros nas escolas chamados “Escola de pais”. Nesses encontros, discutiu-se sobre dificuldades relacionadas à parentalidade e aos comportamentos infantis. Os pais também receberam a devolutiva e puderam ser encaminhados para serviço de atendimento psicológico, caso tivessem indicação e disponibilidade. Além disso, foram entregues cartilhas informativas sobre práticas educativas parentais e relacionamento conjugal. Um relatório de devolutiva referente às avaliações feitas pelas professoras foram encaminhados à escola.

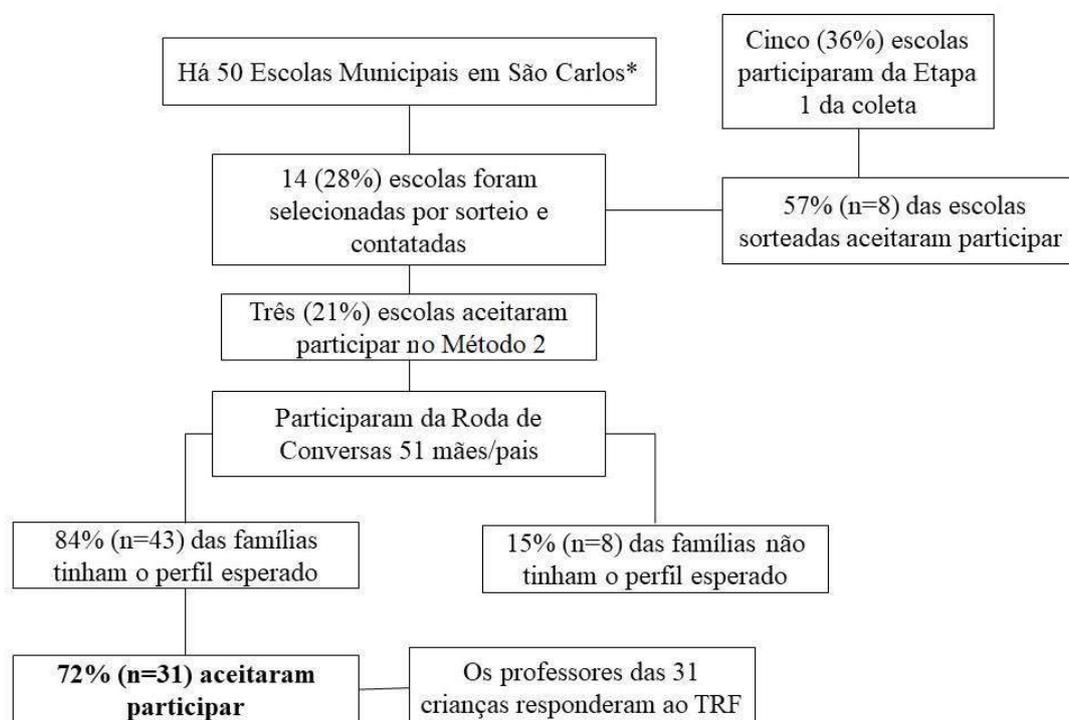
Nas coletas realizadas com às famílias enfatizou-se que as devolutivas seriam dadas na Escola de Pais, e que os pais poderiam entrar em contato telefônico com a pesquisadora caso não pudessem comparecer no dia. Apesar disso, telefonou-se para as famílias que

não compareceram na Escola de Pais e cujo resultado de algum instrumento fosse nível clínico para verificar interesse em atendimento especializado.

Essa nova proposta foi muito bem aceita pelos diretores das escolas por proporcionar uma troca entre pesquisadores-escola-família e por ajudar as escolas a responder às demandas que os pais traziam. Desse modo o acesso às famílias passou a ser pelo contato direto com elas e não mais pela indicação pelas professoras, o que aumentou a adesão das mesmas.

As Figuras 1.3, 1.4 e 1.5 descrevem o percurso amostral nas cidades de São Carlos e de Bauru com o novo método. A Figura 1.3 apresenta o percurso amostral da coleta realizada em São Carlos no ano de 2018, as Figuras 1.4 e 1.5 correspondem ao percurso em Bauru no mesmo período nas escolas municipais e estaduais, respectivamente. É importante pontuar que em São Carlos a coleta ocorreu apenas nas escolas municipais porque nas estaduais todos os alunos estavam em séries mais avançadas do ensino fundamental, além das abarcadas por este projeto.

Figura 1.3 - Percurso amostral da coleta em São Carlos no período de janeiro a junho de 2018

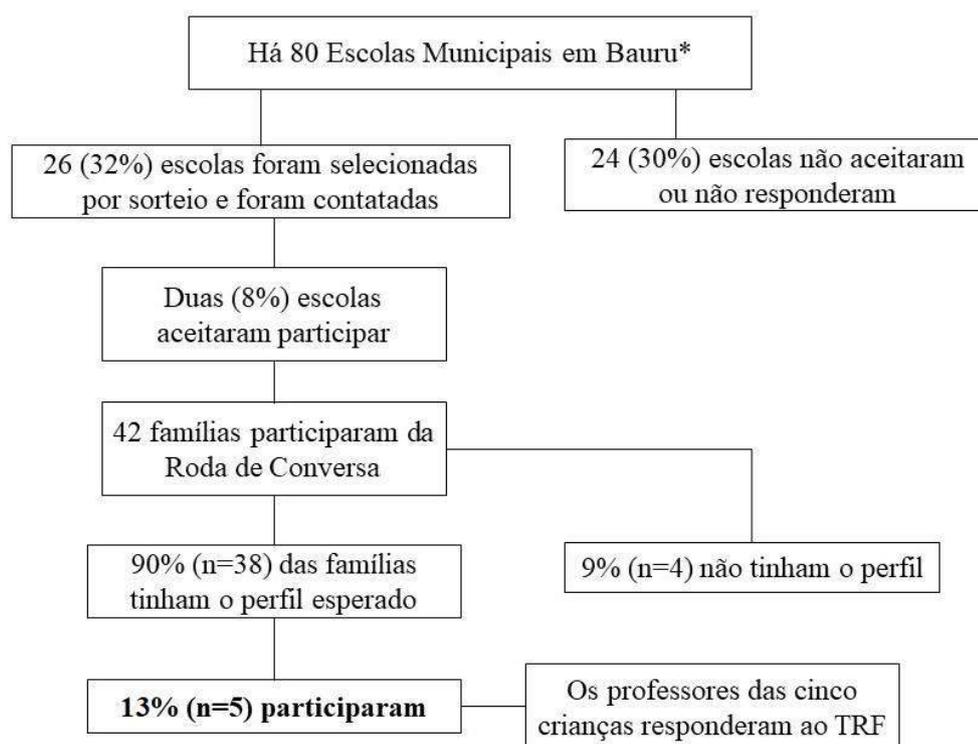


Legenda: * Segundo o site da Secretaria de Educação da cidade de São Carlos - <https://www.educacao.cc/escolas/municipal-sao-carlos-sp>. Data de acesso: 25/10/2018

Na Figura 1.3 nota-se que três escolas aceitaram participar da pesquisa, mas deve-se pontuar que essas foram as únicas escolas consultadas para a coleta, ou seja, 100% das escolas consultadas aceitaram participar. Muito diferente do que ocorreu com o método anterior, em que um número muito maior de escolas foi necessário para se conseguir a mesma quantidade de participantes.

Nessa mesma direção, 84% das famílias com as quais houve contato apresentaram o perfil para participar da pesquisa. Porém, o dado mais significativo foi a quantidade de famílias que aceitaram participar, cerca de 72%. Também é importante notar que essa amostra foi conseguida num tempo muito menor (seis meses) do que a amostra conseguida nos anos de 2016 a 2017 (15 meses).

Figura 1.4 - Percurso amostral da coleta nas escolas municipais de Bauru no período de abril a junho de 201

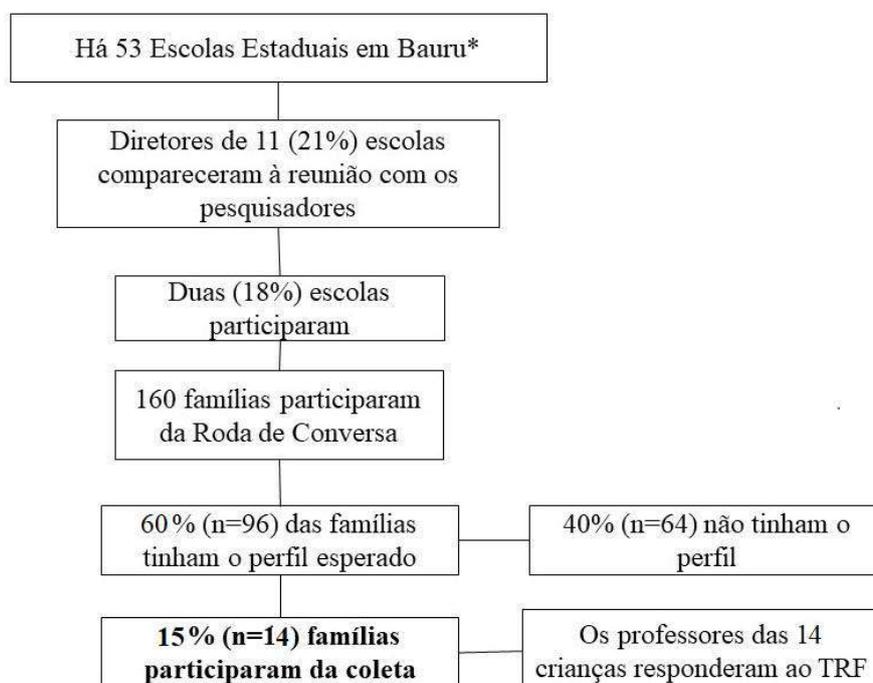


Legenda: * Segundo o site da Secretaria de Educação da cidade de São Carlos - <http://www.bauru.sp.gov.br/educacao/>. Data de acesso: 25/10/2018

A Figura 1.4 demonstra que a adesão das escolas municipais, bem como das famílias das crianças de Bauru, não foi grande como em São Carlos. Isso ocorreu, provavelmente, porque em muitas escolas já existiam projetos científicos em andamento,

o que impossibilitou que o diretor aceitasse o presente trabalho. A adesão das famílias também foi menor do que o esperado (cerca de 13%).

Figura 1.5 - Percurso amostral da coleta nas escolas estaduais de Bauru no período de abril a junho de 2018



Legenda: * Segundo o site da Secretaria de Educação da cidade de São Carlos - <http://www.educacao.sp.gov.br>. Data de acesso: 25/10/2018.

A Figura 1.5 apresenta o percurso amostral das coletas realizadas nas escolas estaduais de Bauru, no período de abril a junho de 2018. A diretoria de ensino de Bauru propôs uma reunião com os diretores das escolas com o intuito de aumentar a adesão ao projeto, mesmo assim, a adesão não foi alta (muitos relataram que já haviam pesquisas sendo realizadas em suas escolas) e apenas dois diretores aceitaram participar.

No entanto, nas rodas de conversas 160 famílias estiveram presentes, das quais cerca de 96 tinham o perfil esperado. Porém, apenas 15% das famílias com o perfil aceitaram participar do estudo. Ainda que este número tenha superado a participação dos pais das escolas municipais, a adesão ainda foi baixa, se comparada a São Carlos.

Algumas hipóteses foram levantadas para explicar a baixa adesão das famílias de Bauru. Em primeiro lugar, muitas famílias, durante o contato telefônico, aceitavam participar, mas depois desmarcavam no dia da entrevista e desistiam da participação, comportamento que praticamente não ocorreu nas coletas em São Carlos.

Isso pode ter acontecido devido o perfil dos participantes em cada cidade, pois, nesta etapa da coleta em São Carlos, as escolas não ficavam nas periferias – ainda que muitas crianças da periferia fossem alunas - diferente de Bauru, cujas escolas ficavam nas áreas periféricas e de risco. Além disso, muitas das famílias contatadas em Bauru viviam na região rural ou de assentamento, o que dificultou o acesso, especialmente à noite, inclusive por problemas relacionados ao funcionamento telefônico e transporte. Além disso, a participação das famílias nas escolas de Bauru era bastante restrita às reuniões de pais, diferente dos pais de São Carlos, cuja participação na escola era mais frequente. Todos esses fatores podem ter contribuído para uma menor adesão dos pais de Bauru à pesquisa.

Resumindo, no Método 1, em São Carlos, participaram cinco escolas e 21 famílias e no Método 2 participaram três escolas e 31 famílias. Em Bauru quatro escolas e 19 famílias foram participantes. No total, 71 crianças foram avaliadas por suas mães, seus pais e 68 foram avaliadas por seus professores (pois nem todos aceitaram avaliar as crianças). Deve-se pontuar que as mudanças ocorridas no Método não influenciaram a forma como as coletas ocorreram com os pais e professores, ou seja, em ambos os casos, as avaliações aconteceram conforme descrito na seção seguinte.

Devido ao procedimento para se alcançar as famílias ter sido diferente em etapas distintas da coleta, julgou-se necessário realizar uma análise comparativa prévia entre as amostras coletadas com o Método 1 e com o Método 2. Esta comparação teve por objetivo verificar se existiam diferenças significativas, derivadas das diferenças metodológicas de identificação dos participantes, que pudessem impedir o uso dos dados coletados nas duas etapas como um conjunto único. A Tabela 1.1 apresenta os dados de comparação entre as amostras derivada do Método 1 e 2 por meio do teste Mann-Whitney (com valor de $p \leq .05$), considerando as categorias comportamentos avaliadas pelo RE-HSE-P.

Tabela 1.1 - Comparação dos dados de relato no RE-HSE-P coletados por meio da indicação pelos professores e pelas rodas de conversas

Categorias Comportamentais	Indicação (n=48)	Roda de Conversa (n=94)
	U	P
HSE-P (RE-HSE-P)	2121	.561
Habilidades Sociais infantis (RE-HSE-P)	2232	.917
Habilidades Sociais infantis (QRSH)	2140	.615
Variáveis de Contexto (RE-HSE-P)	2076	.436
Práticas Negativas (RE-HSE-P)	2040	.351
Queixas de Problemas de Comportamento (RE-HSE-P)	2008	.283
Total Positivo (RE-HSE-P)	2251	.983
Total Negativo (RE-HSE-P)	1917	.144
QRSH	2140	.615

Nota: U= Mann-Whitney; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

Como é possível perceber na Tabela 1.1, nenhuma categoria diferenciou as amostras coletadas por meio da indicação das professoras e da roda de conversa. Isso significa que, provavelmente, não há diferenças entre as respostas de mães e de pais aos instrumentos utilizados nas avaliações que possam ser justificadas pelo uso de procedimentos diferentes para se alcançar a população pretendida.

Tabela 1.2 - Comparação das crianças com e sem problemas de comportamento (CBCL) diferenciadas pelos métodos “indicação das professoras” e “roda de conversas”

	Indicação (n=48)	Roda de Conversa (n=93)	χ^2	p
CPC ¹	25 (52%)	59 (63%)	1.696	.209
SPC ²	23 (48%)	34 (37%)		

Nota: χ^2 = Qui-Quadrado; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; CPC = Com problemas de comportamento (CBCL); SPC = Sem problemas de comportamento (CBCL).

Os dados da Tabela 1.2 também não apontaram diferenças quanto à avaliação das mães e pais sobre os problemas de comportamento a nível clínico, quando diferenciados pelo método Indicação e da Roda de conversas. Por isso, pode-se afirmar que, certamente, variáveis referentes ao procedimento para alcançar as famílias participantes não interferiram nos resultados do estudo, sendo possível, utilizar os dados de ambos conjuntos como um conjunto único.

Tabela 1.3 - Comparação dos escores clínico e não clínico dos itens de conteúdo do RE-HSE-P coletados nas cidades de São Carlos e Bauru

Categorias gerais do RE-HSE-P ¹	São Carlos (n=34)	Bauru (n=34)	$\chi^2(68)$	p
	n (%)			
HSE-P (RE-HSE-P)	11 (32%)	23 (68%)	3.360	.067
Habilidades Sociais infantis (RE-HSE-P)	19 (56%)	15 (44%)	1.074	.300
Habilidades Sociais infantis (QRSH)	19 (56%)	15 (44%)	.119	.730
Mãe Variáveis de Contexto (RE-HSE-P)	16 (47%)	18 (53%)	.472	.492
Práticas Negativas (RE-HSE-P)	30 (88%)	4 (12%)	1.133	.287
Queixas de Problemas de Comportamento (RE-HSE-P)	29 (85%)	5 (15%)	.234	.628
Total Positivo (RE-HSE-P)	16 (47%)	18 (53%)	1.889	.169
HSE-P (RE-HSE-P)	7 (23%)	23 (77%)	2.935	.087
Habilidades Sociais infantis (RE-HSE-P)	17 (57%)	13 (43%)	.074	.785
Habilidades Sociais infantis (QRSH)	13 (43%)	17 (57%)	.222	.638
Pai Variáveis de Contexto (RE-HSE-P)	26 (87%)	4 (13%)	.084	.773
Práticas Negativas (RE-HSE-P)	27 (90%)	3 (10%)	.739	.390
Queixas de Problemas de Comportamento (RE-HSE-P)	24 (80%)	6 (20%)	.305	.580
Total Positivo (RE-HSE-P)	20 (67%)	10 (33%)	1.697	.193

Nota: χ^2 = Qui-Quadrado; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

Na Tabela 1.3 estão os resultados da análise de comparação entre participantes de Bauru e de São Carlos, referentes aos escores de clínico ou não clínico do RE-HSE-P. Para isso, foi selecionada uma parcela da amostra de crianças de São Carlos com a mesma idade e sexo da cidade de Bauru, tipo caso controle.

Tabela 1.4. Comparação dos grupos com e sem problemas de comportamento pelo CBCL coletados em São Carlos e em Bauru

	São Carlos (n=104)	Bauru (n=38)	χ^2	p
CPC ¹	67 (64%)	18 (47%)	3.369	.066
SPC ²	37 (36%)	20 (53%)		

Nota: χ^2 = Qui-Quadrado; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; CPC = Com problemas de comportamento (CBCL); SPC = Sem problemas de comportamento (CBCL).

A Tabela 1.4 apresenta os dados referentes às avaliações dos comportamentos dos filhos e filhas, por meio do CBCL pelos genitores das cidades de São Carlos e Bauru. Na comparação entre as duas parcelas da amostra, não houve diferença quanto à aparição de

problemas de comportamento a nível clínico, sinalizando que o fato de a amostra ser proveniente de cidades diferentes não interfere nos resultados do estudo. Desse modo, após a realização de tais análises prévias, decidiu-se utilizar os dados coletados com ambos procedimentos e de ambas cidades como uma amostra só.

1.3.4 Procedimento para coleta de dados

As entrevistas com as famílias aconteceram nos lares de cada uma delas. Priorizava-se agendar um dia/horário em que pais e mães estivessem em casa, pois notou-se uma melhora na adesão dos pais (homens) cujas coletas eram marcadas junto com as esposas. Então, o primeiro passo foi entregar os termos de consentimento aos adultos e os de assentimento às crianças para que lessem, tirassem dúvidas e assinassem. Às crianças, além do termo de assentimento, explicava-se do que se tratava a pesquisa de forma que elas pudessem compreender.

Em seguida, a pesquisadora aplicou em um dos pais os instrumentos descritos e, em seguida, no outro. Não foi possível estabelecer uma ordem de qual dos pais seriam entrevistados primeiro, devido a dinâmica de cada família. A coleta aconteceu na residência deles, quando todos os seus membros estavam em casa, portanto, a pesquisadora precisou adaptar-se à realidade de cada uma.

Terminada esta etapa, entregou-se a cada família uma cartilha informativa sobre práticas educativas positivas e relacionamento conjugal. Também foi entregue o contato telefônico da pesquisadora para que as famílias pudessem ligar, caso tivessem alguma dúvida, ou se quisessem a devolutiva antes da pesquisadora entrar em contato.

Feitas todas as avaliações, as devolutivas foram dadas às secretarias de educação, às escolas e às famílias. Para as secretarias e escolas foram entregues relatórios com a síntese dos dados coletados. Para as famílias, as devolutivas aconteceram por meio de contato telefônico ou nas Escolas de pais (a depender do método utilizado, descrito no percurso amostral), onde também ocorreram palestras sobre práticas educativas parentais. Vale ressaltar que, para as famílias cujos resultados dos instrumentos foram clínicos e que não compareceram na escola de pais, as pesquisadoras ligaram para dar a devolutiva.

1.3.5 Procedimento para análise dos dados

Os instrumentos foram corrigidos segundo instruções próprias e, em seguidas, tabulados. Com os dados do CBCL e TRF foram identificadas as crianças com e sem problemas de comportamento a nível clínico externalizante, internalizante e total. Como critério de inclusão no grupo clínico, os comportamentos das crianças deveriam pontuar valores para os escores limítrofe ou clínico. Os dados do RE-HSE-P permitiram identificar HSE-P (práticas positivas), práticas negativas, habilidades sociais infantis e queixas de problemas de comportamento relatados pelas mães e pelos pais das crianças.

Foram conduzidas análises descritivas para cada subamostra avaliada, a fim de se decidir pelo uso de testes paramétricos ou não paramétricos. Foram utilizados testes paramétricos para as subamostra cujo o valor da simetria fosse ≥ 7 e a curtose ≥ 3 para cada variável analisada (KLINE, 2010). Desse modo, quando os valores de simetria e de curtose estavam dentro do esperado, utilizou-se testes paramétricos, quando não estava foram utilizados testes não paramétricos. Em todos os testes, foram considerados valores $p \leq .05$.

Nas análises com o teste t de Student, o critério para se medir o tamanho do efeito (d de Cohen) foram os seguintes: .20 – pequeno, .50 médio e .80 grande (COHEN, 1988). Quanto ao testes de correlação de *Spearman*, os valores assumidos para o coeficiente de correlação foram: 0 a .3 – desprezível, .3 a .5 – fraco, .5 a .7 – moderado, .7 a .9 – forte e $\geq .9$ – muito forte (HINKLE; WIERSMA; JURIS, 2003).

Sobre as análises realizadas, considera-se relevantes ressaltar algumas informações. Em primeiro lugar, nos testes que contaram com as avaliações das mães, dos pais e das professoras conjuntamente, a amostra de crianças foi de 68, e não de 71, pois algumas professoras não aceitaram participar da pesquisa (conforme apontado no percurso amostral).

Também é relevante explicar que nas comparações foram utilizados o escores totais das HSE-P, habilidades sociais infantis, variáveis de contexto, práticas negativas e queixas de problemas de comportamento avaliadas por meio do RE-HSE-P. Ou seja, utilizou-se a soma das categorias de conteúdo e de frequência (conforme explicado na seção de instrumentos). Essa decisão foi tomada porque haviam muitos escores 0 nas variáveis das categorias frequência. A seguir, estão as descrições das análises na ordem em que foram realizadas com cada subamostra:

- a) comparou-se a quantidade de crianças classificadas com problemas de comportamentos externalizantes, internalizantes, totais (CBCL/TRF) - segundo mães, pais e professoras - (CBCL/TRF) por meio do teste do Qui-quadrado;
- b) a seguir, foram comparados os problemas de comportamento a nível clínico, avaliados pelas mães, pelos pais e pelas professoras, (CBCL/TRF) das crianças do ensino infantil ou fundamental e de meninos ou meninas, por meio do teste Qui-quadrado;
- c) após, foram comparadas as variáveis sociodemográficas: idade parental, renda familiar e escolaridade parental, diferenciando-as segunda as mães e os pais das crianças com e sem problemas de comportamento, por meio do teste *t* de *Student*;
- d) o próximo passo foi comparar as avaliações das mães das crianças com e sem problemas de comportamento clínico (CBCL), tendo como variáveis dependentes a soma total dos escores das variáveis HSE-P, habilidades sociais infantis, variáveis de contexto, práticas negativas, queixas de problemas de comportamento avaliados pelo RE-HSE-P e as habilidades sociais segundo o QRSH. Foi utilizado o teste de Mann-Whitney;
- e) a mesma análise foi realizada com a amostra de pais, no entanto, ela foi realizada por meio do teste *t* de *Student*;
- f) em seguida foram correlacionados os escores dos itens de conteúdo e de frequência das variáveis testadas pelo RE-HSE-P (HSE-P, habilidades sociais infantis, variáveis de contexto, práticas negativas e queixas de problemas de comportamento) e o escore das habilidades sociais infantis segundo o QRSH. Estas análises foram realizadas tendo como variáveis independentes os grupos de crianças com e sem problemas de comportamento, do ensino infantil ou fundamental, menino ou menina, diferenciando-se as avaliações de mães e de pais. Foi utilizado o teste de correlação de *Spearman*;
- g) finalmente, foram comparadas as avaliações das mães com a dos pais tendo como variáveis independentes os grupos de crianças do ensino infantil, do ensino fundamental, meninas e meninos. As variáveis dependentes analisadas foram os escores totais dos comportamentos avaliados pelo RE-HSE-P e os escores das habilidades sociais infantis (segundo o QRSH). Para as análises envolvendo as crianças do ensino infantil, meninas e meninos foi utilizado o teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas, mas na análise das crianças do ensino fundamental, optou-se pelo teste de Wilcoxon.

1.4 RESULTADOS

Os resultados foram organizados em quatro subseções, na *Subseção I* estão os dados das comparações entre as avaliações dos problemas de comportamento das crianças feitas pelas mães, pelos pais e pelas professoras, juntamente com as análises que incluíram as variáveis sócio demográficas (Tabelas 1.5, 1.6, 1.7 e 1.8). A *Subseção II* é composta pelas análises de comparação e correlação dos comportamentos parentais e infantis, diferenciados pelos problemas de comportamento a nível clínico – CBCL (Tabelas 1.9, 1.10, 1.11 e 1.12).

Na *Subseção III* foram incluídas as análises de comparação e correlação das práticas educativas parentais e dos comportamentos infantis diferenciadas pela fase escolar das crianças (Tabelas 1.13, 1.14, 1.15 e 1.16). E na *Subseção IV* estão as análises comparativas e correlacionais dos comportamentos parentais e infantis diferenciados pelo sexo da criança (Tabelas 1.17, 1.18, 1.19 e 1.20). É relevante explicar que nas tabelas que contém as análises de correlação foram incluídas apenas as variáveis cujo valor indicasse associações moderadas, fortes ou muito fortes.

1.4.1 Subseção I. Identificação de problemas de comportamento a nível clínico por diferentes avaliadores e a influência de dados demográficos

Nesta subseção há três análises distintas, a primeira (Tabela 1.5) refere-se às comparações dos problemas de comportamento infantis externalizantes, internalizantes, totais e gerais (que compreende a quantidade de crianças avaliadas com, pelo menos, um tipo de problema de comportamento). Na tabela seguinte (Tabela 1.6) estão os dados de comparação de mães, pais e professores diferenciados pelo sexo e pela fase escolar da criança. E, na Tabela 1.7 e 1.8 estão as análises que compararam o salário, a escolaridade e a idade das mães e dos pais, em função dos problemas de comportamento a nível clínico dos seus filhos, respectivamente.

Tabela 1.5 - Comparação das avaliações de mães, pais e professoras quanto aos problemas de comportamento externalizante, internalizante, total e gerais, segundo o CBCL e TRF

	<i>Mãe (n=68)</i>	<i>Pai (n=68)</i>	$\chi^2(136)$	<i>p</i>
Externalizante	28 (48%)	26 (44%)	.139	.710
Internalizante	29 (50%)	22 (39%)	1.715	.262
Totais	30 (52%)	25 (43%)	.864	.353
	<i>Mãe (n=68)</i>	<i>Professora (n=68)</i>	$\chi^2(136)$	<i>p</i>
Externalizante	29(50%)	12 (21%)	10.902	.001*
Internalizante	28 (48%)	10 (17%)	12.680	.000*
Totais	30 (52%)	14 (24%)	9.374	.002*
	<i>Pai (n=68)</i>	<i>Professora (n=68)</i>	$\chi^2(136)$	<i>p</i>
Externalizante	22 (38%)	12 (21%)	4.161	.041*
Internalizante	26 (45%)	10 (17%)	10.311	.001*
Totais	25 (43%)	14 (24%)	4.674	.031*

Nota: χ^2 = Qui-Quadrado; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

De acordo com a Tabela 1.5, nenhuma variável apresentou *p-valor* significativo, indicando que as mães e os pais avaliam as crianças de forma semelhante. Por outro lado, foi possível observar que as mães atribuíram mais problemas de comportamento externalizantes [$X^2(1) = 10.902$; $p = .001$], internalizantes [$X^2(1) = 12.680$; $p = .000$] e totais [$X^2(1) = 9.374$; $p = .002$] do que as professoras. Do mesmo modo, os pais também identificaram mais problemas de comportamento externalizantes [$X^2(1) = 4.161$; $p = .041$], internalizantes [$X^2(1) = 10.331$; $p = .001$] e totais [$X^2(1) = 4.674$; $p = .031$] do que as educadoras.

Tabela 1.6 - Comparação das avaliações sobre a ocorrência de problemas de comportamentos diferenciados pelas mães, pelos pais e pelas professoras das crianças do ensino infantil e fundamental, dos meninos e das meninas

Mães (n=68)				
	<i>SPC</i>	<i>CPC</i>	x^2	<i>p</i>
Menino (n=38)	13 (54%)	25 (57%)	.044	.833
Menina (n=30)	11 (46%)	19 (43%)		
EI (n=41)	19 (79%)	22 (50%)	5.518	.017*
EF (n=27)	5 (21%)	22 (50%)		
Pai (n=68)				
	<i>SPC</i>	<i>CPC</i>	x^2	<i>p</i>
Menino (n=38)	19 (61%)	19 (51%)	.676	.411
Menina (n=30)	12 (39%)	18 (49%)		
EI (n=41)	20 (64%)	21 (57%)	.424	.515
EF(n=27)	11 (35%)	16 (43%)		
Professora (n=68)				
	<i>SPC</i>	<i>CPC</i>	x^2	<i>p</i>
Menino (n=38)	28 (58%)	10 (50%)	.398	.528
Menina (n=30)	20 (42%)	10 (50%)		
EI (n=41)	28 (58%)	13 (65%)	.262	.609
EF (n=27)	20 (42%)	7 (35%)		

Nota: x^2 = Qui-Quadrado; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; *CPC* = Com problemas de comportamento (CBCL); *SPC* = Sem problemas de comportamento (CBCL); *EI* = Ensino Infantil; *EF* = Ensino Fundamental.

A Tabela 1.6 demonstra que o teste de qui-quadrado mostrou que há associação entre os problemas de comportamento clínicos avaliados pelas mães e a idade escolar da criança [$X^2(1) = 5.518$; $p = .017$]. Desse modo, houveram mais crianças do ensino fundamental com problemas de comportamento do que do ensino infantil. Quanta às demais avaliações presentes na mesma tabela, elas não obtiveram um *p-valor* estatisticamente significativo.

Tabela 1.7 - Comparação dos problemas de comportamento infantis avaliados por mães, em função das variáveis demográficas maternas

Variáveis Demográficas	SPC (24)		CPC (47)		t (71)	p	d de Cohen	
	M	DP	M	DP				
Mãe	Idade	34.291	5.352	32.829	5.321	1.093	.278	.273
	Nível socioeconômico	3.657	1.182	2.740	1.082	3.272	.002*	.810
	Escolaridade	7.968	2.330	6.808	2.516	1.866	.066	.478

Nota t = Test *t de Student*; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; CPC = Com problemas de comportamento (CBCL); SPC = Sem problemas de comportamento (CBCL).

De acordo com a Tabela 1.7, o nível socioeconômico familiar, segundo as mães, apresentou valor significativo $t(69) = 3.272$, $p = .002$, com média maior para as crianças sem problemas de comportamento, e valor de efeito alto ($d = .810$). As demais variáveis não apresentaram p estatisticamente significativo.

Tabela 1.8 - Comparação dos problemas de comportamento infantis avaliados por pais, em função das variáveis demográficas paternas

Variáveis Demográficas	SPC (33)		CPC (38)		t(71)	P	d de Cohen	
	M	DP	M	DP				
Pai	Idade	36.484	5.362	36.078	6.330	.289	.773	.006
	Nível socioeconômico	3.411	1.216	2.736	1.090	2.464	.016*	.585
	Escolaridade	7.333	2.629	6.973	2.271	.618	.538	.146

Nota t = Test *t de Student*; M = Média; DP= Desvio padrão; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; CPC = Com problemas de comportamento (CBCL); SPC = Sem problemas de comportamento (CBCL).

Segundo a Tabela 1.8, para os pais, o nível socioeconômico apresentou valor significativo $t(69) = 2.462$, $p = .016$, com média maior para as crianças sem problemas de comportamento e com efeito moderado ($d = .585$). Para as demais variáveis, o valor de p não foi significativo.

1.4.2 Subseção II. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela presença ou não de problemas de comportamentos nível clínico (CBCL)

Nesta subseção, há três tabelas: na Tabela 1.9 estão as comparações entre as práticas educativas e os comportamentos infantis avaliados pelo RE-HSE-P e

diferenciados pelos problemas de comportamento infantis, segundo as mães. Na Tabela 1.10 encontram-se as mesmas análises, mas para o grupo de pais. E, nas Tabelas 1.11 e 1.12 estão as análises de correlação das mesmas variáveis diferenciadas pelas crianças sem problemas de comportamento e com problemas de comportamento, respectivamente.

A respeito desses dados, é importante esclarecer que nas comparações não foram utilizados os dados de frequência do RE-HSE-P, apenas os de conteúdo. Isso porque, os escores da frequência foram muito baixos, não permitindo que as análises estatísticas fossem realizadas.

Tabela 1.9 - Comparação entre os escores clínicos das categorias comportamentais do RE-HSE-P, considerando a ocorrência de problemas de comportamento (CBCL), de acordo com as mães

Mãe	SPC (24)	CPC (47)	U(71)	P
	MD	MD		
HSi (QRSH)	34	32	366	.016*
HSE-P	17	16	442	.137
HSi ³ (RE-HSE-P)	20	21	554	.903
Variável Contexto	14	12	469	.247
Prática Negativa	5.5	12	327	.004*
Queixas de problemas de Comportamento	4	6	392	.035*

Nota: U = Mann Whitney; MD = Mediana; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; CPC = Com problemas de comportamento (CBCL); SPC = Sem problemas de comportamento (CBCL); Hsi = Habilidades Sociais Infantis.

Segundo a Tabela 1.9, segundo as avaliações das mães, as variáveis habilidades sociais infantis (HSi) – segundo o QRSH ($U = 366$; $p = .016$) apresentou valor de mediana maior para o grupo sem problemas de comportamento. Já as variáveis práticas negativas ($U = 327$; $p = .004$) e as queixas de problemas de comportamento ($U = 392$; $p = .035$) apresentaram mediana maior para as crianças com problemas de comportamento. As demais variáveis não apresentaram valores de $p < .05$.

Tabela 1.10 - Comparação entre os escores clínicos das categorias comportamentais do RE-HSE-P, considerando a ocorrência de problemas de comportamento (CBCL), de acordo com os pais

País	SPC (33)		CPC (38)		<i>t</i> (71)	<i>P</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Hsi (QRSH)	32.212	3.407	31.316	3.640	1.066	.290	.254
HSE-P	16.333	5.475	14.868	5.116	1.165	.248	.277
HSi (RE-HSE-P)	17.182	5.132	18.316	5.776	-.869	.388	.208
Variável Contexto	9.333	3.379	10.500	3.667	-1.387	.170	.331
Prática Negativa	5.818	4.558	8.053	5.422	-1.863	.067	.448
Queixas de problemas de Comportamento	4.061	2.749	5.816	3.910	-2.156	.035*	.527

Nota: *t* = Teste *t* de Student; *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; CPC = com problemas de comportamento (CBCL); SPC = Sem problemas de comportamento (CBCL); *HSi* = Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 1.10, é possível verificar que segundo a avaliação dos pais, as queixas de problemas de comportamento ($t(69) = -2.156$; $p = .035$) apresentou médio maior para o grupo de crianças com problemas de comportamento e valor de efeito moderado ($d = .527$). As demais variáveis não foram diferentes estatisticamente.

Tabela 1.11 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSH para as mães e para os pais das crianças sem problemas de comportamento (SPC)

Mãe das Crianças Sem Problemas de Comportamento			
		<i>r</i> (24)	<i>p</i> *
Variáveis de Contexto (Diversidade)	HSE-P (Diversidade)	.540	.006
	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.728	.000
Pais das crianças Sem Problemas de Comportamento			
		<i>r</i> (33)	<i>p</i> *
HSE-P (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.778	.000
	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.655	.000
	Queixas de Problemas de Comportamento (Diversidade)	.607	.000
Variáveis de Contexto (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.712	.000
Habilidades Sociais Infantis (Frequência)	Queixas de Problemas de Comportamento (Diversidade)	.523	.002

Nota: *r* = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

Os dados da Tabela 1.11 demonstram que para as mães das crianças sem problemas de comportamento, a diversidade das Variáveis de Contexto foi associada positiva e moderadamente às HSE-P e fortemente às Habilidades Sociais Infantis (diversidades). Já para os pais das mesmas crianças, a diversidade de HSE-P associou-se direta e fortemente às Habilidades Sociais Infantis e moderadamente às Variáveis de Contexto (diversidades).

Ainda para os pais, as Variáveis de Contexto (diversidades) associaram-se de forma positiva e forte à diversidade das Habilidades Sociais Infantis. E, a frequência das Habilidades Sociais Infantis associou-se de modo direto e moderado à diversidade das Queixas de Problemas de Comportamento.

Tabela 1.12 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSH para as mães e para os pais das crianças com problemas de comportamento (CPC)

Mãe das Crianças Com Problemas de Comportamento		<i>r</i> (47)	<i>p</i> *
HSE-P (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.513	.000
	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.529	.000
Variáveis de Contexto (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.589	.000
	HSE-P (Frequência)	.505	.000
Pais das crianças com Problemas de Comportamento		<i>r</i> (38)	<i>p</i> *
HSE-P (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.514	.001
Práticas Negativas (Diversidade)	HSE-P (Frequência)	.535	.001

Nota: *r* = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

Na Tabela 1.12, os dados de correlação demonstraram que para o grupo de mães de crianças com problemas de comportamento, as HSE-P diversidade foram associadas positiva e moderadamente à diversidade de Habilidades Sociais Infantis e as às Variáveis de Contexto. Este mesmo grupo de Habilidades Sociais Infantis associou-se igualmente às Variáveis de Contexto (diversidades). E, por último, a frequência das HSE-P associou-se de forma positiva e moderada às habilidades sociais infantis avaliadas segundo o QRSH. A respeito dos pais, as HSE-P (diversidade) foram correlacionadas à diversidade das Habilidades Sociais Infantis de modo positivo e moderado. Também de forma

positiva e moderada, foram associadas as Práticas Negativas (diversidade) à frequência das HSE-P.

1.4.3 Subseção III. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela fase escolar da criança – Ensino Infantil ou Ensino Fundamental

Nessa subseção, há as análises de comparação (Tabela 1.13 e 1.14) e correlação (Tabela 1.15 e 1.16) dos dados do RE-HSE-P para mães e pais das crianças do ensino infantil e do ensino fundamental.

Tabela 1.13 - Comparação entre os grupos de mães e pais de crianças do Ensino Infantil (EI), considerando as categorias comportamentais do RE-HSE-P

Ensino Infantil	Mães (41)		Pais (41)		<i>t</i> (82)	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
HSi (QRSH)	31.244	3.961	31.537	3.257	-.740	.464	.081
HSE-P	16.024	4.814	15.780	5.534	.245	.807	.047
HSi ³ (RE-HSE-P)	19.463	6.317	17.585	5.861	1.718	.094	.308
Variável Contexto	13.122	5.178	10.146	3.851	3.084	.004*	.659
Prática Negativa	10.220	5.664	7.220	5.261	3.450	.001*	.549
Queixas de problemas de Comportamento	6.073	4.327	5.390	3.639	1.029	.310	.171

Nota: *t* = Teste *t* de Student; *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; *Hsi* = Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 1.13, estão as comparações entre as mães e os pais das crianças do ensino infantil. Os dados demonstram que as variáveis de contexto ($t(40) = 3.084$, $p = .004$, $d = .659$) e as práticas negativas ($t(40) = 3.450$, $p = .001$, $d = .549$) apresentaram médias maiores para as mães e ambas obtiveram valores de efeito moderado.

Tabela 1.14 - Comparação entre os grupos de mães e pais de crianças do Ensino Fundamental (EF), considerando as categorias comportamentais do RE-HSE-P

Ensino Fundamental	Mães (30)	Pais (30)	z(60)	P
	RM			
HSi (QRSH)	10.5	9.77	-1.298	.194
HSE-P	14.98	15.06	-1.782	.075
HSi (RE-HSE-P)	17.22	12.27	-1.256	.209
Variável Contexto	16.18	10.31	-2.767	.006*
Prática Negativa	16.31	12.08	-1.323	.186
Queixas de problemas de Comportamento	14.33	11	-1.420	.156

Nota: z = Wilcoxon; RM = Ranque Médio; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Hsi = Habilidades Sociais Infantis.

As análises de comparação entre as mães e os pais das crianças do ensino fundamental expressas na Tabela 1.14 demonstram que apenas a variável de contexto ($z = -2.767, p = .006$) diferenciou mães e pais, com ranque médio maior para as mães.

Tabela 1.15 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSH para as mães e para os pais das crianças do Ensino Infantil (EI)

Mães das crianças do Ensino Infantil			
		r(41)	p*
Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	HSE-P (Diversidade)	.535	.000
	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.648	.000
Pais das crianças do Ensino Infantil			
		r(41)	p*
HSE-P (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.567	.000
	Queixas de Problemas de Comportamento (Diversidade)	.501	.001
Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.551	.000
Queixas de Problemas de Comportamento (Diversidade)	Práticas Negativas (Diversidade)	.542	.000
	Práticas Negativas (Frequência)	.535	.000

Nota: r = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

A Tabela 1.15 demonstra que para as mães do grupo de crianças do ensino infantil, a diversidade das Habilidades Sociais Infantis associou-se positiva e moderadamente à diversidade das HSE-P e das Variáveis de Contexto. Para o grupo de pais, a diversidade das HSE-P foi correlacionada direta e moderadamente à diversidade das Habilidades Sociais Infantis e das Queixas de Problemas de Comportamento. As Habilidades Sociais

Infantis (diversidade) também se associaram às Variáveis de Contexto (diversidade). E as Queixas de Problemas de Comportamento (diversidade) associou-se de forma positiva e moderada às Práticas Negativas tanto diversidade quanto frequência.

Tabela 1.16 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSH para as mães e para os pais das crianças do Ensino Fundamental (EF)

Mães das crianças do Ensino Fundamental (EF)			
	<i>Variáveis</i>	<i>r(30)</i>	<i>p*</i>
HSE-P (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.502	.005
	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.612	.000
Práticas Negativas (Frequência)	HSE-P (Diversidades)	-.501	.005
Pais das crianças do Ensino Fundamental (EF)			
		<i>r(30)</i>	<i>p*</i>
HSE-P (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	.717	.000
	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.543	.002
Queixas de Problemas de Comportamento (Diversidade)	Habilidades Sociais Infantis (QRSH)	-.521	.003
Variáveis de Contexto (Frequência)	Queixas de Problemas de Comportamento (Frequência)	.501	.005

Nota: r = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

Na Tabela 1.16 estão descritas as associações que entre os comportamentos maternos/paternos e infantis de crianças do ensino fundamental. A diversidade das HSE-P materna foram correlacionadas diretamente e moderadamente às Habilidades Sociais Infantis e às Variáveis de Contexto diversidade. Além a frequência das Práticas Negativas associou-se negativamente de forma moderada à diversidade das HSE-P.

A respeito dos pais, a diversidade das HSE-P associou-se direta e fortemente à diversidade das Habilidades Sociais Infantis e, também foi associada de modo moderado às Variáveis de Contexto diversidade. As Queixas de Problemas de Comportamento (diversidade) foram associadas negativa e moderadamente às Habilidades Sociais Infantis, segundo o QRSH. E a frequência das Variáveis de Contexto se associaram diretamente e de forma moderada à frequência das Queixas de Problemas de Comportamento.

1.4.4 Subseção IV. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pelo sexo da criança

Há nesta subseção análises de comparação (Tabela 1.17 e 1.18) e correlação (Tabela 1.19 e 1.20) dos dados do RE-HSE-P para mães e pais das meninas e dos meninos.

Tabela 1.17 - Comparação entre os grupos de mães e pais de meninas, considerando as categorias comportamentais do RE-HSE-P

Meninas	Mães (32)		Pais (32)		<i>t</i> (64)	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
HSi (QRSH)	31.563	3.732	32.281	3.585	1.485	.148	-.196
HSE-P	17.344	4.722	15.438	5.217	1.825	.078	.384
HSi ³ (RE-HSE-P)	20.156	5.431	18.688	5.270	1.342	.189	.275
Variável Contexto	12.375	5.633	10.000	4.166	1.965	.058	.485
Prática Negativa	8.344	6.030	7.219	5.706	.992	.329	.192
Queixas de problemas de Comportamento	5.906	4.908	5.188	3.939	.961	.344	.162

Nota: *t* = Teste *t de Student*; *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Hsi = Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 1.17 estão descritos os valores das análises de comparação entre mães e pais de meninas. Para nenhuma das variáveis analisadas houve *p* com valor estatisticamente significativo.

Tabela 1.18 - Comparação entre os grupos de mães e pais de meninos, considerando as categorias comportamentais do RE-HSE-P

Meninos	Mães (39)		Pais (39)		<i>t</i> (78)	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
HSi (QRSH)	30.641	5.654	31.282	3.479	-.873	.388	.140
HSE-P	15.744	4.569	15.641	5.431	.105	.917	.021
HSi (RE-HSE-P)	19.026	7.106	17.051	5.601	1.707	.096	.311
Variável Contexto	12.744	5.092	9.923	3.030	3.806	.000*	.695
Prática Negativa	10.359	5.143	6.846	4.671	3.941	.000*	.716
Queixas de problemas de Comportamento	5.821	2.644	4.846	3.158	1.543	.131	.336

Nota: *t* = Teste *t de Student*; *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Hsi = Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 1.18 estão contidas as análises de comparação entre mães e pais de meninos. Os dados revelaram que as variáveis de contexto ($t(38) = 3.806$, $p = .000$, $d = .695$) e as práticas negativas ($t(38) = 3.941$, $p = .000$, $d = .716$) apresentaram média maior para as mães e valor de efeito moderado.

Tabela 1.19 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSH para as mães e para os pais das meninas

		Mães de Meninas	
		<i>r</i> (32)	<i>p</i> *
Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	HSE-P (Diversidade)	.543	.001
	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.669	.000
Queixas de Problemas de Comportamento (Diversidade)	HSE-P (Frequência)	.523	.002
		Pais de Meninas	
		<i>r</i> (32)	<i>p</i> *
Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.517	.002

Nota: *r* = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

De acordo com a Tabela 1.19, referente à relação das mães com as meninas, a diversidade das Habilidades Sociais Infantis foi associada de forma positiva e moderada à diversidade das HSE-P e das Variáveis de Contexto. Além disso, a diversidade das Queixas de Problemas de Comportamento foi correlacionada de modo positivo e moderado à frequência das HSE-P. Sobre os pais houve apenas a associação direta e moderada entre a diversidade de Habilidades Sociais Infantis e das Variáveis de Contexto.

Tabela 1.20 - Correlação entre as categorias comportamentais do RE-HSE-P e QRSH para as mães e para os pais dos meninos

		Mães de Meninos	
		<i>r</i> (39)	<i>p</i> *
Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.602	.000
		Pais de Meninos	
		<i>r</i> (39)	<i>p</i> *
Habilidades Sociais Infantis (Diversidade)	HSE-P (Diversidade)	.773	.000
	Variáveis de Contexto (Diversidade)	.612	.000

Nota: *r* = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$.

Na Tabela 1.20 encontram-se as associações referentes ao grupo dos meninos. As correlações referentes às mães dos meninos revelaram que a diversidade das Habilidades Sociais Infantis foi associada de modo direto e moderado às Variáveis de Contexto. Já nas análises dos pais dos meninos, as Habilidades Sociais Infantis (diversidade) foram correlacionadas fortemente e de modo direto à diversidade das HSE-P e moderadamente à diversidade das Variáveis de Contexto.

1.5 DISCUSSÃO

Os dados encontrados serão discutidos a partir das subseções estabelecidas na seção de resultados. O objetivo deste estudo foi, em primeiro lugar, analisar as avaliações de mães, pais e professores quanto aos problemas de comportamento infantil, a nível clínico e não clínico. Também se procurou verificar a influência das variáveis demográficas idade, escolaridade dos genitores e nível socioeconômico sobre os problemas de comportamento. Em segundo lugar, este estudo se propôs a investigar as práticas educativas e comportamentos infantis relatados por mães e por pais de crianças com e sem problemas de comportamento, do ensino infantil e fundamental, meninas e meninos.

1.5.1 Subseção I. Identificação de problemas de comportamento a nível clínico por diferentes avaliadores e a influência de dados demográficos

As análises que compararam as avaliações dos problemas de comportamento infantil pelo relato de mães, pais e professores, de forma geral, demonstraram que mães e pais avaliaram os filhos com mais problemas de comportamento externalizantes, internalizantes e total, se comparados aos educadores. Desse modo, mães e pais demonstraram concordarem em grande parte quanto aos problemas de comportamentos apresentados pelos filhos.

Estes dados corroboram estudos como o de Pedrini e Frizzo (2010) e Hernández, Mateo e Landazabal (2018), que também encontraram que os cuidadores, especialmente as mães, avaliaram os filhos como mais problemáticos, se comparadas às professoras. No entanto, deve-se acrescentar que os pais e mães apresentaram padrões avaliativos semelhantes.

Uma explicação para estes dados, é que, devido a formação acadêmica e experiência na educação escolar das educadoras, elas são mais bem sucedidas na adoção de parâmetros normativos e elaboração de regras que ajudam a controlar o comportamento da criança (PEDRINI; FRIZZO, 2010), se comparadas aos genitores. Ademais, Mariano e Bolsoni-Silva (2018) afirmaram que níveis mais altos de formação acadêmica das professoras estão associados a maiores escores de habilidades sociais dos alunos.

Portanto, as crianças podem apresentar menos problemas de comportamento junto as professoras devido à maior consistência nas regras e no estabelecimento de rotina. Isto, talvez não aconteça em casa, dando margem para que as crianças consigam quebrar as regras mais frequentemente. Além disso, no ambiente doméstico mãe e pais podem ter mais dificuldades para identificar quais comportamentos dos filhos são considerados desviantes ou não, baseando-se apenas nas suas expectativas em relação à criança (PEDRINI; FRIZZO, 2010).

A respeito da discriminação dos problemas de comportamento feita pelas mães, pelos pais e pelas professoras, diferenciando sexo e idade escolar da criança, poucas diferenças foram encontradas. Apenas as crianças do ensino infantil apresentaram mais problemas na perspectiva materna.

A respeito das mães, é compreensivo que elas tenham identificado mais problemas nas crianças pequenas, já que a literatura as aponta como as maiores responsáveis pelos cuidados com os filhos, especialmente no que tange às suas necessidades básicas nos primeiros anos de vida (ROCHA; COUTINHO, 2003; TUDGE et al., 2000). Além disso, as crianças menores tendem a apresentar mais problemas de comportamento, especialmente relacionados a falta de autocontrole e autorregulação e dificuldades para compreensão de regras sociais (BEE, 2011).

Quanto aos resultados encontrados para pais e professores, bem como os referentes ao sexo da criança para as mães, eles contradizem alguns estudos (BOLSONI-SILVA et al., 2015; GONZÁLEZ et al., 2018; LEMAN; BJORNBERG, 2010) que verificaram que o sexo e a idade da criança teriam relação com seu repertório comportamental.

A discrepância entre os resultados dos estudos citados com os do presente estudo pode ter ocorrido devido a diferenças metodológicas. Por exemplo, Bolsoni-Silva et al. (2015) avaliou os problemas de comportamento específicos apresentados pelo CBCL, mas, neste estudo, avaliou-se o escore geral para internalizantes, externalizante e total.

Quanto à González et al. (2018), as crianças avaliadas eram mais velhas e os autores não utilizaram o mesmo instrumento que a presente pesquisa.

Por outro lado, os resultados obtidos vão ao encontro dos dados de Bolsoni-Silva e Loureiro (2016), que não verificaram diferenças nos repertórios habilidosos de crianças diferenciadas pela etapa escolar, ainda que os meninos tenham sido avaliados como mais problemáticos, independente da etapa escolar. Também Assis (2017) encontrou que as diferenças comportamentais entre as crianças estavam mais relacionadas aos problemas de comportamento clínico do que ao sexo delas. Os dados também concordam com os de Nunes, Faraco e Vieira (2013) que não encontraram diferenças entre meninos e meninas ao avaliar problemas internalizantes em geral, ansiedade e comportamentos delinquentes.

Portanto, uma explicação para os resultados do presente estudo é que as diferenças comportamentais entre as crianças podem ser mais explícitas ao se analisar, concomitantemente, o sexo, a idade e a patologia (HERNÁNDEZ, MATEO; LANDAZABAL, 2018). Adicionalmente, avaliar os problemas de comportamento específicos apresentados pelas crianças pode auxiliar no refinamento dos dados encontrados.

No presente estudo, porém, apesar das variáveis sexo da criança e idade escolar terem sido controladas, o tamanho da amostra não permitiu que elas fossem analisadas simultaneamente. Desse modo, ressalta-se a importância de futuros pesquisadores terem condições de obterem amostras mais amplas, com vistas a aumentar o controle das suas variáveis.

Estes resultados também podem significar que os comportamentos dos educadores (mães, pais e professores) estejam sendo controlados mais pelos comportamentos que as crianças apresentam do que pelo sexo delas (BOLSONI-SILVA, 2018). Este argumento pode ser amparado a partir da ascensão das reflexões sobre a educação infantil no âmbito familiar e escolar, atreladas à reconstrução da concepção do papel da mulher e do homem na sociedade (BOSSARDI et al., 2013; SILVA; PICCININI, 2007). Desta forma, é possível que genitores e educadores estejam reconsiderando aspectos da educação infantil baseadas nas diferenças de gênero.

Se esta hipótese estiver correta, pode-se considerar um avanço na forma como se educam as crianças, já que o sexo parece perder força nas interações, o que pode aumentar as chances de que, especialmente os meninos, passem a aprender mais habilidades sociais e a demonstrarem menos problemas de comportamento. Por outro lado, pode significar também que as meninas estejam apresentando mais problemas de comportamento, o que

tende a igualar sua avaliação comportamental a dos garotos (GONZÁLEZ et al., 2018, MARTURANO; TOLLER; ELIAS, 2005, NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013).

Os achados referentes aos problemas de comportamento em função de variáveis demográficas demonstraram que, apenas o nível socioeconômico diferenciou os grupos de problemas de comportamento segundo mães e pais. Dado que corrobora estudos como o de Carmo e Alvarenga (2012), Hernández, Mateo e Landazabal (2018) e Barbarin e Jean-Baptiste (2013). Segundo os autores citados, o baixo nível socioeconômico aumentou as chances de ocorrerem práticas negativas, como punição física, coerção em geral e baixa comunicação, além de estar associado a aparição dos problemas externalizantes e internalizantes. Famílias menos favorecidas economicamente costumam ter menos acesso à cultura e educação de qualidade, vivem em regiões periféricas e além de estarem mais expostas à violência e menor qualidade de vida (CARMO; ALVARENGA, 2012).

Os dados sobre a interferência da idade e da escolaridade de mães e pais contradizem o estudo de Lins e Alvarenga (2015), que encontrou que mães mais jovens eram mais negativas com os filhos. Eles também contradizem pesquisas que apontaram que os pais com mais escolaridade tendem a ser mais habilidosos com os filhos (CARMO; ALVARENGA, 2012; SAMPAIO; VIEIRA, 2010).

Sobre o presente estudo, supõe-se que a escolaridade e a idade dos genitores não tenham interferido na apresentação de problemas de comportamento pelas crianças, pois, não houve grande variação de idade nem de escolaridade na amostra, mas apenas de nível socioeconômico. É razoável considerar que muitas mães e pais relataram estarem trabalhando fora da sua área de trabalho convencional devido às dificuldades em se engajarem em empregos com remuneração mais alta. Isto pode explicar o fato de genitores com mesma escolaridade relatarem diferentes rendas.

1.5.2 Subseção II. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela emissão ou não problemas de comportamentos nível clínico (CBCL)

No que tange às análises das comparações entre as práticas e comportamentos infantis diferenciados por crianças com e sem problemas de comportamento, mais variáveis foram discriminadas nas avaliações maternas, do que nas paternas. As mães demonstraram utilizar mais práticas negativas e se queixarem mais dos problemas de

comportamento das crianças clínicas do que das não clínicas. Este dado corrobora amplamente a literatura, e destaca o prejuízo das práticas negativas para a saúde mental da criança (ALTAÍM; MACCOY; LINHARES, 2016; CHAINÉ et al. 2015).

Por outro, as mães indicaram mais habilidades sociais infantis para o grupo de crianças sem problemas de comportamento clínico. Este achado corrobora diversos estudos que apontam que as habilidades sociais preveem menos problemas de comportamento às crianças (CASALLI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DE PRETTE, 2015; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020).

Desse modo, ainda que as mães das crianças sem problemas de comportamento não demonstrassem mais HSE-P, é possível que elas utilizassem práticas mais efetivas para a resolução dos problemas apresentados pelos filhos através, por exemplo, do controle de estímulos, reforçamento positivo ou práticas de extinção comportamental (CHAINÉ et al., 2015). Estas estratégias podem contribuir para o aumento das trocas positivas entre as mães e as crianças, propiciando a ampliação do repertório habilidoso infantil. Também vale destacar que, mesmo implicitamente, as mães podem oferecer modelos sutis de comportamentos habilidosos aos filhos, através de gestos ou palavras, como ressalta Marinho-Casanova e Leiner (2017).

Com o grupo de pais (homens), as práticas educativas não foram diferencialmente aplicadas às crianças com e sem problemas de comportamento. Apenas a variável queixa de problemas de comportamento obteve média significativa para o grupo clínico. Este dado reitera que a percepção do pai quanto a avaliação dos problemas de comportamento infantil é semelhante ao da mãe.

No entanto, o mesmo não pode ser afirmado quanto a identificação por eles das habilidades sociais das crianças. Segundo Carmo e Alvarenga (2012), os homens tendem a dispor de menos habilidades sociais educativas do que as mulheres, por isso, é possível que sua capacidade de discriminação das habilidades sociais dos filhos também seja mais limitada.

Ademais, alguns estudos (PACHECO; HUTZ, 2009; PESCE, 2009) afirmaram que é comum se identificar com mais facilidade os comportamentos dos filhos que mães e pais desaprovam, especialmente se forem externalizantes. De modo geral, as diferenças encontradas nas comparações entre os dados de mães e pais encontram amparo em estudos que discutem as práticas parentais sob uma perspectiva de diferenças de gênero (CARMO; ALVARENGA, 2012; MATIAS; SILVA; FONTAINE, 2011). Ainda hoje às mulheres é atribuída maior responsabilidade na educação e cuidados essenciais da criança

(BUENO; VIEIRA, 2017). Este fator, certamente, contribui para que as mães busquem, mais do que os pais, lidar e atender às demandas dos filhos (ZANFELICE; BARHAM, 2015). E, nessas situações, elas podem se sentir mais sobrecarregadas, estressadas (STASIAK; WEBER; TON, 2014) ou, ainda, disporem de um repertório habilidoso insuficiente, o que aumentariam as chances de elas serem agressivas com os filhos (CARMO; ALVARENGA, 2012).

A respeito das correlações entre os comportamentos de mães e crianças sem problemas de comportamento clínico, as HSE-P maternas e a diversidade de habilidades sociais infantis foram relatadas em diferentes contextos. Esses resultados estão de acordo com a literatura pois, estudos como (BOLSONI-SILVA, 2018; MARINHO-CASANOVA; LEINER, 2017; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018) que também encontraram associações em que as mães das crianças sem problemas clínicos demonstravam bom repertório habilidoso.

Os dados também sugerem que as crianças conseguem ser habilidosas em diferentes situações, assim como suas mães. Assume-se, portanto, que as crianças sem problemas de comportamento dispõem de um repertório mais complexo de habilidades sociais, que inclui saber como se comportar e, também, em quais situações é mais provável que seus comportamentos sejam reforçados (ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018).

Uma história prévia de reforçamento das habilidades sociais infantis auxilia as crianças a aprenderem as contingências nas quais seus comportamentos poderão ser reforçados (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2011). Se estes reforços forem consistentes e constantes, há grandes chances de que elas continuem a se comportar de forma habilidosa em ambientes semelhantes (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2011). Assim, à medida que as crianças aprendem habilidades sociais, novos reforçadores surgem a partir de seus comportamentos. Por isso, é possível afirmar haver uma interdependência entre as HSE-P e as habilidades sociais infantis.

A respeito da associação entre os comportamentos dos pais e das crianças sem problemas de comportamento, assim como aconteceu com as mães, houve associação direta entre as HSE-P e diversidade das habilidades sociais infantis com as variáveis de contexto. Além disso, as HSE-P e habilidades sociais infantis (diversidade) também se associaram positivamente.

Isto demonstra que as HSE dos pais (homens) também favorecem a aprendizagem de repertórios habilidosos pelos filhos, constituindo-se fator de proteção para a criança

(BOSSARDI et al., 2013; DUBOWITZ et al., 2001; VIEIRA et al., 2014). Ademais, os pais também relataram que os filhos conseguem emitir habilidades sociais em diferentes situações, sinalizando que pais e filhos apresentam habilidades sociais em contextos diversos.

Por outro lado, a diversidade das HSE-P e a frequência das habilidades sociais infantis também foram relacionadas, de forma positiva, às queixas dos problemas de comportamento. Portanto, mesmo quando as crianças apresentaram habilidades sociais, os pais continuaram se queixando dos seus problemas de comportamento. Por outro lado, eles afirmaram demonstrar habilidade sociais diante dos problemas apresentados pelos filhos.

Uma forma de explicar estes dados é considerar que estes pais conseguem ser habilidosos em ocasiões onde as crianças se comportam de forma considerada inadequada, mas parecem ter dificuldades de discriminação dos comportamentos dos filhos. Ou seja, podem considerar problemas comportamentais repertórios que, na realidade, são habilidosos. Estudos que busquem investigar a opinião dos pais a respeito dos comportamentos infantis, identificados pela literatura como habilidosos ou problemáticos, podem ajudar a elucidar esta hipótese.

Assim, apesar das mães e dos pais avaliarem de forma semelhante os comportamentos das crianças em instrumentos que medem seus problemas clínicos (como no CBCL), nas interações relatadas durante a entrevista com o RE-HSE-P, as mães se queixaram menos do que os pais. Isto pode ter ocorrido devido às diferenças dos instrumentos: no CBCL há questões objetivas e bastante específicas do comportamento das crianças, ao passo que o RE-HSE-P permite um relato espontâneo do que os pais observam e percebem. Os pais (homens), então, poderiam ter relatado como problemáticos comportamentos que, na realidade, são considerados habilidosos pela literatura.

Além disso, as mulheres dispõem de maior capacidade de discriminação comportamental e, por serem ainda as maiores responsáveis pela educação das crianças (BOSSARDI, et al., 2013), conseguem interagir e observá-las em diferentes situações, possibilitando uma óptica mais ampla dos seus comportamentos (FREITAS; ALVARENGA, 2016). Também por esses motivos, as mães podem ter mais capacidade para resolver pequenos problemas comportamentais corriqueiros, os quais podem ser os maiores alvos de queixas pelos pais.

A respeito das correlações que incluíram as mães e as crianças com problemas de comportamento, ao contrário do que se esperava, não foram encontradas associações que envolvessem nem práticas negativas, nem queixas sobre os problemas de comportamento. Desse modo, os resultados demonstraram correlações positivas entre as HSE-P, as habilidades sociais infantis e as variáveis de contexto. Estes dados vão na contramão de estudos que apontaram associações entre os problemas de comportamento e as práticas negativas parentais, especialmente entre os comportamentos de mães e de crianças com problemas clínicos (BOLSONI-SILVA, 2018; ROVARIS, 2015).

Uma hipótese para estes achados, é que as mães responderam aquilo que consideraram adequado ou esperado socialmente, ao descreverem suas práticas diante dos comportamentos infantis difíceis de manejar. Outra possibilidade, é que algumas das respostas referentes às práticas negativas avaliadas pelo RE-HSE-P tenham sido incluídas na categoria de correção “outros” e, assim, não compôs as análises. Os comportamentos que compuseram esta categoria, eram tabulados de forma diferente, e não eram incluídos nas classes de comportamentos típicos do instrumento. Esta hipótese pode ser testada por meio de um estudo que inclua tais categorias.

Por outro lado, os resultados encontrados são coerentes com estudos que afirmaram que, tanto as crianças com problemas de comportamentos, quanto suas mães, possuem reservas comportamentais, ou seja, também conseguem ser habilidosas em diversas situações (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011). Assim, do ponto de vista aplicado, as intervenções devem buscar explorar as reservas comportamentais que esta população possui, com o intuito de desenvolver estratégias terapêuticas que sejam focais e que apresentem maior grau de efetividade.

No que tange às associações envolvendo os pais das crianças com problemas clínicos, os dados também demonstraram as HSE-P paternas e as habilidades sociais dos filhos se influenciam mutuamente. Porém, a frequência HSE-P também se associou à diversidade de práticas negativas.

Desta forma, ao contrário do que encontrou a pesquisa de Fonseca (2012), os pais deste estudo parecem utilizar mais práticas negativas com as crianças clínicas do que com as não clínicas. Além disso, é possível que eles emitam, em situações semelhantes, ora práticas negativas ora habilidades sociais, sinalizando pouca coerência entre suas práticas.

Em suma, os dados desta seção revelaram que mães e pais se queixam igualmente dos problemas de comportamento dos filhos. Contudo, as mães, provavelmente, usam práticas negativas mais frequentemente do que os pais, especialmente na relação com as

crianças com problemas clínicos. Por outro lado, é na interação com as mães que as crianças sem problemas apresentam mais habilidades sociais.

Portanto, estes dados levam a crer que as mães passem mais tempo com os filhos do que os pais e, deste modo, se sintam mais responsáveis pela tarefa de resolver os problemas apresentados pela prole. Esta tarefa acarreta num alto nível de estresse, o que aumentam as chances do uso das práticas negativas por elas.

Já as correlações sinalizaram que, tanto as HSE-P maternas, quanto as paternas são importantes para a aprendizagem de habilidades sociais infantis. No entanto, é provável que os pais sejam menos consistentes nas suas práticas com as crianças e disponham de menos capacidade de discriminação comportamental, especialmente quanto a identificação das habilidades sociais.

1.5.3 Subseção III. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela fase escolar da criança – Ensino Infantil ou Ensino Fundamental

As análises de comparação, discriminando os comportamentos maternos e paternos de crianças do ensino infantil e fundamental, revelaram que as médias referentes às variáveis de contexto foram maiores para as mães. Por outro lado, elas também emitiram mais práticas negativas. Já com as crianças do ensino fundamental, apenas as variáveis contexto obtiveram médias maiores para as mães.

Os resultados referentes às variáveis de contexto sugerem que as mães tendem a conviver com os filhos em situação mais diversas e mais frequentemente do que os pais. Este argumento é pautado pela literatura, que afirma que as mães são ainda as maiores responsáveis pelos cuidados com a criança (MATIAS; SILVA; FONTAINE, 2011). Nessa direção, os próprios homens admitem que as esposas tendem a investir menos na carreira profissional após a chegada dos filhos, ademais, elas também são as que desempenham múltiplos papéis entre as funções do lar e profissional (MATIAS; SILVA; FONTAINE, 2011).

A respeito das práticas negativas direcionadas às crianças do ensino infantil, é comum que crianças pequenas apresentem mais comportamentos impulsivos ou falta de autocontrole atribuídos à própria fase do desenvolvimento (POSNER et al., 2007). Como as mães tendem a ser as principais cuidadoras (BUENO; VIEIRA, 2017), elas podem se sentir mais estressadas e desamparadas na tarefa de controlar os comportamentos dos

filhos, aumentando as chances do uso de práticas negativas (STASIAK; WEBER; TON, 2014).

Desse modo, programas de intervenção direcionados aos homens poderiam contribuir para o aumento do repertório de cuidados e envolvimento do pai com a criança. E, uma divisão mais igualitária das tarefas domésticas entre mulheres e homens, certamente, aliviaria a carga de estresse direcionado às mães e poderiam diminuir a probabilidade do uso de práticas negativas por elas.

No que tange às correlações para o grupo do ensino infantil e do ensino fundamental, tanto as HSE-P maternas, quanto as paternas demonstraram associação positiva com as habilidades sociais infantis. Este resultado corrobora Cia, Pamplim e Del Prette (2006), que encontraram que a participação das mães nas atividades de lazer e a expressão de sentimentos pelos pais têm relação positiva com o desenvolvimento de habilidades sociais infantis e negativas com a emissão de problemas de comportamento externalizantes.

Também, segundo ambos informantes, diversidades de habilidades sociais infantis ocorreram em diferentes contextos para os dois grupos. É vasta a literatura que advoga sobre a importância das habilidades sociais para o desenvolvimento da criança, sobretudo, a respeito da importância das mães e pais para a aprendizagem desse repertório (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; KIM et al., 2011; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018). Desenvolver habilidades sociais possibilita à criança compreender quais são os comportamentos esperados delas em contextos diferentes (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009), o que aumentam as chances de que ela encontre soluções satisfatórias para suas demandas.

Portanto, existem associações positivas entre as HSE-P, habilidades sociais infantis e variáveis de contexto nas análises envolvendo mães e pais de crianças do ensino infantil e do ensino fundamental. Esses achados indicam que, apesar da literatura apontar que as mães tendem a passar mais tempo com os filhos e serem mais responsáveis por sua educação, os pais também têm um papel muito importante nesse processo.

A parte das semelhanças encontradas, algumas diferenças nas análises de associação também foram identificadas. A respeito das crianças do ensino infantil, os dados demonstraram que as HSE-P paternas também apareceram diante das queixas de problemas de comportamento dos filhos, e as queixas de problemas de comportamento, também se associaram as práticas negativas paternas, tanto em diversidade, quanto em

frequência. Desse modo, os pais se comportam de forma diferente diante de comportamentos semelhantes dos filhos pequenos.

Assim, pode-se supor que os pais consigam agir de modo habilidoso com os filhos diante determinados tipos de problemas de comportamento. Contudo, a depender da demanda que a criança apresenta, eles não consigam responder de forma habilidosa.

Por exemplo, os homens podem ter mais dificuldades do que as mulheres para lidar com queixas comportamentais mais difíceis de serem controladas, como a birra ou agressividade. Isso não significa que as mães, por serem mais habilidosas, não usem práticas negativas (BARTHOLOMEU et al., 2016; CHAINÉ et al., 2015). No entanto, a inconsistência das práticas educativas parecem ser mais frequentes entre os homens.

Sobre os resultados referentes às mães de crianças do ensino fundamental, a diversidade de HSE-P pareceu diminuir a frequência das práticas negativas maternas. Segundo Bolsoni-Silva e Loureiro (2016), mães mais habilidosas têm mais condições de usarem práticas positivas na relação com seus filhos, conseguirem ter autocontrole, oferecerem afeto, serem consistentes, identificarem os comportamentos habilidosos dos filhos e, assim, aumentarem o fator de proteção para essas crianças.

A respeito dos pais do ensino fundamental, as queixas de problemas de comportamento foram negativamente associadas as habilidades sociais das crianças. Desse modo, é provável que os pais sejam mais competentes na tarefa de identificar as habilidades sociais dos filhos maiores.

Isto é compreensível na medida em que as crianças acima de 5 anos têm um repertório de habilidades sociais, linguístico e cognitivo melhor desenvolvido (URQUIJO, 2010). Além disso, elas já foram ensinadas a se compararem de maneiras específicas em determinados contextos (BIGAS, 2008). Tudo isso pode facilitar a comunicação entre pais e filhos, especialmente quanto ao estabelecimento de regras, conversar sobre assuntos diversos, etc.

Ainda sobre os pais, a frequência das variáveis de contexto foi associada de forma positiva à frequência das queixas de problemas de comportamento. Isso significa que, interagir mais frequentemente com a criança, implica em se queixar mais dos seus comportamentos.

Apesar da HSE-P paterna também ter sido associada de forma positivas às habilidades sociais dos filhos, parece que os pais possuem certas lacunas em seu repertório habilidoso. Tais lacunas acarretam o aumento das queixas comportamentais à medida que eles passam mais tempo com os filhos. Estes resultados permitem reiterar a

importância de intervenções que aumentem o envolvimento dos pais com os filhos, especialmente no que tange aos cuidados diários na vida doméstica.

Em suma, os dados que diferenciaram crianças do ensino infantil e fundamental reafirmaram a maior atribuição à mãe da tarefa de educar e dispor de tempo com a criança. Apesar disso, os achados também confirmam que as práticas de mães e de pais são igualmente relevantes à saúde comportamental dos filhos, especialmente quanto ao desenvolvimento das habilidades sociais. No entanto, os pais parecem ser menos consistentes com os filhos menores, ainda que sejam capazes, tal como as mães, de demonstrarem habilidades sociais diante das queixas comportamentais das crianças.

Quanto aos filhos maiores, as HSE-P parecem diminuir as chances do uso das práticas negativas pelas mães, dados não encontrados para o grupo de pais. Por outro lado, os resultados levam a crer que os pais são mais bem sucedidos na identificação das habilidades sociais dos filhos mais velhos do que dos filhos menores.

1.5.4 Subseção IV. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pelo sexo da criança

Nas análises de comparação não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os comportamentos avaliados pelas mães e pelos pais das meninas. Por outro lado, no grupo de meninos, as variáveis de contexto e as práticas negativas obtiveram médias maiores para o grupo de mães. Estes resultados contradizem a literatura consultada, que encontrou diferenças entre práticas de mães e de pais de meninas (DINIZ; SALOMÃO, 2010; FELDMAN; KLEIN, 2003; SAMPAIO; VIEIRA, 2010). De forma mais específica, não concorda com Sampaio e Vieira (2010), cujas práticas negativas foram encontradas mais direcionadas às meninas pelos pais (homens).

Os resultados do estudo de Burkey et al. (2016) podem auxiliar na elaboração de algumas hipóteses para os dados encontrados no presente estudo. Segundo os autores, meninos e meninas costumam ter algumas experiências diferentes no decorrer do seu desenvolvimento. Por exemplo, são submetidos a diferentes regras, frequentam alguns ambientes distintos e as expectativas em relação à disciplina, também tendem a variar em função do sexo. Assim, estes fatores podem afetar os comportamentos desenvolvidos por ambos.

Desse modo, é possível que variáveis não investigadas nesta pesquisa tenham influenciado nos resultados obtidos, sobretudo, em relação as garotas. Talvez os

comportamentos delas estejam mais de acordo com a expectativa de ambos os pais, do que os dos meninos.

Além disso, Montoya-Castilla et al. (2016) afirmaram que as meninas costumam ser mais adaptáveis aos diferentes ambientes do que os meninos. Pode-se supor, então, que elas sejam mais habilidosas ao discriminar quais os comportamentos valorizados por mães e pais e, assim, consigam se comportar diferencialmente em relação a eles. Portanto, apesar do presente estudo não ter investigado estas variáveis, há chances de que aspectos como os descritos acima tenham influenciado nos resultados encontrados, especialmente no que diz respeito à não diferenciação das avaliações feitas por mães e pais de garotas.

Sobre os dados referentes aos meninos, as mães relataram conviver em contextos mais diversos com eles do que os pais (HAROKOPIO, 2000; TUDGE et al., 2000). Porém, elas também foram mais negativas com os filhos do que com as filhas, corroborando Rovaris e Bolsoni-Silva (2018).

Os dados com os meninos reiteram que, provavelmente, as mães são as que mais se dedicam a resolver os problemas apresentados pelas crianças. Além disso, os valores para as práticas negativas indicam que as mães tendem a ser mais negativas com os garotos do que os pais. Isto demonstra, por um lado, maiores dificuldades das mães em lidarem com os problemas comportamentais apresentados pelos filhos. Mas, por outro lado, ressalta a importância do maior envolvimento paterno nas tarefas de controlar os comportamentos das crianças.

A literatura aponta uma tendência de que os meninos apresentem mais problemas de comportamentos e com maior dificuldade de manejo como, agressividade, menor autocontrole e mais conflitos com os pares (BANDEIRA et al., 2006; LEMAN; BJORNBERG, 2010). Diante de tais comportamentos, as mães podem usar as práticas negativas, que tendem a cessá-los momentaneamente, mas aumentam a probabilidade deles se manterem (ALTAFIM; MCCOY; LINHARES, 2018; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016).

Adicionalmente, há indícios de que a cultura ocidental ensina e valoriza mais as habilidades sociais das meninas, em detrimento às dos meninos (SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Além disso, os comportamentos de ordem moral ainda são mais ensinados e cobrados das garotas (SAMPAIO; VIEIRA, 2010) e, tais fatores, podem contribuir para a maior concordância parental em relação a elas.

Quanto às correlações, apareceram associações positivas entre as HSE-P maternas e as habilidades sociais das meninas, resultados que corroboram outros estudos

(BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; MARINHO-CASANOVA; LEINER, 2017). Mas, os achados também evidenciaram correlação entre as queixas comportamentais feitas às meninas e a frequência das HSE-P maternas. Isto sinaliza que, mesmo diante dos problemas de comportamento das meninas, as mães conseguem se manter habilidosas, corroborando Rovaris e Bolsoni-Silva (2018).

Portanto, as mães parecem dispor de um repertório habilidoso melhor estabelecido para lidar com os problemas apresentados pelas filhas. Nesse sentido, pode-se supor que as trocas positivas presentes na relação mães e filhas, ao menos até a idade do ensino fundamental, sejam bastante consistentes.

Por outro lado, as associações que envolveram os comportamentos das mães e dos meninos apenas demonstraram que eles conseguem ser habilidosos em diversos contextos. Mas, nenhuma categoria de prática educativa materna associou-se aos comportamentos deles. Este dado é interessante pois, aponta que os meninos apresentam um repertório amplo de habilidades sociais, na avaliação das mães. Contudo, também leva a crer que elas têm mais dificuldades para relacionar aspectos das próprias ações aos comportamentos apresentados pelos seus filhos.

Algo semelhante aconteceu nas análises entre os comportamentos dos pais e das meninas. Eles relataram que suas filhas são habilidosas em diversos contextos, mas nenhuma prática paterna foi associada aos comportamentos delas. Por outro lado, as HSE-P dos pais relacionam-se com as habilidades sociais dos meninos (LINS; ALVARENGA, 2015).

Uma explicação para estes dados pode ser encontrada nos modelos de feminino e masculino socialmente estabelecidos. Parecem ser maiores as chances de as meninas seguirem o modelo comportamental materno por, talvez, compreenderem que os comportamentos da mãe também serão esperados dela. Algo semelhante pode acontecer com os meninos em relação aos seus pais (MARIN et al., 2012; VARELLA et al., 2017).

Outro ponto importante, é que as mães e os pais podem ter mais facilidade em reforçar as habilidades sociais das filhas e dos filhos que sejam mais semelhantes às habilidades que eles próprios emitem. Por exemplo, as meninas podem, mais facilmente que os meninos, atender aos pedidos de ajuda em atividade domésticas, tendo por modelo o comportamento da mãe e com maior probabilidade de seus comportamentos serem reforçados. Já os meninos podem se interessar mais por assuntos que os pais (homens) se interessam, como se prontificar a ajudar a resolver um problema mecânico, algo que pode ser muito valorizado pelo seu pai.

Esta hipótese vai ao encontro de estudos como o de Sampaio e Vieira (2010) e de Feldman e Klein (2003) que encontraram diferenças entre as práticas parentais de mães e de pais em função do sexo da criança. Apesar desses estudos avaliarem comportamentos que o presente estudo não analisou de forma específica, os dados levam a crer que, especialmente o pai, tende a reforçar mais os comportamentos dos filhos semelhantes aos seus, além de atuarem como uma importante figura de segurança e socialização aos garotos (FELDMAN; KLEIN, 2003).

1.6 CONCLUSÃO

Este estudo partiu do pressuposto de que existem diferenças na forma como mães e pais se relacionam com seus filhos, especialmente quando se analisam as crianças a partir do diagnóstico de problema de comportamento, da fase escolar e do sexo. Também se considerou que a criança pode agir de maneira diferente a depender do ambiente em que está: em casa ou na escola. Os resultados encontrados confirmaram parcialmente tais pressupostos, e ressaltaram a relevância das pesquisas que procuraram analisar práticas maternas e paternas conjuntamente.

As mães e os pais foram mais rigorosos do que as professoras na avaliação dos problemas de comportamento externalizantes, internalizantes e totais. Mas, nem genitores, nem professoras identificaram diferenças entre os problemas de comportamento entre crianças do ensino infantil e fundamental, meninos e meninas. Por outro lado, crianças pertencentes a famílias de nível socioeconômico mais baixo foram avaliadas com mais problemas de comportamento por mães e pais.

As análises de comparação revelaram que as mães convivem em mais contextos com as crianças do que os pais. Também se constatou que elas são mais negativas com as crianças e, provavelmente, são as que mais se dedicam a resolver os problemas domésticos.

Já os pais foram tão capazes quanto as mães de identificarem os problemas de comportamento dos filhos. Porém, eles pareceram ter mais dificuldade de discriminar as habilidades sociais das crianças. Ademais, as análises também levaram a crer que os pais (homens) são mais inconsistentes nas suas práticas do que as mães, especialmente com as crianças com problemas clínicos e do ensino infantil.

As associações apontaram que, de modo geral, as HSE-P maternas e paternas têm uma grande influência sobre as habilidades sociais desenvolvidas pelas crianças. No

entanto, nas análises envolvendo o sexo da criança, os dados sugeriram que as mães e meninas tendem a maior associação entre as suas habilidades sociais. O mesmo pareceu acontecer entre os pais e os meninos.

De modo geral, as maiores diferenças entre as práticas e comportamentos infantis foram encontradas na amostra que analisou as crianças com e sem problemas de comportamento clínico. E na amostra diferenciada pelo sexo, foram encontradas menos diferenças.

Quanto as implicações práticas, estes dados apontaram que as intervenções realizadas com mães e pais, com o intuito de diminuir os problemas de comportamento e aumentar as habilidades sociais infantis, devem considerar que ambos possam apresentar alguns repertórios distintos, além de, possivelmente, se envolverem mais em atividades diferentes com as crianças. E, nos procedimentos, deve-se se preocupar em encontrar estratégias para aumentar a participação paterna nas atividades de cuidado diárias e estimulação com as crianças. Isto implica em elaborar estratégias focais, a partir de avaliações robustas de todos os participantes da intervenção.

Sobre as limitações, o presente estudo, apesar de ter controlado o número de pais e de mães, obteve-se menos avaliações feitas com as professoras. Além disso, não foi possível conseguir o mesmo número de crianças em cada um dos grupos avaliados. Outro fator importante é que o estudo contou com uma amostra de conveniência. Nesse sentido, a busca por métodos mais rebuscados é importante para que os estudos futuros consigam resultados mais precisos que auxiliem na elaboração de intervenções focais, mais efetivas e eficazes.

1.7 REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 47, n. 2, p. 223-233, 1979.

ACHENBACH, T. M.; RESCORLA, L. A. **Manual for the Achenbach system of empirically based assessment school-age forms profiles**. Burlington, VT: Aseba, 2001.

ALTA FIM, E. R. P.; MCCOY, D. C.; LINHARES, M. B. M. Relations between parenting practices, socioeconomic status, and child behavior in Brazil. **Children and youth services review**, v. 89, p. 93-102, 2018.

ASSIS, R. P. **Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: um estudo comparativo e correlacional de medidas de relato**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.

BANDEIRA, M. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.

BARBARIN, O.; JEAN-BAPTISTE, E. The relation of dialogic, control, and racial socialization practices to early academic and social competence: Effects of gender, ethnicity, and family socioeconomic status. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 83, n. 2-3, p. 207, 2013.

BARTHOLOMEU, D. et al. Predictive Power of parenting styles on children’s social skills: A brazilian sample. **SAGE Open**, p.1-7, 2016. DOI 10.1177/2158244016638393.
BEE, H.; BOYD, B. **A criança em desenvolvimento** (12a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

BIGAS, M. El lenguaje en la escuela infantil. Glosas didácticas: **Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas**, v. 17, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de escolares**. 2003. Tese (Tese de Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas parentais educativas na interação social mães-filhos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 19, n. 4, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Problemas de comportamento em ambiente familiar em escolares e pré escolares diferenciados pelo sexo. **Interamerican Journal of Psychology (IJP)**, v. 49, n. 3, p. 354-364, 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Simultaneous assesment of social skills and behavior problems: Education and gender. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, n. 3, p. 453-464. 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Problemas de Comportamento e Habilidades Sociais Infantis: Modalidades de Relato. **Psico (PUCRS. impresso)**, v. 42, p. 347-354, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro De Entrevista De Habilidades Sociais Educativas Parentais (Re-Hse-P)**. São Paulo, SP: Hogrefe Cetepp, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Construction and validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas segundo relato de Professores (QRSH-PR). **Spanish Journal of Psychology**, n. 12, v. 1, p. 349-359, 2009.

BOSSARDI. et al. Engajamento paterno no cuidado a crianças de 4 a 6 anos. **Psicologia e argumento**, v. 31, n. 73, p. 237-246, 2013.

BORDIN, I. A. et al. Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, p.13-28, 2013.

BUENO, R. K.; VIEIRA, M. L. Análise de estudos brasileiros sobre o pai e o desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 76, 2017.

BURKEY, M. D. et al. The ecocultural context and child behavior problems: a qualitative analysis in rural Nepal. **Social Science & Medicine**, v. 159, p. 73-82, 2016.

CARMO, P. H. B.; ALVARENGA, P. Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 191-197, 2012.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Predictoras para Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 321-330, 2015.

CHAINÉ, S. M. et al. Práticas parentais associadas a comportamentos negativistas desafiadores e agressão infantil. **Avanços na psicologia latino-americana**, v. 33, n. 1, p. 57-76, 2015.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 45-55, 2009.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; DEL PRETTE, Z. A. P. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 395-406, 2006.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates (2.^a ed.), 1988.

DANKO, C. M.; GARBACZ, L. L.; BUDD, K. S. Outcomes of Parent–Child Interaction Therapy in an urban community clinic: A comparison of treatment completers and dropouts. **Children and Youth Services Review**, v. 60, p. 42-51, 2016.

DEL PRETE, A.; DEL PRETTE, Z. A. Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. *In*: A. DEL PRETTE; Z. A. DEL PRETTE (Org.). **Habilidades Sociais: Intervenções Efetivas em Grupo**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011.

DINIZ, P. K. D. C.; SALOMÃO, N. M. R. Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, n. 46, p. 145-154, 2010.

DUBOWITZ, H. et al. Father involvement and children's functioning at age 6 years: a multisite study. **Child Maltreatment**, v. 6, p. 300-309, 2001.

FELDMAN, R.; KLEIN, P.S. Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: implications for theories of socialization. **Developmental Psychology**, v. 39, p. 680-692, 2003.

FONSECA, B. C. R. **Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental: estudos de caso**. 2012. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

FREITAS, L. M. A.; ALVARENGA, P. Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. **Psico**, v. 47, n. 4, p. 279-287, 2016.

GOMIDE, P. I. C. **Manual do inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GONZÁLEZ, C. et al. Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 21, n. 1, p. 116-127, 2018.

HAROKOPIO, K. M. K. Understanding fatherhood in Greece: father's involvement in childcare. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, p. 12-22, 2000.

HERNÁNDEZ, M. P.; MATEO, C. M.; LANDAZABAL, M. G. Prácticas parentales y conductas internalizantes y externalizadas en niños y niñas de 2 a 5 años. **European Journal of Child Development, Education and Psychopathology**, v. 6, n. 2, p. 77-88, 2018.

HINKLE D.; WIERSMA W.; JURTS, S.G. **Applied Statistics for the Behavioral Sciences**. 5th ed. Boston: Houghton Mifflin; 2003.

KIM, M. et al. Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. **Children and youth services review**, v. 33, n. 6, p. 838-845, 2011.

- LEMAN, P. J.; BJÖRNBERG, M. Conversation, Development, and Gender: A Study of Changes in Children's Concepts of Punishment. **Child Development**, v. 81, n. 3, p. 958–971, 2010.
- LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 161-173, 2010.
- LINS, T.; ALVARENGA, P. Controle psicológico materno e problemas internalizantes em pré-escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 311-319, 2015.
- MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28, 2018.
- MARIN, A. H. et al. Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 05-13, 2012.
- MARINHO-CASANOVA, M. L.; LEINER, M. Environmental influence on the development of social skills in children. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 14, n. 26, p. 2-11, 2017.
- MARTINS, R. P. M. P. et al. Práticas parentais: associações com desempenho escolar e habilidades sociais. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 78, 2017.
- MARTURANO, E. M.; TOLLER, G. P.; ELIAS, L. C. S. Sexo, adversidade e problemas sócio emocionais associados à queixa escolar. **Estudos em psicologia**, v.22, n. 4, p. 371-380, 2005.
- MATIAS, M.; SILVA, A., FONTAINE, A. M. Conciliação de papéis e parentalidade: Efeitos de gênero e estatuto parental. **Exedra: Revista Científica**, n. 5, p. 57-76, 2011.
- MONTOYA-CASTILLA, I. et al. Adaptação na infância: influência do estilo e humor dos pais. **Psychological Action**, v. 13, n. 2, p. 15-30, 2016.
- NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
- NUNES, S. A. N.; FARACO, A. M. X.; VIEIRA, M. L. Attachment and parental practices as predictors of behavioral disorders in boys and girls. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 56, p. 369-378, 2013.
- PACHECO, J. T. B.; HUTZ, C. S. Variáveis familiares preditoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 213-219, 2009.
- PARAVENTI, L. et al. A percepção de pessoas sem filhos sobre a função paterna de abertura ao mundo. **Psico**, v. 48, n. 1, p. 1-11, 2017.
- PEDRINI, J. R.; FRIZZO, G. B. Avaliação de indicadores de problemas de comportamento infantil relatados por pais e professores. **Aletheia**, n. 33, 2010.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009.

PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Trajetórias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Ensino Fundamental: Influência da Educação Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 189-197, 2014.

POSNER, Kelly, et al. Clinical presentation of attention-deficit/hyperactivity disorder in preschool children: The preschoolers with attention-deficit/hyperactivity treatment study (PATS). **Journal of child and adolescent psychopharmacology**, v. 17, n. 5, p. 547-562, 2007.

REYNOLDS, M. R.; SANDER, J. B.; IRVIN, M. J. Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. **School Psychology Quarterly**, v. 25, p. 189-201, 2010.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Quando o executivo é uma “dama”: a mulher, a carreira e as relações familiares. In:_____. **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. São Paulo: Loyola, p. 57-77, 2003.

ROVARIS, J. A. **Análise de comparações e correlações entre problemas de comportamento, práticas parentais e habilidades sociais**. 2015. Dissertação. (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Childrearing Practices and Children’s Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. **Psychology (Hong Kong)**, v. 9, n. 6, p.1245, 2018.

SAMPAIO, I. T. A.; VIEIRA, M. L. A Influência do Gênero e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 198-207, 2010.

SILVA, M. R.; PICCININI, C. A. Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. **Estudos de Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 561-573, 2007.

STASIAK, G. R.; WEBER, L. N. D.; TON, C. T. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Psico**, v. 45, n. 4, p. 494-501, 2014.

STORY, T. J.; ZUCKER, B. G.; CRASKE, M. G. Secondary Prevention of anxiety disorders. In.: D. J. Dozois; K. S. Dobson (Orgs.). **The Prevention of anxiety and depression: theory, research and practice**. Washington, DC: American Psychological Association, 2004, p. 131-160.

URQUIJO, S. Funcionamento cognitivo e habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura. **Educar em Revista**, n. 38, p. 19-42, 2010.

TUDGE, J. et al. Parents’ participation in cultural practices with their preschoolers. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.16, p. 1-22, 2000.

VARELLA, M. A. C. et al. Mal entendido sobre a psicologia evolucionista: somos dominados por genes ou por outros equívocos? In: Vieira, L. M.; Olivia, D. O. (Org). **Evolução, Cultura e Comportamento Humano**. Florianópolis, SC: Edições do Bosque, 2017, p. 13-100.

VIEIRA, M. L. et al. Paternidade no Brasil: revisão sistemática de artigos empíricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n. 2, 2014.

ZANFELICI, T. O.; BARHAM, E. J. Fatores de Risco ao Envolvimento de Mães com Filhos Pré-Ecolares: Associações com Stresse e Burnout. **Psicose**, v. 46, n. 3, p. 351-361, 2015.

ESTUDO 2 - COMPORTAMENTOS MATERNO E PATERNO DIFERENCIADOS PELOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, SEXO E IDADE ESCOLAR DAS CRIANÇAS, UM ESTUDO DE OBSERVAÇÃO

2.1 INTRODUÇÃO

Os estudos interessados nas relações parentais e suas implicações no desenvolvimento e na saúde da criança, apontam para uma complexa rede de variáveis que as multideterminam (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; ESPINAR-RUIZ; LÓPEZ-FERNÁNDEZ, 2013). Estão entre as variáveis mais investigadas as práticas educativas parentais (KIM et al. 2011; SPOLAVORI, 2017), os problemas de comportamento infantil (BOLSONI-SILVA et al., 2015; REYNA; BRUSSINO, 2015) e as habilidades sociais (GONZÁLEZ, et al., 2018; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018). Estes três construtos são apresentados como inter-relacionados, e estão no escopo da compreensão das contingências comportamentais encontradas no ambiente familiar, como demonstra a investigação de diferentes pesquisadores (CARMO; ALVARENGA, 2012; ESPINAR-RUIZ; LÓPEZ-FERNÁNDEZ, 2013; REYNA; BRUSSINO, 2015; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018)

Os estudiosos da área que utilizaram estes construtos e que os consideram fatores interdependentes, encontraram algumas tendências. Em primeiro lugar, a literatura afirma existir uma associação positiva entre as habilidades sociais dos pais e as habilidades sociais infantis (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; SABBAG; BOLSONI-SILVA, 2015). Já as práticas negativas são consideradas fatores de risco para os problemas de comportamento (KIM et al. 2011; REYNA; BRUSSINO, 2015).

O presente estudo utiliza o conceito de Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) proposto por Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016). Ele refere-se aos repertórios de pais/cuidadores que são mais relevantes para uma interação saudável entre pais e filhos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016). Segundo Sabbag e Bolsoni-Silva (2015), o conceito de HSE-P e o de práticas educativas positivas de Gomide (2006), estão empiricamente correlacionados. Por este motivo, neste estudo se optou por utilizar o termo HSE-P.

Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016), separaram as HSE-P em três categorias grandes. A primeira foi denominada *HSE-P - comunicando-se*, que se refere

aos comportamentos de conversar, perguntar, tirar dúvidas, cumprimentar, estabelecer regras, entre outros. A segunda são as *HSE-P - expressando sentimento e enfrentamento* que inclui habilidades como oferecimento de afeto, suporte, empatia e expressão de sentimentos negativos. E a terceira trata dos *Limites*, e aborda questões como, as razões pelas quais os pais estabelecem limites, identificação dos comportamentos apropriados e inapropriados dos filhos, cumprimento de promessas e identificação dos próprios erros.

A maior parte dos achados da literatura advém de estudos realizados com as mães ou as cuidadoras das crianças. Especialmente no Brasil, poucas são as pesquisas que investigaram os comportamentos dos pais (homens) (BUENO; VIEIRA, 2017). E, dentre as que investigaram, a maioria contou com um número maior de mulheres do que de homens (BARBARIN; JEAN-BAPTISTA, 2013; GUAJARDO; SNYDER; PETERSEN, 2009; MONTOYA-CASTILLA et al., 2016; NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013).

No entanto, os pesquisadores têm enfatizado a importância do pai no processo educacional dos filhos (BACKER et al., 2018; BOSSARDI et al., 2013; BUENO; VIEIRA, 2017). Sobretudo, porque, nas últimas décadas, têm se verificado diversas alterações no papel desempenhado pela mulher e pelo homem em diferentes contextos da sociedade, inclusive no ambiente doméstico (BOSSARI et al., 2013). Tais mudança têm contribuído para o maior envolvimento do pai na educação das crianças (BORSA; NUNES, 2010), ao passo que a mulher tem se envolvido mais em atividades fora de suas casas (BOSSARDI et al., 2013). Nessa direção, alguns estudos que investigaram as práticas educativas maternas e paternas, conjuntamente, têm encontrado diferenças entre ambas.

No estudo de Sampaio e Vieira (2010) verificou-se que os pais eram mais negativos com as meninas, mas ofereciam mais monitoria positiva aos meninos. As mães, por outro lado, preocupavam-se mais em ensinar comportamentos de ordem moral às filhas, ainda que também fossem mais positivas quanto à monitoria com os garotos (SAMPAIO; VIEIRA, 2010).

Sob outra perspectiva, o estudo de Feldman e Klein (2003) encontrou pais mais carinhosos e preocupados em ensinar disciplina às filhas, ao passo que eram tidos como fontes de segurança e de socialização para os meninos. E, contrariando esses dados, Freitas e Alvarenga (2016) encontraram pais menos habilidosos do que as mães, além da menor influência das HSE-P paternas sobre as habilidades sociais infantis. Porém, as práticas negativas paternas associaram-se aos problemas de comportamento infantil de modo geral (FREITAS; ALVARENGA, 2016).

Portanto, é possível inferir que tanto as práticas maternas, quanto as paternas influenciam os comportamentos crianças, ainda que, possivelmente, as mães possuam maior peso nessa relação. Isto porque, diferentes estudos afirmaram que as mulheres ainda são as mais envolvidas na educação dos filhos (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007; RIBAS; BORNSTEIN, 2005). Nesse sentido, os homens também concordam que, após o nascimento das crianças, são elas que investem menos na carreira profissional e que assumem múltiplos papéis na vida doméstica (MATIAS; SILVA; FONTAINE, 2011).

Apesar das prováveis diferenças, a literatura demonstra que mães e pais mais habilidosos, ensinam mais habilidades sociais aos filhos (KIM et al., 2011). E as habilidades sociais são fatores de proteção para o surgimento e manutenção problemas de comportamentos internalizante e externalizante (DEL PRETTE, 2013; DIAS; PATIAS; SIQUEIRA, 2013).

Nessa direção, estudos demonstraram que as práticas educativas, as habilidades sociais infantis e os problemas de comportamento sofrem interferência de outras variáveis, como o sexo ou a idade escolar da criança. Há indício de que as meninas têm mais habilidades sociais do que os meninos (LANDALE et al., 2013; REYNA; BRUSSINO, 2015). Por outro lado, é comum que os garotos sejam avaliados como mais problemáticos do que as garotas (COMODO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; EMERICH et al. 2012).

O estudo de Del Castillo, Dias e Castelar-Perim (2012) encontrou algumas explicações para tais diferenças, a partir das práticas educativas parentais. Seus resultados demonstraram que as meninas são mais incentivadas a adiar gratificações do que os rapazes, e são colocadas perante um maior controle comportamental. Já aos garotos, pelas representações sociais sobre a masculinidade, são permitidos comportamentos mais hedonistas e focados em problemas imediatos. Desse modo, as meninas seriam incentivadas a desenvolver mais comportamentos relacionados ao autocontrole.

Ainda, Martins et al. (2017) avaliaram crianças do quinto ano do ensino fundamental através do relato de seus cuidadores e professores. Os achados revelaram mais competência social e melhor desenvolvimento acadêmico nas meninas, se comparadas aos meninos. E eles, foram mais submetidos às práticas controladoras parentais (controle comportamental e psicológico), diferente de Montoya-Castilla et al. (2016) que encontrou esses resultados para as garotas.

Discordando destes resultados, Assis (2017), num estudo de caso-controle, investigou os comportamentos das crianças do ensino fundamental, controlando o número de meninos e meninas, bem como a ocorrência dos problemas de comportamento igualmente distribuídos entre os sexos. Os achados não indicaram diferenças nos problemas de comportamento em função do sexo da criança, mas sim em relação às práticas positivas ou negativas. Nessa direção, outros estudos também não encontraram distinções significativas entre os comportamentos de meninas e meninos, do ensino infantil e fundamental avaliados, predominantemente, por suas mães (BOLSONI-SILVA, 2018; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Contudo, Reyna e Brussino (2015), ao investigar crianças entre três e sete anos de idade, revelaram diferenças comportamentais entre garotas e garotos apenas a partir dos quatro anos de idade. Ou seja, nas idades iniciais, as diferenças eram bastante irrisórias. Esses achados são semelhantes aos de Tung, Li e Lee (2012) que também constataram que as maiores diferenças entre os sexos ocorreriam ao redor dos quatro anos idade. Neste estudo, os problemas de comportamentos nas meninas seguiram um percurso decrescente, ao passo que nos meninos eles se complexificaram e se estabilizaram (TUNG; LI; LEE, 2012).

Finalmente, Bolsoni-Silva et al. (2015) encontraram mais internalizantes no ensino fundamental, especialmente entre os meninos. Eles apresentaram maior escore de ansiedade e depressão, timidez, problemas sociais e desobediência. E as crianças do ensino infantil demonstraram mais problemas de atenção, agressividade, comportamento opositor desafiante, externalizantes em geral.

Também há indícios de que as crianças com problemas de comportamento apresentam menor repertório de habilidades sociais, independentemente da etapa escolar em que estejam (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016). No entanto, certas habilidades podem ser mais comuns no ensino infantil, como negociação, comunicação e expressão de carinhos. Já outras tendem a ser mais frequentes entre crianças na idade escolar, como expressar frustração, desejo ou tomada de iniciativa (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Em suma, os estudos citados apontaram que o repertório comportamental das crianças varia em função da sua idade e do sexo, e que a relação entre essas duas variáveis tende a ser bastante complexa. As pesquisas encontradas também utilizaram diferentes métodos e instrumentos para avaliação dos comportamentos. E, apesar dos importantes resultados encontrados devido a esta diversidade metodológica, nem sempre é possível

uma generalização dos resultados descobertos. Logo, não se pode afirmar que a literatura é consensual sobre este assunto. Este fato impulsiona o surgimento de novas investigações que busquem aumentar o controle das variáveis analisadas, bem como adotar outras formas de coletar os dados, para além do relato parental.

Os estudos de relato, certamente, trouxeram avanços importantes para área, já que tais relatos costumam ser fidedignos e indicam de modo competente o desempenho social de mães, pais e crianças (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). No entanto, Casalli-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) explicaram sobre a importância de se ampliar as possibilidades de investigação dos comportamentos parentais e infantis, de modo a diminuir a incidência dos vieses próprios dos métodos por relato. Como alternativa, Dann e Matos (2006) citaram o método observacional, como um recurso que permite acessar os comportamentos de forma direta, sem a mediação do relato verbal. Esta forma de análise possibilita a observação de tais comportamentos sob uma perspectiva funcional.

Ademais, com o aprimoramento dados recursos tecnológicos, também é possível gravar as interações observadas (KREPPNER, 2011). Isto permite assisti-las quantas vezes forem necessárias, e contar com a colaboração de mais de um pesquisador, o que tende a aumentar o rigor das análises (FONSECA, 2012).

Mas, mesmo que a observação contribua de maneira substancial para a compreensão da relação entre pais e crianças, são raras as pesquisas que utilizaram este tipo de método para a coleta de dados, especialmente no Brasil. Afinal, nem sempre há uma boa adesão dos participantes aos métodos de observação, sobretudo envolvendo a filmagem. Adicionalmente, utilizar métodos observacionais para coletar dados com uma amostra grande, demanda do pesquisador tempo e uma equipe de colaboradores. Todos estes fatores, associados ao baixo financiamento destinados às pesquisas, torna difícil a adoção deste tipo de metodologia.

Por isso, a partir da revisão de literatura realizada, foi possível encontrar quatro estudos, cujo delineamento se assemelha ao da presente pesquisa. O primeiro é um estudo norueguês (FOSSUM; HANDEGÅRD; DRUGLI, 2007) e os outros três são brasileiros (ALVARENGA; PICCININI, 2003/2009; FONSECA, 2012).

Fossum, Handegård e Drugli (2007) investigaram as relações entre cuidadores e seus filhos e filhas com comportamentos disruptivos, encaminhados para o atendimento clínico. Participaram crianças de quatro a oito anos de idade, a maioria meninos, que viviam com a mãe e o pai. Elaborou-se, então, uma situação estruturada em que a criança deveria escolher um brinquedo, interagir com seu cuidador e depois, ambos, deveriam

guardar o brinquedo utilizado. A interação foi filmada na clínica psicológica e durou 15 minutos.

Neste estudo, foram identificadas poucas diferenças entre os comportamentos de meninas e meninos e, ambos os grupos, apresentaram as mesmas comorbidades. Contudo, as mães e os pais das meninas relataram mais estresse e depressão relacionados às incertezas quanto à criação delas, mas não referente ao comportamento disruptivo. Também foi identificada maior tendência dos cuidadores a usarem práticas negativas na interação com as filhas.

A respeito dos estudos brasileiros, Alvarenga e Piccinini (2003) construíram uma situação estruturada para verificar as diferenças entre crianças com e sem problemas de comportamentos, com idade referente ao ensino infantil. Os autores propuseram uma atividade onde as crianças deveriam guardar talheres de plástico, e instruíram as mães a ensiná-las e ajudá-las. Contudo, não foram encontradas diferenças entre os comportamentos das crianças com e sem problemas nessa tarefa.

Os autores discutiram que a tarefa, provavelmente, não favoreceu o aparecimento das diferenças comportamentais entre um grupo e outro. Tinha-se o objetivo de causar uma sensação de monotonia, que poderia ser um estímulo discriminativo para o surgimento de problemas de comportamento. Mas, ao contrário do esperado, as crianças se envolveram e se divertiram com a atividade (ALVARENGA; PICCININI, 2003).

Assim, num outro estudo, Alvarenga e Piccinini (2009) filmaram a interação da mãe com seu filho/filha do ensino infantil, durante o horário do almoço. Eles constataram associação entre o envolvimento, assertividade e sensibilidade materna à assertividade infantil. E, práticas como intrusividade e controle coercitivo, associaram-se aos problemas de comportamento externalizantes.

Os resultados desses estudos apontaram para a importância de se estabelecer uma situação de interação que possibilite, o máximo possível, o surgimento dos comportamentos de forma “natural”. De maneira que, os comportamentos observados sejam representativos dos que aparecem rotineiramente na interação familiar (ALVARENGA; PICCININI, 2009).

Nessa direção, Fonseca (2012) realizou um estudo de caso em que comparou os comportamentos de pais e mães de quatro crianças: duas meninas e dois meninos, por meio de relato e observação. Duas das crianças tinham problemas de comportamento clínico e duas não tinham, segundo o CBCL. A pesquisadora planejou uma situação em que as díades mãe-criança e pai-criança seriam filmados por 15 minutos ao brincarem

com um jogo da memória, em suas residências. Nas interações observadas, Fonseca (2012) detectou menos problemas de comportamento do que nas entrevistas. E os problemas mais relatados foram desobedecer às ordens ou regras, reclamar e ficar triste.

A díades de mães e crianças sem problemas de comportamento apresentaram maior ocorrência de habilidades sociais infantis, se comparadas às díades com problemas. No entanto, de modo geral, observou-se mais a emissão de habilidade sociais infantis entre pais (homens) e filhos. (FONSECA, 2012).

Além disso, nas observações, houve predominância das habilidades infantis referentes à expressão de sentimento e enfrentamento, tais como: sorrir, brincar oralmente e olhar para a mãe ou para o pai. Também foram identificadas habilidades sociais como: atender a pedidos, mudar de comportamento conforme solicitado e reivindicar direitos (FONSECA, 2012)

Fonseca (2012) também observou certa complementaridade entre os comportamentos parentais e infantis, ou seja, as práticas parentais se constituíram estímulos discriminativos para a emissão de comportamentos semelhantes pelos filhos. Outro dado interessante, é que as mães demonstraram mais HSE-P na interação com as crianças sem problemas de comportamento, mas os pais foram mais habilidosos com os filhos com problemas clínicos. Além disso, os genitores também emitiram mais HSE-P referente à categoria expressando sentimento e enfrentamento (tal qual as crianças).

Desse modo, o estudo de Fonseca (2012) encontrou resultados instigantes a partir da utilização do método observacional num estudo de caso. Assim, a situação de interação escolhida mostrou-se eficaz para identificar comportamentos não relatados por mães e pais durante as entrevistas. Por este motivo, a presente pesquisa buscou adaptar o método de coleta e análise de dados utilizado no estudo de Fonseca (2012), para um estudo transversal de caracterização populacional.

Portanto, esta revisão possibilitou constatar que poucos estudos buscaram sondar os comportamentos maternos e paternos simultaneamente, especialmente controlando-se o número de mães e pais participantes (FELDMAN; KLEIN, 2003; FREITAS; ALVARENGA, 2016; SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Além disso, verificou-se indícios de que existem diferenças entre as práticas educativas parentais de mulheres e de homens, mesmo que estes dados não sejam conclusivos (FELDMAN; KLEIN, 2003; FREITAS; ALVARENGA, 2016; SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Ademais, também foi possível constatar divergências quanto as habilidades sociais e problemas de comportamento em pesquisas que controlaram sexo e a idade escolar das crianças (ASSIS, 2017; BOLSONI-

SILVA, 2018; BOLSONI-SILVA et al., 2015; MARTINS et al., 2017; REYNA; BRUSSINO, 2015).

Outra ponto importante é que, como são escassos os estudos da área que utilizaram a observação para a coleta dos dados (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), a maioria das pesquisas encontradas, com delineamentos semelhantes ao do presente estudo, contaram com a participação predominantemente de mães (ALVARENGA; PICCININI, 2003/2009, FONSECA, 2012; FOSSUM; HANDEGÅRD; DRUGLI, 2007). Apenas a investigação de Fonseca (2012) obteve o mesmo número de mães e pais nas análises num estudo de caso, ou seja, houve uma amostra muito pequena. Ademais, não foi encontrado nenhum estudo que procurasse investigar comportamentos de mães e de pais diferenciados pelo sexo, fase escolar e problemas de comportamento infantil por meio da observação com uma amostra maior.

2.2 OBJETIVO

Este estudo buscou comparar e correlacionar as práticas educativas maternas e paternas aos repertórios infantis, diferenciados por problemas de comportamento a nível clínico (CBCL), fase escolar da criança e sexo, por meio da observação de interações entre mãe-filho/filha e pai-filho/filha.

2.3 MÉTODO

2.3.1 Participantes

Participaram deste estudo 71 casais heterossexuais que viviam juntos, mães e pais biológicos de crianças do ensino infantil e fundamental de ambos os sexos. Ambos progenitores avaliaram o mesmo filho ou filha por relato e observação, totalizando 142 avaliações de crianças de dois anos e cinco meses a 10 anos. Quanto ao estado civil dos genitores, 80% (n=57) afirmaram ser casado formalmente e 20% (n=14) viviam em união estável.

O nível socioeconômico foi medido em termos da quantidade de salários mínimos que cada famílias recebia. Em termos de porcentagem:

- a) 8.45% (n=6) recebiam até um salário mínimo;
- b) 21.12% (n=15) afirmaram receber dois salários mínimos;
- c) 40.84%(n=29) viviam com três salários mínimos;

- d) 15.49% (n=11) recebiam quatro salários mínimo;
- e) 8.45% (n=6) obtinham cinco salários mínimos;
- f) 5.63% (n=4) ganhavam mais de seis salários mínimos.

As mães tinham uma idade média de 32.39 anos (DP=5.41), 66.19% (n=47) afirmaram estar empregada e 33.80% (n=24) relataram não trabalha fora de casa. Quanto à escolaridade:

- a) 8.45% (n=6) não haviam concluído o ensino fundamental;
- b) 15.49% (n=11) concluíram o ensino fundamental;
- c) 14.08% (n=10) não haviam concluído o ensino médio;
- d) 43.66% (n=31) concluíram o ensino médio;
- e) 5.63% (n=4) não tinham concluído o ensino superior;
- f) 12.67% (n=9) tinham o ensino superior completo.

Os pais (homens) apresentaram idade média de 36.26 anos (DP=5.86), 87.32% (n=62) relataram estar empregado e 12.63% (n=9) relataram estar sem emprego. A respeito da escolaridade:

- a) 8.45% (n=6) não concluíram o ensino fundamental;
- b) 21.12% (n=15) concluíram o ensino fundamental;
- c) 8.45% (n=6) não concluíram o ensino médio;
- d) 47.88% (n=34) concluíram o ensino médio;
- e) 11.26% (n=8) concluíram o ensino superior;
- f) 2.81% (n=2) não concluíram o ensino superior.

Quanto as características das 71 crianças avaliadas: a) 45% (n=32) são meninas (idade média = 5.37 anos, DP=1.91) ; b) 4.9% (n=39) são meninos (idade média = 5.34 anos, DP=1.76), c) 57% (n=41) ensino infantil [18 meninas (43.9%) e 23 meninos (56%), idade média = 4 anos, (DP=.75)], d) 42% (n=30) estavam no ensino fundamental [14 meninas (46.6%) e 16 meninos (53.3%), idade média = 7 anos, (DP=1.43)].

2.3.2 Instrumentos

2.3.2.1 CBCL "Child Behavior Checklist": Inventários de Comportamentos da Infância e Adolescência (ACHENBACH; RESCORLA, 2001) do ensino infantil e fundamental (1,5 a 5 anos e 6 a 18 anos) que investigam, a partir do relato de pais (CBCL), a frequência de 113 ou 118 (a depender da faixa etária) respostas indicativas de problemas de comportamento por meio dos escores “não é verdadeiro = 0”, “um pouco verdadeiro = 1”

e “muito verdadeiro = 2” e de perguntas relacionadas à vida escolar, social e familiar da criança.

Os resultados são organizados em problemas internalizantes, externalizantes e totais, que podem ser classificados como clínicos, limítrofes e não clínicos por meio de análise computadorizada (Software ADM – 2006). Os problemas de comportamento são avaliados segundo as seguintes escalas: Escala de Internalização (Ansiedade/Depressão, Retraimento/ Depressão, Queixas Somáticas) Escala de Externalização (Violação de Regras e Comportamento Agressivo) e Escala Total de Problemas Emocionais/Comportamentais (Escala de Internalização e Externalização junto a Problemas de Sociabilidade, Problemas de Atenção, Problemas com o Pensamento) (ACHENBACH; RESCORLA, 2001).

2.3.2.2 Protocolo de Observação: optou-se por adaptar o protocolo de avaliação utilizado por Fonseca (2012), cujo modelo de observação foi semelhante ao do presente estudo. O protocolo foi desenvolvido a partir das categorias comportamentais do Roteiro de Habilidades Sociais Educativas Parentais – RE-HSE-P (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2016). Foram elaboradas duas versões, uma para os comportamentos infantis e outra para os comportamentos parentais.

Para os comportamentos infantis, foram usadas as subcategorias do RE-HSE-P e para cada categoria foram definidos os comportamentos específicos que se pretendeu observar. Foram incluídos para observação 31 comportamentos infantis e 25 comportamentos parentais. Todos os comportamentos selecionados para o protocolo foram descritos e exemplificados num manual para auxiliar sua identificação e concordância entre os avaliadores (Apêndice 1).

Este material propõe a avaliação individual, minuto a minuto, dos comportamentos apresentados por cada membro da díade por meio de um jogo da memória. São avaliados 10 minutos de um vídeo gravado por 15 minutos, descartando-se os três minutos iniciais e os dois finais. Em todos os minutos analisado, verificava-se quais comportamentos apareceram e registra-se no quadro de avaliação. No Quadro 1 estão discriminados os conceitos que foram utilizados para avaliação dos comportamentos parentais e infantis e as variáveis que os compõe.

Quadro 2.1 - Comportamentos analisados a partir do Protocolo de Análise Observacional

Categoria	Variáveis
<i>Comportamentos Infantis</i>	
<i>Habilidades Sociais Infantis: Disponibilidade Social e Cooperação</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atende a pedidos/acata as regras ou obedece 2. Conversa/faz ou responde às perguntas/ acata pedidos 3. Toma iniciativa, estabelece regras ou ajuda os pais 4. Elogia/comemora quando os pais ganham o jogo 5. Faz comentários sobre as peças do jogo 6. Responde positivamente ao incentivo dos pais 7. Apresenta competitividade positiva 8. Faz comentários positivos sobre o próprio desempenho 9. Expressa cansaço 10. Interage com o brinquedo de outra forma
<i>Habilidades Sociais Infantis: Expressão de Sentimento e Enfrentamento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 11. Faz carinhos 12. Agradece 13. Oferece apoio 14. Olha para os pais/ procura contato visual 15. Comemora quando ganha 16. Pede desculpas 17. Faz comentários negativos sobre o próprio comportamento ou reclama que não acerta 18. Fica aborrecido quando os pais ganham o jogo ou acertam combinações das peças
<i>Queixas de Problemas de Comportamento Infantil Externalizantes</i>	<ol style="list-style-type: none"> 19. Comporta-se de modo agressivo 20. Faz birras 21. Emburra 22. Grita 23. Conta mentiras 24. Tenta quebrar as regras do jogo 25. Fica agressivo quando os pais ganham ou acertam alguma combinação de peças
<i>Queixas de Problemas de Comportamento Infantil Internalizantes</i>	<ol style="list-style-type: none"> 26. Apenas ouve, mas não diz nada 27. Demonstra Medo 28. Chora
<i>Outros Comportamentos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 29. Ações fora do jogo

	30. Reclama ou demonstra pouca vontade de jogar
	31. Interage com as pessoas fora da situação de jogo
<i>Comportamentos Parentais</i>	
<i>HSE-P: Comunicando-se e Negociando</i>	1. Autocontrola-se para não ser agressivo com a criança 2. Estabelece regras 3. Oferece ajuda ou dá sugestões 4. Elogia ou fica feliz com a criança 5. Faz comentários sobre o próprio desempenho no jogo 6. Conversa, faz ou responde às perguntas da criança
<i>HSE-P: Expressando Sentimento e Enfrentamento</i>	7. Faz carinhos 8. Agradece 9. Incentiva ou oferece apoio quando a criança erra ou perde 10. Olha ou mantém o contato visual com a criança 11. Sorri 12. Tenta envolver a criança no jogo 13. Demonstra envolvimento com o jogo 14. Pede desculpas
<i>Práticas Educativas Negativas Ativas</i>	15. Conduz o jogo de forma autoritária 16. Critica inabilmente a criança 17. Usa de punição corporal
<i>Práticas Educativas Negativas Passivas</i>	18. Não faz nada 19. Ignora o problema de comportamento 20. Ignora a dispersão da criança
<i>Outros Comportamentos</i>	21. Fica dispersa (o) 22. Interferência de terceiros ou barulhos durante o jogo 23. Contenção física 24. Quebra as regras do jogo 25. Abre exceção às regras do jogo

2.3.3 O Percurso amostral é o mesmo descrito no Estudo 1

2.3.4 Procedimento para coleta de dados

Apesar do procedimento completo da coleta de dados ter incluído entrevistas e filmagem da relação parental-infantil, neste estudo, foram utilizados apenas os dados das filmagens. Cabe mencionar, no entanto, que o CBCL foi o único instrumento de relato utilizado neste estudo pois, a partir dele, foi possível organizar os grupos de crianças com e sem problemas de comportamento.

O procedimento para a coleta de dados por meio da observação e o protocolo das análises dos vídeos foram elaborados tendo como base o estudo de Fonseca (2012). Desse modo, as entrevistas e filmagens das famílias aconteceram nos lares de cada uma delas. Priorizou-se agendar um dia e horário em que pais e mães estivessem em casa, pois notou-se uma melhor adesão dos maridos, cujas coletas eram marcadas junto às esposas.

Em seguida, foi entregue o termo de consentimento aos adultos e o de assentimento às crianças, para que lessem, tirassem possíveis dúvidas e assinassem. O próximo passo consistiu na realização da filmagem da interação mãe-criança e pai-criança.

Explicava-se que seria dado um jogo de memória de 59 pares e a criança deveria brincar primeiro com um, depois com outro dos pais, à escolha dela. Não foi definido que a criança deveria brincar, por exemplo, primeiro com o pai e depois com a mãe, por alguns motivos.

Em primeiro lugar, era comum que a criança se mostrasse mais disposta a brincar com um dos genitores, do que com outro (por exemplo, ela queria brincar apenas com a mãe e não com o pai). Então, a pesquisadora explicava que ela poderia escolher com quem ela brincaria primeiro e, depois, seria a vez do outro, a fim de incentivá-la a participar, sendo, portanto, um cuidado para aumentar a motivação para a tarefa.

Outro motivo que levou a este procedimento foi que, muitas vezes, os dois genitores não estavam disponíveis no mesmo momento. Em outras palavras, a pesquisa era agendada no mesmo horário para ambos, mas acontecia do pai se atrasar para chegar do trabalho, ou o irmão mais novo chorar e a mãe precisar atendê-lo, por exemplo. Assim, nem sempre era possível manter a mesma sequência de observação com os genitores. Também deve-se ressaltar que, apesar desses imprevistos, a pesquisadora manteve a filmagem antes da entrevista.

Quanto ao jogo da memória, ele foi escolhido por se tratar de um brinquedo muito conhecido, de fácil manejo e adaptação simples às capacidades das crianças e seus pais.

Como o jogo obtido era composto por um grande número de peças, a pesquisadora dividiu-o em três conjuntos menores.

Este procedimento foi adotado porque algumas crianças eram muito pequenas, e tinham dificuldades para brincar com um jogo muito grande. Porém, as crianças maiores poderiam optar por jogar com o brinquedo completo, caso preferissem. Isso porque, se a criança era mais velha, em torno de oito anos, costumava conseguir brincar com o jogo todo, sem problemas, durante os 15 minutos. Para elas, um jogo menor seria enfadonho.

As seguintes instruções foram dadas às famílias: pedia-se para que a criança escolhesse brincar primeiro com a mãe ou com o pai. Em seguida, explicava-se que eles iriam jogar por 15 minutos, enquanto eram filmados pela pesquisadora. Dizia-se também, que pais e crianças poderiam jogar como quisessem e com quantas peças preferissem. Entretanto, a regra de 15 minutos foi mantida. Instruiu-se que, se a díade terminasse o jogo antes do tempo estabelecido, ela deveria continuar jogando até a pesquisadora dizer que o tempo havia acabado.

Além disso, enfatizou-se que enquanto a criança brincava com um dos pais, o outro não poderia interferir no jogo ou na relação entre a díade foco da filmagem. Também, se solicitou que a família escolhesse um lugar da casa onde se sentissem mais confortáveis para jogar.

A pesquisadora sugeria que fosse numa mesa e em um lugar iluminado. Entretanto, não foi possível fazer nenhuma exigência quanto a isto, uma vez que a coleta foi realizada na casa dos participantes e, algumas famílias, possuíam uma condição socioeconômica bastante desfavorecida, o que impossibilitou uma padronização do espaço onde a filmagem fora realizada. Por isso, em algumas ocasiões, a brincadeira era realizada no chão da sala, do quintal, sobre o sofá ou na cama da criança ou dos pais.

Após esta etapa, aplicou-se em um dos pais os demais instrumentos, incluindo o CBCL e, em seguida, no outro. Optou-se pela filmagem anterior à aplicação dos instrumentos para que não houvesse interferência das perguntas dos instrumentos no comportamento de brincar com a criança.

Terminada toda a coleta, foi entregue à cada família uma cartilha informativa sobre práticas educativas positivas e relacionamento conjugal. Também foi entregue um contato telefônico com a pesquisadora para que as famílias pudessem ligar, caso tivessem alguma dúvida ou se quisessem a devolutiva antes da pesquisadora entrar em contato.

Feitas todas as avaliações, as devolutivas foram dadas às escolas e às famílias na forma de relatório escrito e palestras. No período em que se utilizou o Método 1, as

devolutivas para as famílias foram dadas por meio de contato telefônico. Já no o Método 2, as escolas convocaram os pais para as Escolas de Pais, onde ocorreram as palestras e devolutivas individuais.

Além disso, para as famílias cujos os resultados dos instrumentos foram clínicos e que não compareceram na escola de pais, os pesquisadores ligaram para dar a devolutiva. Após a devolutiva, era sugerido encaminhamento para intervenção junto ao Centro de Psicologia Aplicada de universidades públicas e privadas. Às escolas e às secretarias de educação, foram entregues relatórios com o resumo dos dados obtidos por meio das avaliações com os professores.

2.3.5 Procedimento para análise dos dados

2.3.5.1. Concordância entre juízes e análises dos vídeos

A realização da concordância entre juízes e as análises dos vídeos contou com alguns passos. A pesquisadora responsável assistiu - num primeiro momento, de forma pouco detalhada - todos os 142 vídeos da amostra, com o intuito de selecionar os comportamentos parentais e infantis que deveriam compor os protocolos adaptado de Fonseca (2012). Este procedimento foi realizado porque as categorias comportamentais do RE-HSE-P abrangem diversos contextos e, no presente estudo, a observação foi feita em um ambiente específico de brincadeira entre pais e filhos.

Após esta etapa, a pesquisadora elaborou a primeira versão do protocolo de análise. Além disso, também foi escrito um manual com a descrição e explicação dos comportamentos que deveriam ser incluídos em cada categoria do protocolo. Este material foi elaborado para facilitar e aumentar a probabilidade da concordância entre os observadores.

Para iniciar a etapa de concordância entre juízes, foi convidada uma bolsista de iniciação científica do último ano de psicologia, que estava envolvida no projeto há cerca de um ano. A pesquisadora e a bolsista, então, estudaram juntas os protocolos de práticas parentais e comportamentos infantis e o manual com a descrição das classes comportamentais.

Nesse momento, também foram definidos passos padronizados para a análise em si. Ou seja, excluía-se os três minutos iniciais e os dois finais de cada vídeos, restando 10 minutos para serem analisados. Em seguida, o vídeo deveria ser assistido tendo como foco os comportamentos do genitor e, à medida que se assistia, dever-se-ia anotar os

comportamentos parentais que ocorriam a cada minuto, com pausas nos vídeos sempre que necessário. Após, dever-se-ia adotar os mesmos procedimentos, tendo como foco o comportamento da criança.

As análises foram realizadas deste modo porque, como genitores e crianças estavam interagindo, seria inviável registrar os comportamentos de ambos ao mesmo tempo. Quanto a exclusão dos minutos iniciais e finais, este procedimento foi adotado para que se conseguisse registrar os comportamentos da díade quando eles já estivessem mais envolvidos na brincadeira. Assim, desconsiderou-se os minutos iniciais de organização do jogo e os finais, quando já estavam guardando as peças. Pesquisadora e aluna deveriam adotar o mesmo procedimento para a análise dos vídeos.

Após esta etapa de treinamento, foram sorteadas duas famílias (quatro vídeos) para serem avaliadas, cuidadosamente, por meio dos protocolos adaptados. Como cada família tinha dois vídeos - um do pai outro da mãe - quatro filmagens foram analisadas. Nesta etapa, as avaliadoras analisaram os mesmos vídeos e, em seguida, discutiram sobre os comportamentos que não houveram concordância e entraram num consenso. Na sequência, o manual foi revisado quanto aos comportamentos cujas descrições e exemplos precisariam ser aprimorados.

Na próxima fase foram sorteadas outras cinco famílias (ou seja, 10 vídeos), para serem utilizadas na concordância, em si. Foi estabelecido que pesquisadora e aluna deveriam concordar em, pelo menos, 80% dos comportamentos observados. Nas filmagens das quatro (oito vídeos) primeiras famílias, esta concordância poderia acontecer após discutirem sobre as categorizações discrepantes, chegando num consenso. Após a análises destes vídeos, outros ajustes foram realizados no manual.

Nas filmagens das duas últimas famílias (quatro vídeos), a concordância deveria acontecer após a análise, sem a discussão, e não houveram mais alterações no manual. Portanto, nove famílias foram sorteadas para participarem da etapa dos procedimentos de concordância, sendo, 13% da amostra. Depois de estabelecida a concordância, a pesquisadora e aluna de iniciação científica fizeram a análise dos vídeos das outras 62 famílias. Assim, foram sorteadas 30 famílias para cada uma analisar.

Quanto às famílias que compuseram a amostra analisada no estudo, optou-se por incluir também as que participaram das análises de concordância, por dois motivos. Primeiramente, não se considerou a que as análises realizadas previamente foram de menor qualidade do que as realizadas a seguir. Isso porque, como as duas observadoras discutiram cada categoria de comportamentos que gerou dúvidas, no final, ambas

chegaram a um consenso e, este consenso, manteve-se nas análises posteriores. Além disso, considerou-se relevante não descartar os dados de nove das famílias coletadas, já que neste estudo propõe-se análises estatísticas que são favorecidas pelo número da amostra. Portanto, foram utilizadas nas análises às 71 famílias participantes.

2.3.5.2. Análises realizadas

Sobre o CBCL, os resultados foram corrigidos por meio do Software ADM - Assessment Data Manager. Eles foram utilizados para selecionar a amostra de crianças com e sem problemas de comportamento a nível clínico. Como critério, foram considerados os escores limítrofes ou clínicos para, pelo menos, uma das categorias de problemas de comportamento: internalizantes, externalizantes e totais, segundo mães ou pais.

Neste quesito, é relevante esclarecer que, no presente estudo, o termo *Queixas de Problemas de Comportamento Internalizantes e Externalizantes* referem-se aos avaliados pelo RE-HSE-P. O instrumento baseia-se nos critérios do CBCL para tratar sobre os problemas de comportamento infantil, no entanto, não é um instrumento para avaliação diagnóstica. Por isso, quando se for referir aos grupos *com e sem Problemas de Comportamento Internalizantes/Externalizantes a nível clínico* - com as siglas CPC e SPC, respectivamente - diz respeito aos avaliados por meio do CBCL. Desse modo, o primeiro é tratado como variável independente e o segundo, como variável dependente.

Foram conduzidas análises descritivas para cada subamostra avaliada, a fim de se decidir pelo uso de testes paramétricos ou não paramétricos. Foram utilizados testes paramétricos para as subamostras, cujo o valor da simetria fosse ≥ 7 e a curtose ≥ 3 para cada variável (KLINE, 2003). Então, quando os valores de simetria e curtose estiveram dentro do esperado, utilizou-se testes paramétricos, do contrário, testes não paramétricos foram escolhidos. Na sequência, foram comparados os comportamentos observados de mães, pais e crianças, diferenciando-se os grupos com ou sem problemas de comportamento (CBCL), do Ensino Infantil ou do Ensino Fundamental, menina ou menino por meio do teste de comparação de Mann-Whitney.

Em seguida, foram somados os escores dos comportamentos que compunham as categorias comportamentais *Habilidades Sociais (HS) Infantis: Disponibilidade Social e Cooperação*, *HS Infantis: Expressão de Sentimento e Enfrentamento*, *Queixas de problemas de Comportamento Infantil Externalizante*, *Queixas de problema de Comportamento Infantil Internalizante* e *Outros Comportamentos Infantis*, *HSE-P:*

Comunicando-se e Negociando, HSE-P: Expressando Sentimento e Enfrentamento, Práticas Educativas Negativas Ativas, Práticas Educativas Negativas Passivas e Outros Comportamentos Parentais, conforme descrito na seção de Instrumentos.

Então, realizou-se a correlação entre as categorias descritas, tendo como variável independente ter ou não problemas de comportamento clínico, mensurado pelo CBCL, ser do ensino infantil ou fundamental ou ser menino e meninas nas subamostras de mães e de pais. Foi utilizado o teste de correlação de *Spearman*. Quanto ao coeficiente de correlação, foram considerados os valores: 0 a .3 – desprezível; .3 a .5 – fraco; .5 a .7 – moderado; .7 a .9 – forte; $\geq .9$ muito forte (HINKLE; WIERSMA; JURIS, 2003).

2.4 RESULTADOS

Os resultados foram organizados em três subseções: *2.4.1 Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela emissão ou não de problemas de comportamentos em nível clínico (CBCL); 2.4.2 Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela fase escolar da criança – Ensino Infantil ou Ensino Fundamental e, 2.4.3 Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pelo sexo da criança.*

Na primeira seção, estão os dados de comparação e correlação dos comportamentos de mães, pais e crianças diferenciados a partir dos problemas de comportamento a nível clínico (Tabelas 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4). Na segunda estão os mesmos comportamentos, mas diferenciados pela etapa escolar da criança - ensino infantil ou fundamental (Tabelas 2.5, 2.6, 2.7 e 2.8). E na terceira estão as análises foram conduzidas a partir do sexo da criança (Tabelas 2.9, 2.10, 2.11 e 2.12). É relevante explicar que nas tabelas de comparação foram incluídas apenas as variáveis com $p \leq .05$ e, nas correlações, foram mantidas apenas as variáveis cujo valor indicasse associações, fortes ou muito fortes, de acordo com Hinkle, Wiersma e Jurs (2003).

2.4.1 Subseção I. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela emissão ou não problemas de comportamentos nível clínico (CBCL)

Nesta subseção, estão as análises de comparação (Tabelas 2.1 e 2.2) e correlação (Tabelas 2.3 e 2.4) das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos das

crianças, observados e diferenciados pelos problemas de comportamento a nível clínico – CBCL.

Tabela 2.1 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos de mãe e crianças sem (SPC) e com (CPC) problemas de comportamento (CBCL)

Categorias		SPC ¹	CPC ²	U	p
		(n=24)	(n=47)		
		Mediana			
HSE-P: comunicando e Negociando	Elogia ou fica feliz com a criança	5	3	285	.001
	Conversa, faz ou responde às perguntas	8	6	333	.005
Práticas Negativas Ativas	Critica inabilmente a criança	0	1	419	.032
Outras Respostas	Quebra regras do jogo	0	1	480	.048
Habilidades Infantis: expressão de sentimento e enfrentamento	Faz comentários negativos sobre o próprio desempenho ou reclama que não acerta	0	1	399	.033

Nota: U = Mann Whitney; MD = Mediana; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Hsi = Habilidades Sociais Infantis.

Segundo a Tabela 2.1, na avaliação das mães, a variável *elogia ou fica feliz com a criança* ($U = 285$; $p = .001$) e *conversa, faz ou responde às perguntas* ($U = 333$; $p = .005$) apresentou valor de mediana maior para o grupo sem problemas de comportamento. Já as variáveis *critica inabilmente a criança* ($U = 419$; $p = .032$), *quebra as regras do jogo* ($U = 480$; $p = .048$) e *faz comentários negativos sobre o próprio desempenho ou reclama que não acerta* ($U = 399$; $p = .033$) apresentaram mediana maior para as crianças com problemas de comportamento. As demais variáveis não apresentaram valores de $p < .05$.

Tabela 2.2 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos de pais e crianças sem (SPC) e com (CPC) problemas de comportamento (CBCL)

Categorias		SPC ¹	CPC ²	U	P
		(n=33)	(n=38)		
		Média			
HSE-P: comunicando e Negociando	Oferece ajuda ou dá sugestões	4	2.5	431	.023
Outras Respostas	Quebra regras do jogo	0	1	532	.047

Nota: U = Mann Whitney; MD = Mediana; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Hsi = Habilidades Sociais Infantis.

Segundo a Tabela 2.2, a variável *oferece ou dá sugestão* ($U = 285$; $p = .023$) apresentou valor maior de mediana para o grupo sem problemas de comportamento. E a variável *quebra as regras do jogo* ($U = 532$; $p = .047$) apresentou valor de mediana maior para o grupo com problemas comportamentais.

Tabela 2.3 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das crianças sem problemas de comportamento (SPC)

Mães das crianças Sem Problemas de Comportamento (SPC)			
	Variáveis	r	p -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	HSI ¹ (Disponibilidade/cooperação)	.869	.000
	Queixas de Internalizantes ²	.665	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.742	.000
	Queixas de Internalizantes	.824	.000
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes	.840	.000
	Outros Comportamento Infantis	.701	.000
Outros Comportamentos Parentais	Queixas de Externalizantes ³	.719	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.814	.000
HSI (Disponibilidade/cooperação)	Queixas de Internalizantes	.500	.013
HSI (Sentimento/enfrentamento)	Queixas de Internalizantes	.583	.003
Queixas de Internalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.871	.000
Pais das crianças Sem Problemas de Comportamento (SPC)			
	Variáveis	r	p -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	Outros Comportamentos Parentais	.619	.000
	HSI (Disponibilidade/cooperação)	.778	.000
	Queixas de Internalizantes	.668	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.829	.000
	Queixas de Internalizantes	.848	.000
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes	.639	.000
Outros Comportamentos Parentais	Outros Comportamentos Infantis	.620	.000
HSI (Disponibilidade/cooperação)	Queixas de Internalizantes	.557	.001
HSI (Sentimento/enfrentamento)	Queixas de Internalizantes	.620	.000
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.837	.000

Nota: r = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Habilidades Sociais Infantis.

Os dados da Tabela 2.3 demonstraram que todas as correlações encontradas foram positivamente associadas, embora algumas tenham sido fortes e outras moderadas. Sobre a díade mãe-criança, as correlações fortes foram entre as HSE-P referentes à *comunicação* e as *habilidades infantis de disponibilidade social e cooperação*. Do mesmo modo, foi a

associação entre as HSE-P de *expressão de sentimento e enfrentamento* às *habilidades infantis de expressão de sentimento e enfrentamento* e também às *queixas de internalizantes*.

Quanto às *práticas negativas passivas* elas se associaram positiva e fortemente aos *outros comportamentos infantis* e às *queixas de externalizantes*. Os *outros comportamentos parentais* foram associados também aos *outros comportamentos infantis* e às *queixas de externalizantes*. Ademais as *queixas de internalizantes* associaram-se os *outros comportamentos infantis*.

A respeito das associações moderadas, observou-se que as HSE-P (*comunicando-se*) foram associadas às *queixas de internalizantes*. E, as *queixas de internalizantes* foram associadas às *habilidades sociais infantis de disponibilidade social e cooperação* e de *expressão de sentimento e enfrentamento*.

Sobre as análises com os pais, nota-se que as correlações fortes aconteceram entre as HSE-P de *comunicação* e as *habilidades infantis de disponibilidade social e cooperação*. As HSE-P (*sentimento/enfrentamento*) foram correlacionadas às *habilidades sociais infantis de expressão de sentimentos e enfrentamento*, mas também às *queixas problemas de comportamento internalizantes*. Além disso, as *queixas de externalizantes* foram associados aos *outros comportamentos infantis*.

Sobre as associações moderadas, as HSE-P (*comunicando-se*) correlacionou-se aos *outros comportamentos parentais* e às *queixas de internalizantes*. Ademais, as *práticas negativas passivas* se associaram às *queixas de externalizantes*. E, os *outros comportamentos parentais* foram correlacionados aos *outros comportamentos infantis*. Além disso, as *habilidades sociais infantis de disponibilidade e cooperação e de expressão de sentimento e enfrentamento* associaram-se às *queixas de internalizantes*.

De modo geral, na interação entre as mães e seus filhos sem problemas de comportamento, as *habilidades sociais maternas e infantis* se correlacionaram, assim como as *práticas negativas passivas* e as *queixas de externalizantes* das crianças. Além disso, as HSE-P, especialmente relativas à *expressão de sentimento e enfrentamento* e as *habilidades sociais infantis*, foram associadas de modo positivo às *queixas de internalizantes*. E, os *outros comportamentos infantis e parentais*, em geral, foram associados aos aspectos negativos da interação (como às *queixas de externalizantes*). Os dados referentes aos pais foram muito semelhantes aos resultados encontrados para as mães.

Tabela 2.4 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das crianças com problemas de comportamento (CPC)

Mães das Crianças Com Problemas de Comportamento (CPC)			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	HSI ¹ (Disponibilidade/cooperação)	.569	.000
	Queixas de Internalizantes ²	.554	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.776	.000
	Queixas de Internalizantes	.844	.000
Prática Negativa Ativa	Outros Comportamentos Infantis	.557	.000
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes ³	.701	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.545	.000
Outros Comportamentos Parentais	Queixas de Externalizantes	.592	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.661	.000
HSI (Sentimento/enfrentamento)	Queixas de Internalizantes	.565	.000
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.877	.000
Pais das Crianças Com Problemas de Comportamento (CPC)			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	Queixas de Internalizantes	.617	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	Queixas de Internalizantes	.854	.000
Prática Negativa Ativa	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.571	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.503	.001
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes	.625	.000
Outros Comportamentos Parentais	Outros Comportamentos Infantis	.550	.000
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.804	.000

Nota: *r* = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Habilidades Sociais Infantis.

As análises da Tabela 2.4 demonstraram que todas as associações encontradas foram positivas. A respeito das mães, as associações fortes foram entre as HSE-P de *expressão de sentimentos e enfrentamentos*, as *habilidades infantis* da mesma categoria e as *queixas de internalizantes*. Além disso, as *práticas negativas passivas* foram associadas às *queixas de externalizantes* e, esta última, aos *outros comportamentos infantis*.

Quanto às associações moderadas, ocorreram entre as HSE-P de *comunicação* com as *habilidades sociais infantis de disponibilidade social e cooperação* e com as *queixas de problemas internalizantes*. As *práticas negativas ativas e passivas* foram associadas aos *outros comportamentos infantis*. Os *outros comportamentos parentais* foram associados moderadamente e de modo positivo às *queixas de externalizantes* e aos *outros comportamentos infantis*. As *habilidades sociais infantis (expressão de sentimento e enfrentamento)* também se associaram às *queixas de internalizantes*.

Em relação aos pais, todas as correlações diretas e fortes foram entre as HSE-P de *expressão de sentimento e enfrentamento* com as *queixas de internalização* e entre as *queixas de externalização* e os *outros comportamentos infantis*. A respeito das associações moderadas, as HSE-P de *comunicação* foram associadas positivamente às *queixas de internalizantes*. As *práticas negativas ativas* foram associadas positiva e moderada com as *habilidades sociais infantis de expressão de sentimento e enfrentamento* e com os *outros comportamentos infantis*.

Já as *práticas negativas passivas* foram associadas às *queixas de externalizantes* de forma direta e moderada. Da mesma forma foram as correlações entre os *outros comportamentos parentais e infantis*. Também foram positivamente correlacionadas as *queixas de externalizantes* aos *outros comportamentos infantis*.

Assim, de modo geral, nas correlações referentes às mães das crianças com problemas clínicos, as HSE-P foram associadas positivamente às *habilidades sociais infantis* e, as *práticas negativas*, às *queixas de problemas de comportamento*. Com os pais, essa tendência não foi observada. De fato, as HSE-P não se associaram às *habilidades infantis*, apenas às *queixas de problemas comportamentais*. Quanto às *práticas negativas ativas*, elas foram positivamente correlacionadas às *habilidades infantis de expressão de sentimento e enfrentamento*.

Mas, para mães e pais, os *outros comportamentos infantis e parentais* foram correlacionados positivamente entre si, e notou-se uma tendência de ambos se associarem aos aspectos negativos da relação. Também para ambos, as *habilidades sociais infantis (expressão de sentimento e enfrentamento)* foram associadas às *queixas de internalizantes*.

2.4.2 Subseção II. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela fase escolar da criança – Ensino Infantil ou Ensino Fundamental

Nesta subseção estão as análises de comparação (Tabelas 2.5 e 2.6) e correlação (Tabelas 2.7 e 2.8) entre as práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos das crianças e diferenciados pela fase escolar.

Tabela 2.5 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos de mãe e de pais de crianças do ensino infantil

Ensino Infantil		Mãe (41)	Pai (41)	z (82)	p
		Ranque Médio			
HSE-P: comunicando e Negociando	Elogia ou fica feliz com a criança	20.35	16.50	-2.086	.037
HSE-P: expressando sentimento e enfrentamento	Olha ou mantém contato visual com a criança	16.88	17.33	-2.237	.025
	Sorri	20.76	16.41	-2.765	.006
Habilidade Sociais Infantis: Disponibilidade social e Cooperação	Responde positivamente ao incentivo dos pais	17.44	11.00	-2.110	.035
	Apresenta competitividade positiva	8.88	13.67	-2.060	.039
Queixas de Externalizantes	Tenta quebrar as regras do jogo	13.79	7.50	-2.169	.030
Outros Comportamentos	Ações fora do jogo	6.75	9.08	-2.171	.030
Valores totais dos Comportamentos Infantis	HSI ² : disponibilidade social e cooperação	21.61	18.19	-2.336	.019

Nota: z = Wilcoxon; RM = Ranque Médio; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Hsi = Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 2.5 estão os dados referentes à comparação das mães e dos pais das crianças do ensino infantil. Pode-se observar que as variáveis *elogia ou fica feliz com a criança* ($z = -2.086$; $p = .037$), *olha ou mantém contato visual* ($z = -2.237$; $p = .025$), *sorri* ($z = -2.765$; $p = .006$), referente às práticas parentais, obtiveram ranques médios maiores para o grupo de mães. Do mesmo modo, as variáveis referentes aos comportamentos infantis *responde positivamente ao incentivo dos pais* ($z = -2.110$; $p = .035$), *tenta quebrar as regras do jogo* ($z = -2.216$; $p = .030$), *HSi disponibilidade social e cooperação* ($z = -2.336$, $p = .019$) e *queixas de problemas de comportamento externalizantes* ($z = -2.168$; $p = .030$) também obtiveram valores mais altos para o grupo de mães. Por outro lado, os comportamentos infantis *competitividade positiva* ($z = -2.060$; $p = 0.39$) e *ações fora do jogo* ($z = -2.171$; $p = .030$) apresentaram ranques médios mais alto para os pais.

Tabela 2.6 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos das díades mãe-criança e pai-criança do Ensino Fundamental (EF)

Ensino Fundamental		Mãe (30)	Pai (30)	z(60)	p
		Ranque Médio			
HSE-P: expressando sentimento e enfrentamento	Sorri	13.22	12.43	-2.047	.041
Práticas Negativas Passivas	Não faz nada	4.83	7.06	-1.945	.052
Habilidades Sociais Infantis: expressão de sentimento e enfrentamento	Faz comentários negativos sobre o próprio comportamento ou reclama que não acerta	10.64	5.50	-2.824	.005
Valores totais dos Comportamentos Infantis	Queixas de Externalizantes	15.24	12.29	-2.674	.008
	Outros Comportamentos	16.64	10.65	-2.202	.028

Nota: z = Wilcoxon; RM = Ranque Médio; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; HSi = Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 2.6 estão os dados referentes às comparações entre mães e pais das crianças do ensino fundamental. A variável referente às práticas educativas *sorri* ($z = -2.047$; $p = .041$) e os comportamentos infantis *faz comentários negativos sobre o próprio comportamento ou reclama que não aceita* ($z = -2.824$; $p = .005$), *queixas de problemas de comportamento externalizantes* ($z = -2.674$; $p = .008$) e *outros comportamentos infantis* ($z = -2.206$; $p = .028$), apresentaram ranque médio maior para as mães. E a variável *não faz nada* ($z = -1.945$; $p = .052$) apresentou valor maior para o pai.

Tabela 2.7 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das crianças do Ensino Infantil (EI)

Mães das crianças do Ensino Infantil (EI)			
	Variáveis	r	p-valor*
HSE-P (Comunicando-se)	HSI ¹ (Disponibilidade/cooperação)	.721	.000
	Queixas de Internalizantes ²	.626	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.810	.000
	Queixas de Internalizantes ³	.814	.000
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes	.765	.000
	Outros Comportamento Infantis	.655	.000
Outros Comportamentos Parentais	Outros Comportamentos Infantis	.704	.000
	Queixas de Externalizantes	.689	.000
HSI (Sentimento/enfrentamento)	Queixas de Internalizantes	.583	.000

Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.873	.000
Pai das crianças do Ensino Infantil (EI)			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	HSI (Disponibilidade/cooperação)	.513	.000
	Queixas de Internalizantes	.657	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.570	.000
	Queixas de Internalizantes	.776	.000
Práticas Negativas Passivas	Queixas de Externalizantes	.634	.000
Outros Comportamentos Parentais	Outros Comportamentos Infantis	.518	.001
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.838	.000

Nota: *r* = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Habilidades Sociais Infantis.

A Tabela 2.7 apresenta os dados das correlações para as crianças do ensino infantil. Acerca das mães, foram encontradas correlações positivas e fortes entre as HSE-P de *comunicação* e as habilidades sociais infantis de *disponibilidade social e cooperação*. Do mesmo modo, as HSE-P de *expressão de sentimento e enfrentamento* associou-se às *habilidades sociais infantis (expressão de sentimento e enfrentamento)* e às *queixas de internalizantes*.

Também de forma direta e forte foram as associações entre as *práticas negativas passivas* e as *queixas de problemas externalizantes*. Os *outros comportamentos parentais* e as *queixas de externalizantes* se associaram aos *outros comportamentos infantis*.

Quanto as correlações diretas e moderadas, as HSE-P (*comunicando-se*) correlacionou-se às *queixas de internalizantes*, e as *práticas negativas passivas* aos *outros comportamentos infantis*. Do mesmo modo, os *outros comportamentos parentais* foram associados às *queixas de externalizantes*. Além disso, as *práticas negativas passivas* foram associadas positiva e moderadamente às *queixas de externalizantes*. E, por último, as *habilidades sociais infantis (expressão de sentimento e enfrentamento)* associou-se às *queixas de internalizantes*.

A respeito dos pais das crianças do ensino infantil, as correlações positivas e fortes forem entre as HSE-P de *expressão de sentimento e enfrentamento* com as *queixas de internalizantes* e entre as *queixas de externalizantes* com os *outros comportamentos infantis*. Ademais, encontrou-se associações positivas e moderadas entre as HSE-P (*comunicando-se*) com as *habilidades infantis de disponibilidade social e cooperação e queixas de internalizantes*. Associações semelhantes apareceram entre as HSE-P (*expressão de sentimento e enfrentamento*) com as *habilidades sociais infantis (expressão*

de sentimento e enfrentamento). E, os outros comportamentos parentais foram associados direta e moderada aos outros comportamentos infantis.

Portanto, os dados revelaram que, para as mães e pais das crianças do ensino infantil, mantém-se a tendência de se observar associações positivas entre as HSE-P e as habilidades sociais infantis. Mas, no caso das mães, as práticas negativas ativas associaram-se às queixas de externalizantes. Quanto aos pais, as associações envolvendo práticas negativas obteve baixa magnitude.

Tabela 2.8 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das crianças do Ensino Fundamental (EF)

Mães das crianças do Ensino Fundamental (EF)			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	HSI (Disponibilidade/cooperação)	.632	.000
	Queixas de Internalizantes	.702	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.605	.000
	Queixas de Internalizantes	.783	.000
Prática Negativa Ativa	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.632	.000
	Queixas de Externalizantes	.527	.003
	Outros Comportamentos Infantis	.693	.000
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes	.765	.000
	Outros Comportamento Infantis	.535	.000
Outros Comportamentos Parentais	Queixas de Externalizantes	.540	.002
	Outros Comportamento Infantis	.747	.000
HSI (Sentimento/enfrentamento)	Queixas de Externalizantes	.573	.001
	Outros Comportamentos Infantis	.754	.000
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.854	.000
Pais das crianças do Ensino Fundamental (EF)			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	Outros Comportamentos Parentais	.590	.000
	HSI ¹ (Disponibilidade/cooperação)	.628	.000
	Queixas de Internalizantes ²	.752	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Disponibilidade/cooperação)	.554	.000
	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.675	.000
Prática Negativa Ativa	Queixas de Internalizantes	.900	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.601	.000
Prática Negativa Passiva	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.604	.000
	Queixas de Externalizantes ³	.608	.000
Outros Comportamentos Parentais	Queixas de Externalizantes	.500	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.698	.000
HSI (Disponibilidade/cooperação)	Queixas de Internalizantes	.639	.000
HSI (Sentimento/enfrentamento)	Queixas de Internalizantes	.533	.002

Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.804	.000
----------------------------	--------------------------------	------	------

Nota: r = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 2.8 demonstram as correlações referentes às crianças do Ensino Fundamental. Sobre os comportamentos de mães e crianças, as HSE-P de *comunicação* associaram-se positiva e moderadamente às *habilidades sociais infantis de disponibilidade social e cooperação* e fortemente às *queixas de problemas internalizantes*. Do mesmo modo, foram as associações das HSE-P *expressão de sentimento e enfrentamento* com as *habilidades infantis de expressão de sentimento* e com as *queixas de internalizantes*.

Já as *práticas negativas ativas* foram associadas moderadamente às *habilidades infantis de expressão de sentimento*, às *queixas de externalizantes* e aos *outros comportamentos infantis*. E, as *práticas negativas passivas* associaram-se positiva e fortemente às *queixas de externalizantes* e, moderadamente, aos *outros comportamentos infantis*.

Além disso, os *outros comportamentos parentais* foram associados direta e moderadamente às *queixas de externalizantes* e fortemente aos *outros comportamentos infantis*. As *habilidades sociais de expressão de sentimentos e enfrentamento* da criança foi associada de forma positiva e moderada às *queixas de externalizantes* e fortemente aos *outros comportamentos infantis*, e este último, associou-se forte e positivamente às *queixas de externalizantes*.

Quanto aos pais das crianças do ensino fundamental, as HSE-P (*comunicando-se*) associou-se positiva e moderadamente aos *outros comportamentos parentais*, às *habilidades sociais infantis (disponibilidade social e cooperação)* e, fortemente, às *queixas de internalizantes*. Seguindo o mesmo padrão associativo, as HSE-P (*expressão de sentimento e enfrentamento*) correlacionou-se às *habilidades sociais infantis (de disponibilidade social e cooperação e expressão de sentimento e enfrentamento)* e às *queixas de internalizantes*.

Associações diretas e moderadas foram encontradas entre as *práticas negativas ativas*, *outros comportamentos infantis* e as *habilidades sociais infantis (expressando sentimentos e enfrentamento)* e entre as *práticas passivas* e as *queixas de externalizantes*. Do mesmo modo, foram correlacionados os *outros comportamentos parentais* às *queixas de externalizantes* e aos *outros comportamentos infantis*.

Ademais, as *habilidades sociais infantis (de disponibilidade social e cooperação e expressão de sentimento e enfrentamento)* associaram-se positiva e moderadamente às *queixas de internalizantes*. Por último, as *queixas de externalizantes* foram associados direta e fortemente aos *outros comportamentos infantis*.

Em suma, para mães e pais as associações positivas entre as HSE-P e as *habilidades sociais infantis* se mantiveram. Bem como, houveram associações positivas entre as *práticas negativas passivas* e as *queixas de externalizantes*. Esta última, também se associou positivamente aos *outros comportamentos infantis e parentais*.

Quanto as diferenças entre mães e pais, nota-se que, para elas, foram associadas as *práticas negativas ativas* às *habilidades de expressão de sentimento e enfrentamento* e às *queixas de externalizantes*. E, ambas categorias – de habilidades infantis e de queixas – associaram-se positivamente.

Para os pais, vale destacar que as *práticas negativas ativas* se correlacionaram positivamente às *habilidades infantis (expressando sentimentos e enfrentamento)*. E, ambas categorias de *habilidades sociais infantis*, correlacionaram-se às *queixas de internalizantes*.

2.4.3 Subseção III. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pelo sexo da criança

Nesta subseção estão as análises de comparação (Tabelas 2.9 e 2.10) e correlação (Tabelas 2.11 e 2.12) entre as práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos das crianças diferenciados pelo sexo das crianças.

Tabela 2.9 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos das díades mãe-filha e pai-filha (meninas)

Meninas		Mãe (32)	Pai (32)	z(64)	p
		Ranque Médio			
HSE-P: expressando sentimento e enfrentamento	Olha ou mantém contato visual com a criança	14.50	14.50	-2.324	.020
	Sorri	14.89	12.70	-3.187	.001
Outras Respostas	Abre exceção às regras do jogo	8.00	4.50	-2.796	.005
Valores totais das Práticas Educativas Parentais	Práticas Negativas Passivas	15.75	13.33	-2.114	.035

Habilidades Sociais Infantis: expressão de sentimento e enfrentamento	Comemora quando ganha	13.28	10.17	-2.560	.010
Valores totais dos Comportamentos Infantis	Outros Comportamentos	15.13	12.94	-2.271	.023

Nota: z = Wilcoxon; RM = Ranque Médio; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; HSi = Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 2.9 estão dados de comparação entre mães e pais de meninas. As variáveis referentes às práticas educativas *olha ou mantém contato visual* ($z=-2.324$; $p=.020$), *sorri* ($z= -3.187$; $p=.001$), *abre exceção às regras* ($z=-2.796$; $p=.005$), *práticas negativas ativas* ($z= -2.114$; $p=.035$), obtiveram ranque médio maior para as mães. O mesmo aconteceu com as variáveis referentes ao comportamento infantil *comemora quando ganha* ($z= -2.560$; $p=0.10$), *queixas de problemas de comportamento externalizante* ($z=-2.489$; $p=.013$), *outros comportamentos infantis* ($z= -2.271$; $p=.023$).

Tabela 2.10 - Comparação entre as categorias comportamentais referentes à observação dos comportamentos das díades mãe-filho e pai-filho (menino)

Meninos		Mãe (39)	Pai (39)	$z(78)$	p
		Ranque Médio			
Habilidade Sociais Infantis: Disponibilidade social e Cooperação	Apresenta competitividade positiva	9.21	12.57	-2.034	.042
Habilidades Sociais Infantis: expressão de sentimento e enfrentamento	Faz comentários negativos sobre o próprio comportamento ou reclama que não acerta	9.68	8.88	-2.240	.025
Outros Comportamentos infantis	Interage com pessoas fora da situação de jogo	11.17	11.63	-2.008	.045

Nota: z = Wilcoxon; RM = Ranque Médio; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; HSi = Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 2.10 estão os dados das comparações entre mães e pais de meninos, os comportamentos infantis *apresenta competitividade positiva* ($z=-2.034$; $p=.042$) e *interage com pessoas fora da situação de jogo* ($z=-2.008$; $p=.045$) obtiveram ranque médio maior para os pais. Mas, a habilidade social infantil *faz comentários negativos sobre o próprio desempenho* ($z=-2.240$; $p=.025$) foi maior para as mães.

Tabela 2.11 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais das meninas

Mães das Meninas			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	HSI ¹ (Disponibilidade/cooperação)	.603	.000
	Queixas de Internalizantes ²	.502	.003
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.687	.000
	Queixas de Internalizantes	.822	.000
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes ³	.647	.000
Outros Comportamentos Parentais	Queixas de Externalizantes	.585	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.668	.000
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.863	.000
Pais das Meninas			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	HSI (Disponibilidade/cooperação)	.658	.000
	Queixas de Internalizantes	.670	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.633	.000
	Queixas de Internalizantes	.780	.000
Prática Negativa Ativas	Outros Comportamentos Infantis	.512	.003
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes	.519	.002
Outros Comportamentos Parentais	Outros Comportamentos Infantis	.622	.001
HSI (Disponibilidade/cooperação)	Queixas de Externalizantes	.570	.001
	Outros Comportamentos Infantis	.567	.001
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.852	.000

Nota: *r* = Correlação de *Spearman*; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 2.11 estão discriminadas as associações comportamentais encontradas para as díades mães e meninas e pais e meninas. A respeito das mães, nota-se que as HSE-P referentes à *comunicação* foram associadas positiva e moderadamente às habilidades sociais infantis de *disponibilidade social e cooperação* e às *queixas de internalizantes*. De forma semelhante, as HSE-P de *expressão de sentimento e enfrentamento* associaram-se de direta e moderadamente às habilidades sociais infantis da categoria correspondente e também se correlacionou fortemente às *queixas internalizantes*.

Já as *práticas negativas passivas* foram associadas moderadamente e forma positiva as *queixas de problemas externalizantes*. Além disso, os *outros comportamentos parentais* associaram-se também positiva e moderadamente às *queixas de externalizantes* e aos *outros comportamentos infantis*, este último, também se associou fortemente aos *externalizantes*.

Os resultados para os pais referentes às HSE-P de *comunicação e expressão de sentimento* e às *práticas passivas* foram iguais às das mães, mas algumas diferenças foram identificadas. As *práticas negativas ativas* foram associadas positiva e moderadamente às *queixas de problemas de comportamento externalizante*. Já as *práticas negativas passivas* foram correlacionadas direta e moderadamente as *queixas de externalizantes*.

Os *outros comportamentos parentais* associaram-se aos *outros comportamentos infantis* de forma positiva e moderada. E, as habilidades sociais infantis de *disponibilidade social e cooperação* foram associadas direta e moderadamente aos *problemas externalizantes* e aos *outros comportamentos infantis*, e estes últimos, associaram-se fortemente aos *problemas externalizantes*.

Além disso, para os pais, obteve-se associação moderada envolvendo as *práticas negativas ativas* com os *outros comportamentos infantis*. Também, as habilidades sociais infantis de *disponibilidade social e cooperação* foram associadas positivamente às *queixas de externalização*.

Tabela 2.12 - Correlação entre as categorias comportamentais referentes à observação para as mães e para os pais dos meninos

Mães dos Meninos			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	HSI ¹ (Disponibilidade/cooperação)	.732	.000
	Queixas de Internalizantes ²	.679	.000
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.803	.000
	Queixas de Internalizantes	.803	.000
Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes ³	.797	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.643	.000
Outros Comportamentos Parentais	Queixas de Externalizantes	.720	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.788	.000
HSI (Sentimento/enfrentamento)	Queixas de Internalizantes	.652	.000
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.872	.000
Pais dos Meninos			
	Variáveis	<i>r</i>	<i>p</i> -valor*
HSE-P (Comunicando-se)	Outros Comportamentos Parentais	.592	.000
	HSI (Disponibilidade/cooperação)	.553	.000
	Queixas de Internalizantes	.622	.000
	Outros Comportamentos Infantis	.517	.001
HSE-P (Sentimento/enfrentamento)	HSI (Sentimento/enfrentamento)	.571	.000
	Queixas de Internalizantes	.911	.000
Prática Negativa Ativas	Outros Comportamentos Infantis	.526	.003

Prática Negativa Passiva	Queixas de Externalizantes	.696	.002
Outros Comportamentos Parentais	Outros Comportamentos Infantis	.593	.001
HSI (Sentimento/Enfrentamento)	Queixas de Internalizantes	.506	.001
Queixas de Externalizantes	Outros Comportamentos Infantis	.782	.000

Nota: r = Correlação de Spearman; diferenças significativas ao nível de $p \leq .05$; Habilidades Sociais Infantis.

Na Tabela 2.12 estão descritos os resultados das correlações entre os comportamentos de mães e de pais de meninos. Nas análises que incluíram as mães, nota-se que as HSE-P tanto de *comunicação*, quanto de *expressão de sentimento e enfrentamento* foram associadas positiva e fortemente as mesmas classes de habilidades sociais infantis, respectivamente. Já as *queixas de internalização* foram associadas moderadamente às HSE-P de *comunicação* e fortemente às de *expressão de sentimento e enfrentamento*.

As *práticas negativas passivas* se correlacionaram direta e fortemente às *queixas de externalizantes* e moderadamente aos *outros comportamentos infantis*. Já os *outros comportamentos parentais*, foram correlacionados de maneira positiva e forte às *queixas de externalizantes* e aos *outros comportamentos infantis*. As habilidades sociais infantis de *expressão de sentimento e enfrentamento* associaram-se direta e moderadamente aos *internalizantes* e, as *queixas de externalização*, foram associadas positiva e fortemente aos *outros comportamentos infantis*.

A respeito dos pais, as HSE-P de *comunicação* obteve associação direta e moderada com os *outros comportamentos parentais e infantis*, com as habilidades sociais infantis de *disponibilidade social e cooperação* e com as *queixas de internalizantes*. As HSE-P de *expressão de sentimento e enfrentamento* foram associadas direta e moderadamente às habilidades infantis da mesma classe e fortemente às *queixas de internalizantes*.

Por último, as *práticas negativas ativas e passivas* associaram-se direta e moderadamente aos *outros comportamentos infantis* e às *queixas de externalizantes*, respectivamente. Já os *outros comportamentos parentais* foram associados positiva e moderadamente aos *outros comportamentos infantis*. E, da mesma forma, foram correlacionadas as habilidades sociais infantis de *expressão de sentimento e enfrentamento* às *queixas internalizantes*. Por fim, associaram forte e positivamente os *problemas externalizantes* aos *outros comportamentos infantis*.

Apesar de mantida a tendência de se associarem as habilidades parentais e infantis entre si, e as *práticas negativas passivas* às *queixas de externalização*, vale destacar

outras associações encontradas no grupo de pais. Para eles, as *práticas ativas* foram correlacionadas aos *outros comportamentos infantis*. Além disso, as HSE-P de *comunicação* apresentou correlação positiva com os *outros comportamentos parentais e infantis*, algo que ainda não havia aparecido.

2.5 DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi o de comparar e correlacionar as práticas educativas de mães e de pais, diferenciadas pelo diagnóstico de problemas de comportamento (subseção I), fase escolar (subseção II) e sexo dos filhos (subseção III), a partir de análises realizadas por meio de observação, numa situação semiestruturada. A discussão deste estudo será organizada em três subseções: I, II e III, já estabelecidas na seção de resultados.

No entanto, com o intuito de torná-la menos densa e repetitiva, optou-se por discutir de forma mais ampla os dados que apareceram e que foram comuns a quase todos os subgrupos da amostra - subgrupo com e sem problemas de comportamento clínico (I), do ensino infantil ou fundamental (II) e de meninas e meninos (III). Estes dados foram encontrados nas análises de correlação. Portanto, inicia-se com a discussão destes resultados e, em seguida, discute-se por subseções.

Para mães e pais das crianças de todos os grupos, as HSE-P de *comunicação* foram associadas diretamente às *habilidades sociais infantis de disponibilidade social e cooperação*. Do mesmo modo, as HSE-P de *expressão de sentimento e enfrentamento* associaram-se às *habilidades sociais infantis* correspondentes (exceto para o grupo de pais - homens - das crianças com problemas de comportamento). E, ambas as categorias de HSE-P associaram às *queixas de problemas internalizantes*. Além disso, as *práticas negativas passivas* foram associadas às *queixas de problemas de comportamento externalizantes* (exceto o grupo de pais - homens - das crianças do ensino infantil). Os *outros comportamentos parentais* associaram-se aos *outros comportamentos infantis*

Quando o genitor emitia alguma classe de HSE-P de *comunicação*, como *iniciar conversa*, *oferecer ajuda* ou *elogiar*, a criança respondia com *habilidades sociais de disponibilidade social e cooperação*, que inclui comportamentos como: *responder perguntas*, *elogiar aos pais* ou *tomar iniciativa*. Logo, as associações descritas acima revelaram que durante o jogo, genitores e crianças conseguiram ser habilidosos uns com

os outros (FONSECA, 2012). Ademais habilidades sociais de categorias correspondentes foram emitidas na mesma contingência comportamental.

Provavelmente, as crianças foram capazes de discriminar quais habilidades sociais eram esperadas delas. Também é provável que elas tenham seguido o modelo das HSE-P demonstrado pelos genitores. Por exemplo, as crianças, ao observarem seus pais a elogiarem, respondiam de forma semelhante na ocasião oportuna. Este mesmo padrão correlacional foi identificado nas observações realizadas por Fonseca (2012) em que houve correspondência entre as categorias de habilidades sociais parentais e infantis, emitidas no momento da brincadeira.

Os resultados também corroboraram o estudo de Alvarenga e Piccinini (2009) que encontraram associações positivas entre práticas facilitadoras maternas (como sensibilidade, envolvimento, assertividade) e competência social infantil. Eles também constataram uma associação entre comportamentos maternos de afeto e entusiasmo às manifestações semelhantes pelos filhos (ALVARENGA; PICCININI, 2009).

Portanto, os dados reafirmam que tanto as mães e os pais, quanto as crianças, possuem reservas comportamentais e capacidade de discriminação ambiental. Isso significa que eles são capazes de se comportar de modo habilidoso e, alguns ambientes, podem favorecer a emissão dessas habilidades em detrimento a outras em seus filhos (LEME; BOLSONI-SILVA, 2010; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018).

Para os dados referentes às *práticas negativas passivas* (como não fazer nada ou ignorar o comportamento problema), que apareceram em baixa frequência, demonstradas por ambos genitores diante das *queixas de problemas externalizantes*, podem ser levantadas algumas hipóteses. Em primeiro lugar, a presença da pesquisadora e da câmera filmadora pode ter controlado mais os comportamentos das mães e dos pais, do que as respostas comportamentais das crianças. Por isso, é provável que os genitores tenham escolhido estratégias como *ignorar os problemas de comportamento* com a intenção de “não dar atenção” aos comportamentos inadequados e continuarem jogando.

Outra hipótese é que as mães e os pais tenham sido mais tolerantes com os problemas de comportamento por estarem numa situação de jogo e, assim, acabaram apresentando menos práticas agressivas com a criança. Por exemplo, se a criança gritava ou ficava brava porque perdia, ao invés de dar uma bronca ou colocá-la de castigo, os pais fingiam não ouvir (ignorar), lançavam um olhar de reprovação ou mesmo, faziam uma piada sobre os acontecimentos no jogo.

Algo semelhante foi identificado no estudo de Fonseca (2012). A pesquisadora encontrou práticas negativas a partir dos instrumentos de relato, mas não durante a observação. Além disso, a autora também reportou que foram identificados menos problemas de comportamento durante as observações do que nos relatos. Apesar de no presente estudo não se ter buscado comparar os problemas de comportamento relatados no CBCL com os observados na interação, é possível que as crianças da presente amostra também tenham emitido menos problemas de comportamento durante o jogo.

Outra associação que se repetiu foi a dos *outros comportamentos parentais* aos *outros comportamentos infantis*. Estas categorias foram criadas para alocar os comportamentos que, no contexto do jogo, não seriam nem negativos, nem positivos, mas poderiam transitar entre os dois polos. Também foram nestas categorias que os comportamentos de interferência de pessoas de fora do jogo foram incluídos.

Portanto, a associação encontrada revela que a interferência de terceiros no jogo era dirigida ora aos genitores, ora às crianças. Não raro, o pai ou a mãe que não estavam jogando opinavam sobre como o jogo estava sendo conduzido ou solicitavam mudanças de comportamento por parte da criança (apesar da pesquisadora explicar que um não deveria interferir na brincadeira com o outro). Também era recorrente que as crianças, especialmente as pequenas, quisessem mostrar para algum outro membro da família que elas haviam acertado alguma combinação.

A relação entre estas duas categorias, também demonstra que os comportamentos da criança de *dispersão* e de *pouco envolvimento com o jogo* foi precedido das práticas educativas de *quebrar* ou *abrir exceção às regras do jogo*. Dessa forma, é possível que tanto as mães quanto os pais buscassem adaptar a forma como estavam jogando, com o intuito de manter a criança envolvida durante o tempo estipulado na pesquisa (15 minutos).

Também vale a pena reportar que, as análises que envolveram as mães das crianças pertencentes a todos os subgrupos e as que envolveram os pais do ensino fundamental, apresentaram associações positivas entre os *outros comportamentos parentais* e as *queixas de externalizantes*. Então, levando-se em conta que os comportamentos considerados externalizantes apareceram num contexto de jogo, a maior parte deles estava condicionado aos acontecimentos referentes à brincadeira. Do mesmo modo, os outros comportamentos parentais mais frequentes foram *abrir exceção à regra* ou *quebrar as regras do jogo*.

Por isso, é provável que as mães tenham procurado negociar aspectos relacionados ao jogo com os filhos, na tentativa de cessar os problemas de externalização apresentados por eles. A respeito dos pais, como esta associação apareceu apenas com o grupo do ensino fundamental, pode ser que eles dispunham de um repertório mais amplo de práticas para lidar com as crianças mais velhas. Isso porque, as crianças menores ainda estão aprendendo habilidades verbais mais complexas, autocontrole (POSNER et al., 2007), tornando mais fácil diálogo e o acordo com as crianças em fases mais avançadas do desenvolvimento.

Outro dado relevante é que para mães e pais, as *queixas de externalizantes* foram associadas aos *outros comportamentos infantis*. Dessa forma, os comportamentos relacionados à *agressividade* e *quebra de regras* estiveram associados aos de *dispersão* e *reclamar que não quer jogar*, respectivamente. Uma hipótese é que os comportamentos mais difíceis de controlar (como agressividade) tenham sido precedidos pela dispersão ou reclamação. Como as crianças deveriam brincar por 15 minutos, os pais precisaram manter a brincadeira, ainda que a criança se aborrecesse e demonstrasse comportamentos menos agradáveis.

Por último, é significativo tratar da alta incidência de associações positivas que incluíram as *queixas de problemas de comportamento internalizantes*. É bem provável que esse fenômeno tenha ocorrido, pois, o instrumento utilizado não foi efetivo na diferenciação de algumas classes de comportamentos topograficamente semelhantes, mas com funções diferentes.

Os comportamentos que compuseram a categoria *queixas de internalizantes* foram: *apenas ouve, não diz nada, demonstra medo* e *chora*. Os dois últimos comportamentos (*demonstra medo* e *chora*) foram os que menos apareceram nas interações. Assim, o que mais influenciou na soma total dos problemas internalizantes foi o *apenas ouve, não faz nada*.

Se durante a rotina com a criança, a mãe ou pai tentam iniciar uma conversa ou fazer uma pergunta para ela, por exemplo, e o filho não responde ou ignora os pais de forma recorrente (considerando-se que a criança tenha ouvido e compreendido o que os pais falaram), pode-se entender que a criança esteja apresentando uma classe de comportamento do grupo dos problemas internalizantes. Nesse caso, a função do comportamento da criança pode ser variada: ela pode estar se esquivando da interação com os genitores, estar aborrecida, triste ou mesmo emburrada.

Contudo, a presente análise aconteceu numa ocasião de jogo, onde a criança estava brincando com os pais. Por isso, a função do não falar nada diante da tentativa de interação dos genitores pode ter sido alterada.

Em algumas situações observadas, ficava evidente que a criança não respondia para a mãe ou para o pai porque estava envolvida no jogo ou prestando atenção em outros estímulos (como as peças que ela acertou, por exemplo). Nestas ocasiões, os comportamentos das crianças eram alocados em outras categorias, mais adequadas à sua função. Contudo, em outras situações, a função do comportamento era menos clara.

Nessa direção, Marinho-Casanova e Leiner (2017) explicam que é importante se considerar o contexto sociocultural ao se estabelecer se determinado comportamento da criança é habilidoso ou não. Ainda que os autores enfatizam que, certamente, alguns comportamentos serão mais facilmente generalizáveis em diferentes contextos, há certos repertórios que devem ser analisados de forma mais cuidadosa.

Essas observações sinalizam que os comportamentos infantis que em ocasiões de interação rotineiras podem ser considerados problemáticos, em situações de jogo ou brincadeiras, são aceitáveis, e muitas vezes, habilidosos. As hipóteses levantadas podem ajudar a explicar a alta incidência de queixas de problemas internalizantes, principalmente diante das HSE-P maternas e paternas. E, nesse sentido, é muito importante que instrumentos mais sensíveis a essas diferenças sejam desenvolvidos.

A parte dos resultados mais encontrados nas associações, nas subseções seguinte, serão discutidos os demais dados, produto dessas análises, já que eles demonstraram alguma especificidade em função de cada subamostra. Também serão discutidos os achados advindos das comparações.

2.5.1 Subseção I. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela emissão ou não problemas de comportamentos nível clínico (CBCL)

Esta subseção destina-se a discutir os dados de comparação e de correlação considerando-se a díade mãe-criança e pai-criança, com e sem problemas de comportamento, segundo o CBCL. Nas comparações que trataram das práticas maternas, nota-se que as mães das crianças sem problemas conseguem *elogiar*, *conversar* e *ficar feliz* com elas, mais frequentemente do que as mães das crianças com problemas de

comportamento. Estes resultados corroboraram os de Fonseca (2012) que encontraram mais HSE-P maternas na relação com as crianças sem problemas clínicos.

Bolsoni-Silva, em seu estudo de 2003, já havia identificado a importância das habilidades referentes à comunicação e expressão de sentimento por parte de mães e de pais, com vistas a diminuir a probabilidade dos problemas de comportamento. Ademais, outros estudos também encontraram que as mães das crianças sem problemas de comportamento são mais positivas com seus filhos, e que tais práticas possuem relação com melhores avaliações dos comportamentos infantis (BOLSONI-SILVA, 2018; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018).

Por outro lado, as mães do presente estudo, demonstraram *quebrar regras e criticar inabilmente* as crianças clínicas. E, estas crianças, fizeram mais *comentários negativos sobre si* do que as crianças sem problema. Fonseca (2012) também encontrou resultados que apontam nesta direção.

Sobre o aparecimento destas variáveis, é relevante tecer algumas observações relacionadas ao protocolo de observação. Em primeiro lugar, a prática *criticar inabilmente* a criança é considerada negativa. Mas, *quebrar as regras do jogo*, nem sempre (por isso, esta classe comportamental foi categorizada em Outros).

Desse modo, as contingências/comportamentos que compuseram a *categoria quebrar as regras do jogo* poderiam ter diferentes funções. Por exemplo: a de ignorar o comportamento da criança (que já sabia jogar) que quebrava as regras do jogo, a de trapacear (quando os próprios pais quebravam as regras da brincadeira), a de aumentar o envolvimento da criança na brincadeira ou, ainda, a de demonstrar afeto.

Contudo, apesar destas observações, a *quebra das regras do jogo* pelas mães obteve maior média para o grupo de crianças com problemas clínicos. Isso significa que, independentemente da função que esta prática assuma, parece que as mães tiveram mais dificuldades para manter as regras na presença dos filhos com problemas de comportamentais.

Este dado vai ao encontro dos de Bolsoni-Silva, Paiva e Barbosa (2009) que revelaram que as práticas negativas mais comuns entre mães eram a inconsistência e dificuldades para estabelecer limites. Assim, ao abrir mão das regras do jogo quando a criança reclama, é agressiva ou quando burla a regra propositalmente, a mãe tende a reforçar os problemas de comportamento da criança, ainda que o cesse momentaneamente (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009).

Outra categoria sobre a qual vale a pena discutir é a *faz críticas negativas sobre o comportamento*, emitida pela criança. Esta variável foi incluída entre as habilidades sociais infantis de *expressão de sentimento e enfrentamento* pois, em geral, considera-se habilidoso o repertório de expressar sentimento negativos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016). Por exemplo, quando a criança dizia: “*não estou conseguindo achar as peças*” ou “*esse jogo é bem difícil*”. No entanto, às vezes, as crianças expressavam estes sentimentos de forma a auto censurar. E diziam coisas como: *sou burro mesmo! Eu nunca acerto nenhuma!*

Assim como ocorreu com a categoria de *quebrar as regras*, nem sempre era clara a função do comportamento da criança ao falar sobre si. Por isso, tomou-se a decisão de manter *faz críticas negativas sobre si* no grupo das habilidades sociais, ainda que haja controvérsias.

Portanto, é possível notar que o grupo das crianças mais criticado inabilmente, também foi o que mais criticou a si mesmas (com problemas de comportamento clínico). Estas crianças podem estar reproduzindo as verbalizações das mães sobre elas. Nessa direção, Lins e Alvarenga (2015) encontraram consequências ruins das críticas negativas maternas sobre os comportamentos dos filhos. Os dados revelaram maior incidência de ansiedade/depressão e retraimento social nas crianças avaliadas. Ora, uma comunicação mais negativa com os pais pode desencadear na criança um autoconceito mais empobrecido, o que interfere nas suas relações interpessoais e no aparecimento de transtornos psicológicos (STASIAK; WEBER; TON, 2014).

Outra hipótese é que, apesar dos comportamentos maternos e infantis terem sido observados numa situação de jogo, é possível que as críticas inábeis, feitas pelas mães aos filhos, também ocorram em outras situações. Se assim for, as falas mais agressivas das crianças sobre si mesmas podem estar relacionadas ao desenvolvimento dos problemas de comportamento. Futuros estudos podem investigar melhor esta relação.

Além disso, estas crianças também podem demonstrar menos tolerância diante dos seus erros, e serem mais impulsivas quando algo não sai como planejado (ACHENBACH; RESCORLA, 2001). Por isso, é muito importante ensinar às mães estratégias de autocontrole, de elaboração de regras de forma colaborativa com a criança, para que elas - as mães - tenham condições de manter as regras que são importantes na educação e bem estar dos filhos (KIM et al., 2011).

De modo geral, os resultados encontrados contrariam o estudo de observação de Alvarenga e Piccinini (2003) que não verificou diferenças entre as práticas de mães de

crianças com e sem problemas de comportamento, diante de uma tarefa estruturada de guardar talheres de plástico. Mas corroboram o estudo de Fonseca (2012) e Alvarenga e Piccinini (2009) que encontraram diferenças. Certamente, a escolha da atividade a ser proposta para a díade mãe-criança interferiu nos resultados de um estudo e de outro.

Os dados de comparação envolvendo os pais (homens) revelaram mais práticas positivas na interação com as crianças sem problemas clínicos. Nesse caso, eles demonstraram *quebrar as regras do jogo* com os filhos com problemas, porém *ajudavam* mais as crianças sem problemas.

Supõe-se que as crianças clínicas também precisassem de ajuda dos pais para jogar ou para compreender as regras do jogo. Entretanto, os homens poderiam não ter habilidades sociais suficientes nem para identificar que elas não compreenderam certos aspectos do jogo, nem para ajudá-las a conseguir jogar. Este argumento é amparado pela literatura que aponta os pais com um repertório deficitário de HSE-P (FREITAS; ALVARENGA, 2016). Este déficit diminuiria as chances de eles conseguirem identificar as necessidades por trás dos problemas comportamentais das crianças.

Por outro lado, o estudo de Fonseca (2012) encontrou os pais mais habilidosos do que as mães no trato com as crianças com problemas clínicos. Esta diferença pode ter aparecido pois, Fonseca (2012) fez um estudo de caso com crianças atendida numa clínica psicológica, cujos pais já estavam envolvidos no processo psicoterapêutico e, portanto, podem ter aprendido mais HSE-P. Neste ponto, é relevante citar que estudos que envolvem observação, sobretudo da relação do pai com a criança, são raros no Brasil.

Os resultados apontam para a importância dos estudos que contribuem ao aprimoramento das intervenções direcionadas aos cuidadores das crianças com problemas de comportamento clínicos. Especialmente, que enfatize a importância da participação do pai na educação dos filhos, buscando-se recursos para que seja possível o maior envolvimento paterno nas intervenções direcionadas ao ensino das HSE-P.

A respeito dos dados das correlações, além das associações já descritas no início desta discussão, outras também foram encontradas. Em primeiro lugar, foram constatadas poucas diferenças nas análises envolvendo os comportamentos maternos e paternos das crianças sem problemas de comportamento.

Acerca das mães, os dados sugerem que elas “deixam passar” (*prática negativa passiva*) comportamentos das crianças relacionados à dispersão (*outros comportamentos infantis*). Pode ser que, por se tratar de um contexto de brincadeira, as mães sejam menos exigentes do que os pais quanto aos comportamentos da criança de envolvimento ou

cumprimento de regras. Como as mães passam mais tempo com os filhos, sobretudo cobrando-os de realizar ações imprescindíveis para sua saúde e desenvolvimento (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007; RIBAS; BORNSTEIN, 2005) – como se alimentar, tomar banho, fazer a tarefa da escola – é compreensível que numa situação de brincadeira haja mais flexibilização das regras.

Para os pais (homens), a única particularidade nas interações com as crianças sem problemas de comportamento foi a associação entre as *HSE-P de comunicação* e os *outros comportamentos parentais*. Ou seja, a emissão de HSE-P como conversar, explicar, elogiar e ajudar não diminuiu as chances dos pais, na interação lúdica com a criança, estarem mais dispersos, receberem interferência de terceiros ou quebrarem as regras.

Uma explicação para este resultado é que os pais podem ter se envolvido pouco na atividade de pesquisa ou, ainda, que a atividade proposta não tenha sido a mais eficaz para o envolvimento paternos. Por isso, apesar de apresentarem HSE-P, eles demonstraram menos envolvimento do que a mãe.

A respeito da interferência de terceiros no jogo entre o pai e a criança, como a literatura aponta a mãe como a maior responsável pelo estabelecimento de limites e cuidados com a criança (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007), é possível que elas tenham procurado interferir na relação entre ambos por já estarem habituadas a ter esse tipo de comportamento.

No que tange as análises com as crianças com problemas de comportamento, houve o aparecimento das *práticas negativas ativas* tanto na relação com os pais, quanto na relação com as mães (variável não encontrada nas associações do grupo sem problemas clínicos). Na interação com ambos os genitores, esta prática foi associada aos *outros comportamentos infantis*, embora as *práticas passivas* tenham-se mantido associadas às *queixas de problemas externalizantes* (seguindo a tendência das associações encontradas neste estudo).

Este dado sugere que mães e pais tendem a utilizar mais práticas agressivas ou coercitivas (negativas ativas) diante das ações dos filhos relacionados à dispersão, falar com terceiros ou de reclamar durante a brincadeira. Talvez, as crianças com problemas comportamentais tenham mais dificuldades para se envolverem na brincadeira, procurem com mais frequência atividades paralelas (especialmente se estiverem perdendo) ou reclamem mais. Isto pode fazer com que os genitores fiquem mais irritados, inclusive por estarem sendo filmados e precisarem jogar com os filhos por um tempo pré-determinado.

Nessa direção, a literatura assinala que as crianças com problemas clínicos têm mais dificuldades de interação com os adultos e com os pares em contextos diversos (EMERICH et al., 2017; GONZÁLEZ et al., 2018). Elas também apresentam mais dificuldades para enfrentar e resolver conflitos ou outros problemas em geral (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009; CARMO; ALVARENGA, 2012; MACLOYD; SMITH, 2002). Por isso, essas crianças podem tentar se esquivar do jogo se estiverem perdendo ou aborrecidas.

Estes resultados suscitam algumas reflexões. Inicialmente, é possível que haja pouca interação positiva entre genitores e crianças com problemas de comportamento. Os pais destas crianças podem estar muito condicionados a utilizarem práticas negativas com elas de forma um tanto indiscriminada. Portanto, mesmo numa situação lúdica, eles podem apresentar dificuldades de manejo do comportamento dos filhos. Por outro lado, o menor envolvimento da criança com o jogo também pode indicar que ela deseje se afastar de um contexto que está condicionado a ser aversivo.

Isso não significa supor que não existam interações positivas entre genitores e crianças com problemas de comportamento, certamente há e os dados deste estudo apontaram para esta direção. Contudo, outras pesquisas já encontraram que nas relações entre os pais/cuidadores e seus filhos com problemas de comportamento, tendem a aparecer mais práticas negativas e comportamentos que os pais desaprovam (PRICE; CHIAPA; WALSH, 2013; WEBER, 2017).

Ainda sobre as crianças com problemas, tanto na associação com as práticas maternas, quanto com as paternas, as *habilidades sociais de expressão de sentimento e enfrentamento* foram associadas às *queixas de problemas de comportamento internalizante*. Essa categoria de habilidades sociais incluía comportamentos como *comentários negativos sobre si* ou *aborrecimento quando a mãe/pai ganham*, ações que revelam sentimentos e percepções negativas sobre si durante o jogo. É bem provável, que quando a criança se sentia aborrecida, mesmo expressando tal sentimento de forma habilidosa, ela ficasse menos interativa ou não respondesse às tentativas de comunicação com os pais por se sentir chateada ou contrariada.

Sobre os pais, as análises revelaram que as HSE-P (tanto de *comunicação*, quanto de *expressão de sentimento e enfrentamento*) apenas se associaram às *queixas de problemas internalizantes*. Desse modo, como foi explicado anteriormente, provavelmente o instrumento não foi sensível o suficiente para detectar com precisão os comportamentos internalizantes da criança. Por este motivo, poucas conclusões podem

ser tiradas. Mas, ressalta-se que, diferente do que aconteceu com as mães deste mesmo grupo (com problemas clínicos), as HSE-P paternas não foram associadas positivamente às habilidades sociais dos seus filhos.

Por outro lado, também se constatou associação entre as *práticas negativas ativas* paternas e as habilidades infantis de *expressão de sentimento e enfrentamento* com problemas de comportamento. Uma hipótese para estes achados é a de que as crianças com problemas clínicos tenham uma história prévia de pouca interação com os pais em contextos positivos e, por isso, tenham dificuldades de responder positivamente às suas HSE-P. Além disso, os pais parecem punir as habilidades sociais de expressão de sentimentos pelos seus filhos (FREITAS; ALVARENGA, 2016). Tais interações certamente interferem na qualidade da relação entre pais e filhos e não contribui para que a criança aprenda mais habilidades sociais, especialmente no que tange a expressar o que está sentindo de uma forma a não prejudicar a si mesma e aos outros (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, MARTURANO, 2016; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

2.5.2 Subseção II. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pela fase escolar da criança – Ensino Infantil ou Ensino Fundamental

As comparações entre os grupos de mães e de pais das crianças do infantil, revelaram que as mães são mais habilidosas que os pais no que tange a *elogiar, olhar e sorrir para criança*. As crianças deste grupo *responderam positivamente ao incentivo* e demonstram mais *habilidades sociais de disponibilidade social e cooperação* na relação com as mães, do que com os pais. No entanto, os filhos também demonstram *quebrar as regras* mais frequentemente junto às mães.

Estes resultados corroboram a literatura que afirma que as mães têm mais habilidades sociais do que os pais (FREITAS; ALVARENGA, 2016). Também concordam com estudos que apontam que as crianças demonstram mais habilidades na interação com as suas mães.

As mães podem ter apresentado mais HSE-P (*sorrir, olhar e elogiar*) com os filhos pequenos porque, em geral, são as maiores responsáveis e as mais envolvidas na educação das crianças, sobretudo nos primeiros anos de vida (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007; BORSA; NUNES, 2017). Por isso, é provável que passem mais tempo com elas (TUDGE et al., 2000), o que contribui para que consigam encontrar mais oportunidades de interação positiva do que os pais (FREITAS; ALVARENGA, 2016),

além de aumentar a probabilidade de aprenderem repertórios mais eficazes no trato com as crianças pequenas.

A respeito da quebra de regras, é possível que muitas crianças menores não soubessem como jogar ou dispusessem de pouca capacidade de compreensão das regras. Pois, nesta fase, a criança está iniciando o desenvolvimento da atenção concentrada, independência, escuta e seguimento de regras, e têm um vocabulário mais restrito (POSNER et al., 2007).

Como explica Yamamoto, Leitão e Eugênio (2017), os traços infantis das crianças pequenas, por indicar mais imaturidade e dependência, contribui para que recebam mais atenção e cuidados do que as crianças mais velhas. Ou seja, parece haver uma inclinação a se emitir mais práticas cuidadosas – e por vezes, habilidosas – às crianças menores.

Por isso, é capaz que as mães já saibam dessas demandas e consigam encontrar estratégias mais positivas para lidar com os filhos. Como as mães são mais positivas, elas criam um ambiente favorável às habilidades sociais dos filhos, relacionadas à disponibilidade social e cooperação (BOLSONI-SILVA, 2018; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010; KIM et al., 2011). Outra hipótese, é que as mães tenham relevado a quebra de regras para manter as crianças envolvidas no jogo durante os quinze minutos solicitados pela pesquisadora.

Interessante notar que a habilidade social materna *elogiar* e a habilidades sociais infantil *responder positivamente ao incentivo* apresentaram valores com significância estatística. Ora, é possível supor que exista alguma interdependência entre estes dois comportamentos, já que o elogio pode ser considerado uma maneira de incentivar para determinada atividade.

Com relação aos pais do ensino infantil, os dados revelaram que as crianças expressavam mais *competitividade positiva* e buscavam mais *ações fora do jogo* na interação com os pais (homens). Portanto, nas comparações envolvendo as crianças do infantil, não houveram práticas paternas com valor significativo.

A categoria de comportamento infantil *ações fora do jogo* diz respeito aos comportamentos das crianças de procurar interagir com as pessoas que não estavam jogando, de sair para ir ao banheiro ou beber água, por exemplo. Explicações para o seu maior aparecimento na relação com o pai podem ser encontradas em estudo já citados (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007; BORSA; NUNES, 2017), que afirmam que as mães são mais envolvidas com a criança, sobretudo nos primeiros anos de vida. Pode ser que as crianças pequenas estejam mais habituadas a interagir de forma geral com a

mãe e, portanto, busquem-na mesmo numa situação em que o pai esteja presente. Este fato reiteraria a probabilidade de os pais serem menos habilidosos do que as mães com seus filhos do ensino infantil (FREITAS; ALVARENGA, 2016).

No entanto, com o pai, estas crianças também eram mais competitivas de uma forma positiva. O estudo de Varella et al. (2017) explica que os homens tendem a ser mais competitivos nas situações de jogo, se envolvem mais e podem ser menos tolerantes a quebra de regras. Por isso, é possível que as crianças tenham sido estimuladas pelos pais a serem mais competitivas, conseguindo brincar de um modo mais descontraído.

A respeito do ensino fundamental, a prática educativa *sorri* foi mais frequente entre as díades mães-crianças. Entretanto, as mães também se queixaram mais dos problemas externalizantes dos filhos. Além disso, as crianças fizeram *comentários negativos sobre si* com mais frequência na relação com a mãe, e o mesmo aconteceu quanto a emissão dos *outros comportamentos infantis*. Portanto, o único comportamento infantil considerado habilidoso que diferenciou o grupo do ensino fundamental foi relacionado à expressão de sentimentos negativos.

Desse modo, diferente do que foi encontrado com as crianças do ensino infantil, nas análises envolvendo as crianças do ensino fundamental pode-se observar menos habilidades sociais das mães e das crianças. Uma hipótese para este resultado é o de, como se tratam de crianças mais velhas, muitas já sabiam brincar e dispunham de mais habilidades de interação - inclusive conseguiam, sem grandes dificuldades, ganharem dos pais no jogo. Assim, é possível que houvesse um clima de competição entre as díades.

Este clima, pode ter favorecido o aparecimento de queixas e reclamações da parte das crianças maiores, especialmente quando perdiam a partida ou alguma combinação de peças. A criança provavelmente aborrecida ou frustrada, fazia comentários negativos sobre si ao perceber que não estava ganhando da mãe. Estes fatores também podem explicar a alta incidência dos *outros comportamentos infantis*. Quando a criança não estava feliz com o andamento do jogo, ela poderia recorrer a distrações para fugir do contexto da brincadeira, como falar com o pai ou ir ao banheiro, por exemplo.

Além disso, é possível que as mães dirigissem mais atenção a tais comentários e reclamações dos filhos do que os pais, aumentando as chances deles acontecerem na interação com elas. Pode-se supor também que, como as mães são as que mais se envolvem em tarefas de imposição de limites, estabelecimento de rotina, alimentação e higiene (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007; MATIAS; SILVA; FONTAINE,

2011), as crianças estivessem mais habituadas a expressarem sentimentos negativos a elas do que aos pais.

Sobre os pais das crianças do ensino fundamental, a única variável com valor significativo foi *não faz nada* (práticas negativas passiva). Uma hipótese é que os pais das crianças maiores sejam mais apáticos na interação com elas, ou se preocupem menos em incentivá-las a jogar, já que elas têm mais repertório para este tipo de atividade. Uma outra possibilidade é que os pais, por serem mais competitivos, jogaram com a criança de igual para igual, de forma a dar pouca atenção às verbalizações ou reclamações dos filhos.

De todo modo, o fato de a única variável discriminada na comparação ter sido uma prática negativa passiva, permite inferir que os pais possuem menos habilidades de interação com as crianças mais velhas. Estas crianças, por serem mais independentes, autônomas, precisam de menos ajuda para as tarefas cotidianas, podem demandar dos pais habilidades mais complexas de inter-relação (DUSKIN et al., 2010). Diferente das crianças pequenas, que são mais frágeis e precisam de cuidado constante.

Os dados de correlação, de modo geral, demonstraram um número maior de associações comportamentais envolvendo as práticas maternas, se comparadas às paternas. Estas associações são muito semelhantes às encontradas nas outras correlações deste estudo, revelando certo padrão comportamental na situação de jogo: uso de HSE-P, aparecimento de habilidades sociais infantis nessas situações, emissão de práticas passivas diante dos problemas externalizantes e os outros comportamentos infantis.

Para o grupo de crianças do infantil não houve valor de magnitude considerável nas associações envolvendo práticas negativas ativas, nem para mães, nem para pais. Ambos parecem ignorar os comportamentos externalizantes quando eles aparecem na situação de jogo. Além da possibilidade de os genitores estarem sendo controlados pela presença da câmera filmadora, pode ser que eles consigam ser mais tolerantes com a criança pequena, justamente por entenderem que certos comportamentos inadequados são próprios da idade.

Contudo, nas associações envolvendo as mães, as queixas de externalização também foram associadas aos outros comportamentos parentais. Ou seja, além de ignorar, as mães também tendem a abrir exceção ou quebrarem as regras do jogo (comportamentos mais emitidos da categoria) diante das queixas de externalizantes dos filhos pequenos.

Estes dados revelam certa inconsistência das práticas maternas, já que diante da mesma classe de comportamentos, elas oferecem consequências distintas. Apesar dos resultados contrariem estudos como o de Sampaio e Vieira (2010), que encontraram pais

menos consistentes com os filhos, os dados estão de acordo com Bolsoni-Silva e Marturano (2007). As autoras revelaram que os pais (homens) costumam cumprir as promessas mais frequentemente do que as mães.

No caso da presente pesquisa, como se tratava de um contexto lúdico de brincadeira com regras, há chances de os pais conseguirem ser mais objetivos quanto a cobrarem o seguimento das regras do jogo pelos filhos. Desse modo, eles poderiam fornecer sempre as mesmas consequências diante das tentativas de burlar as normas do jogo.

Nessa direção, a literatura discorre sobre a importância da consistência parental quanto a prevenção dos problemas de comportamento infantil (GUAJARDO; SNYDER; PATERSON, 2009). Por exemplo, Sierra e Veja (2014) encontraram associação positiva entre o estabelecimento de práticas educativas consistentes e boa relação entre pais e filhos.

A respeito das análises com as crianças do ensino fundamental, para mães e pais, as *práticas negativas ativas* foram associadas às habilidades da criança de *expressar sentimento e enfrentamento*. Pode-se inferir, então, que mães e pais são mais habilidosos e pacientes com as demandas das crianças pequenas apresentam.

Parece ser menos aceitável que as crianças mais velhas reclamem que perderam, ou demonstrem algum descontentamento diante da frustração ao jogar. Talvez, os genitores entendam que seus filhos já tenham a capacidade de jogar de igual para igual com eles, ou que as crianças já devessem saber lidar bem com a perda no jogo. Por isso, tanto mães quanto pais podem ser menos receptivos diante da expressão de sentimentos negativos dos filhos.

Ao verificar as diferenças entre as correlações de mães e de pais das crianças do ensino fundamental, nota-se que as mães usavam *práticas negativas ativas* diante das *queixas de externalizantes* e também nas situações em que os filhos *reclamavam* ou estavam *dispersos*. E, em geral, houve maior aparição das *queixas de problemas externalizantes* para o grupo do fundamental, discordando de Bolsoni-Silva et al. (2015) que encontrou mais externalizantes entre as crianças do ensino infantil.

Uma hipótese para a maior aparição dos problemas externalizantes para as crianças do fundamental, tem relação com a questão da cooperação durante a atividade proposta. Na categoria referente às *queixas de externalizantes* foram incluídos comportamentos como a *agressividade com os pais quando eles ganham no jogo*,

tentativa de quebra de regras, dispersão e reclamação. Tais comportamentos podem ser interpretados como falta de cooperação durante atividade.

Sobre isso, Crockenberg & Litman (1990) afirmam que a cooperação infantil pode ser influenciada pelo nível de autonomia que lhes é oferecido, ou seja, quando a criança é convidada a participar da elaboração das regras ou quando seu ponto de vista é considerado. Assim, a falta de autonomia pode aumentar as chances de as crianças buscarem controlar as práticas maternas por meio de comportamentos menos habilidosos.

Outro ponto é que mães e pais das crianças mais velhas também demonstraram emitir mais práticas negativas com os filhos, se comparados aos do ensino infantil. E, são muitos os estudos que reportam que as práticas negativas aumentam as chances dos problemas de comportamento nas crianças (KIM et al., 2011; REYNA; BRUSSINO, 2015).

Por outro lado, a *expressão de sentimentos e enfrentamento* pelas crianças também se associou as *queixas de externalização*, no caso das mães. Uma explicação possível é a de que, as crianças com maior probabilidade de apresentarem externalizantes, também poderiam apresentar mais sentimentos negativos como, reclamar que não ganha no jogo ou demonstrar aborrecimento quando a mãe ganhava. Ademais, a expressão dos sentimentos referidos pode ter precedido a emissão dos problemas de comportamento. Assim, à medida que a frustração ou aborrecimento da criança aumentava, seu autocontrole diminuía.

Outro dado interessante é que nas associações que envolveram os pais, tanto as *habilidades sociais infantis de disponibilidade social e cooperação*, quanto a de *expressão de sentimento e enfrentamento* foram associadas positivamente às queixas de internalizantes. Como foi tratado no início desta discussão, houveram alguns problemas de registro dos comportamentos internalizantes. Mas, de forma geral, eles se referiram a criança ficar quieta, sobretudo, não responder quando falavam com ela - que, no caso deste estudo, pôde ser interpretado mais como sinais de envolvimento com o jogo do que como um problema de comportamento.

Portanto, parece que ao jogar com os pais, as crianças do ensino fundamental tendem a se envolver mais com o jogo, sobretudo, aderir às regras e queixar-se menos. Mas, com as mães, apesar das habilidades sociais aparecerem, os filhos podem conseguir demonstrar mais sentimentos negativos, ainda que também demonstrem mais problemas comportamentais.

2.5.3 Subseção III. Investigação dos comportamentos parentais e infantis em grupos diferenciados pelo sexo da criança

Nesta subseção serão discutidos os dados referentes às análises que envolveram os comportamentos de mães, de pais e de crianças, diferenciadas pelo sexo.

A respeito das mães das meninas, foram discriminadas as HSE-P *olha para a criança* e *sorri*, e a habilidade social infantil *comemora quando ganha no jogo*. Assim, como aconteceu com as crianças do ensino infantil, o protocolo de observação foi sensível para identificar habilidades sociais sutis presentes na relação da mãe com sua filha. Na contrapartida, as meninas foram capazes de expressar mais sentimentos positivos junto às suas mães, do que junto aos seus pais.

As mães também demonstraram *abrir mais exceção às regras* do que os pais. Este comportamento das mães costumava acontecer, normalmente, para estimular o envolvimento da criança no jogo, negociando algumas regras e cedendo, eventualmente. Desse modo, as mães procuraram negociar e adaptar melhor o jogo na interação com as filhas, se comparadas aos pais.

Há estudos que afirmaram que as mães tendem a ser mais positivas com as meninas, são mais comunicativas, expressam mais sentimentos e, assim, fornecem modelo e reforçam mais as habilidades sociais das filhas (FRAGOSO et al., 2018; MARIN et al., 2012; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018). Essas práticas favorecem a emissão de comportamentos habilidosos pelas garotas, especialmente na interação com a mãe, e diminuem a probabilidade de que elas, as meninas, tenham problemas de comportamentais (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016).

Por outro lado, as mães também apresentaram mais *práticas negativas passivas* (*não fazer nada* ou *ignorar o problema de comportamento da criança*). As meninas demonstravam mais comportamentos de *saída da situação de jogo* enquanto brincavam com as mães.

Como houve o aparecimento de outras variáveis, inclusive habilidosas, nestas análises, é possível que esta classe de práticas parentais (*negativas passivas*) tenha sido contingente aos comportamentos das meninas de saída do jogo (como para pegar algum alimento, ir ao banheiro, ou falar com outro membro da família). Como as mães ignoravam tais ações, elas podem ter se mantido devido os reforçadores inerentes as elas. Por exemplo: quando a garota acertava uma combinação de peças, mostrava para o pai e

ele respondia de forma positiva, então, ela continuava a emitir esse mesmo comportamento nas ocasiões propícias.

Quanto aos meninos, apesar de nenhuma prática parental – nem materna, nem paterna – ter diferenciado grupos, os garotos demonstraram fazer mais *comentários negativos sobre o próprio desempenho* na relação com a mãe. Ao mesmo tempo, revelaram mais comportamentos competitivos e interagem mais com pessoas fora da situação de jogo com o pai.

Interessante notar que, apesar das mães não terem demonstrado mais HSE-P na relação com os garotos, eles ainda assim conseguiram expressar mais seus sentimentos negativos na relação com elas. Desse modo, é possível que, apesar de no jogo não ter aparecido, as mães sejam mais habilidosas com os meninos nas situações cotidianas. Este fato aumentaria as chances de os garotos sentirem-se mais à vontade para expressar suas frustrações na interação com suas mães. Outra possibilidade é que as mães passem mais tempo com o filho do que o pai, por isso, os meninos podem se sentir mais confortáveis para expressar tais sentimentos às mães.

Além disso, pode ser que a interação entre mães e filhas aumente consideravelmente as chances da emissão de habilidades sociais por ambas, se comparadas às interações que envolvem os meninos. Assim, o instrumento pode ter sido mais eficaz para detectar as habilidades sociais presente na relação das mães com as meninas, mas não com os meninos.

Outra hipótese, é a de que interação por meio do jogo da memória não tenha sido o melhor contexto para avaliar os comportamentos dos meninos, sobretudo na relação com seus pais (homens). Pois, como afirma Varella et al. (2017), os homens costumam ser mais competitivos, envolverem-se mais em esportes radicais e em disputas, características pouco presentes no jogo proposto.

Por isso, futuros estudiosos que desejem investigar aspectos das práticas paternas por meio de observação, podem considerar elaborar uma situação com jogos mais agitados e competitivos. Este dado condiz com o encontrado neste estudo, já que a habilidade social infantil que apareceu na relação com o pai foi a competitividade positiva.

A respeito das correlações, as associações que envolveram a díade mãe-menina, trouxeram poucas novidades em relação ao que se tem visto nas análises com os outros subgrupos desta pesquisa. No entanto, ao verificar as associações referentes à díade pais-meninas, nota-se maior aparição de práticas negativas, especialmente as ativas (*conduz o*

jogo de forma autoritária e crítica inabilmente a criança) associadas aos *outros comportamentos infantis*. Isto quer dizer que, os pais pareceram ser mais ríspidos com as garotas diante dos comportamentos delas de pouca adesão ao jogo ou às suas regras.

Também foram encontradas, no grupo de pais, associações entre *as habilidades sociais de disponibilidade social e cooperação* com as *queixas de externalizante* e os *outros comportamentos infantis*. Essa categoria de habilidades sociais incluiu comportamentos como *conversar, tomar iniciativa* ou *falar sobre o próprio desempenho*. Já problemas de comportamento externalizantes foram considerados *quebrar as regras do jogo, mentir* ou *fazer birra*.

Uma explicação para estes resultados é o de que as meninas procuravam ser mais ativas na condução do jogo, porém, os pais poderiam ser mais controladores e manterem regras mais rígidas nessas ocasiões. Este fator, aumentou a probabilidade de elas apresentarem problemas externalizantes. Além disso, há chances de que os pais sejam mais competitivos do que as mães e tentem controlar os comportamentos das filhas de pouco envolvimento com o jogo de forma mais agressiva, tal qual afirma Corrêa et al. (2017).

Segundo Wright et al. (2013) os pais (homens) podem tratar de forma distinta meninos e meninas nos quesitos referentes à extensão do seu envolvimento, ao tipo de brincadeira e à sua resposta à expressão emocional da criança. Neste estudo, os pais eram menos tolerantes com os problemas de comportamento das meninas (WRIGHT et al., 2013). Mas, contrariando esses dados, os de Feldman e Klein (2003), revelaram que os pais eram mais carinhosos com as garotas do que com os garotos. Nesse sentido, deve-se considerar que os contextos distintos de avaliação podem interferir na emissão das práticas educativas paternas.

As associações envolvendo os meninos não foram muito diferentes das direcionadas às meninas. Os pais dos garotos demonstraram ser mais autoritários e críticos diante dos comportamentos dos filhos (*práticas negativas ativas*) relacionados ao pouco envolvimento com o jogo (*outros comportamentos infantis*).

Este dado encontra amparo no estudo de Varella et al. (2017), que afirma que os homens são mais competitivos e agressivos, se comparados às mulheres. Por isso, é provável que os pais das crianças sejam mais exigentes quanto ao cumprimento das regras do jogo, bem como com o envolvimento dos filhos na brincadeira.

Ainda sobre os meninos, na interação com ambos os genitores, as *habilidades sociais de expressão de sentimento e enfrentamento* foram associadas aos *problemas de*

comportamento internalizantes. Uma hipótese é que, durante o jogo, ao errarem alguma combinação de cartas, as crianças expressavam o aborrecimento verbalmente. No entanto, também acontecia de depois dessa expressão, a criança ficar menos aberta ao diálogo com a mãe ou o pai, não respondendo quando eles conversavam, possivelmente por ter ficado chateada.

Nesse ponto, vale retomar os dados desta subseção a fim de ressaltar que, apenas nas análises que envolveram mães e meninas, as habilidades sociais infantis não foram associadas a nenhuma categoria de problemas de comportamento. Esse dado, apesar de sutil, pode revelar que as meninas, na presença da mãe, conseguem ser mais efetivas na tarefa de expressar sentimentos, dissociando tal ação de comportamentos como ficar emburrada ou não sentir vontade de conversar, indo ao encontro de estudos como o de González et al. (2018) e Marin et al. (2012).

Desse modo, os dados desta subseção demonstraram que, provavelmente, as mães conseguem ser mais habilidosas com as meninas, aumentando as chances de as filhas também demonstrarem mais habilidades sociais (ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018; MARIN et al., 2012). Os pais, no entanto, parecerem ser mais negativos tanto com as filhas, quanto com os filhos na situação de jogo. Esses resultados foram na contramão de estudos recentes como os de Bolsoni-Silva (2018) e Assis (2017), cujos comportamentos maternos são diferiram em função do sexo da criança.

2.6 CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a analisar práticas educativas maternas, paternas e comportamentos infantis de crianças de diferentes subgrupos, através de dados obtidos por observação das interações, numa situação semiestruturada. Os resultados obtidos auxiliaram a responder, principalmente, uma questão em aberto na literatura: quais as possíveis diferenças entre as práticas maternas e paternas aplicadas às crianças diferenciadas pelo sexo, fase escolar e problemas de comportamento?

Assim, os resultados demonstraram que mães e pais emitiram HSE-P e os filhos responderam de forma habilidosa durante a situação de jogo. Além disso, ambos também foram negativos com os filhos. Porém, foi mais comum que os genitores apresentassem práticas negativas passivas quando os filhos demonstrassem problemas de comportamento externalizante durante o jogo.

Ademais, algumas particularidades foram encontradas. As mães e os pais de crianças com problemas foram menos consistentes com os filhos e ambos utilizaram práticas negativas ativas com as crianças deste grupo. No entanto, as mães criticaram mais os filhos com problemas e essas crianças emitiram mais falas negativas sobre si. Porém, os pais puniram mais as habilidades sociais infantis do que as mães.

Além disso, mães pareceram interagir mais com os filhos do que os pais, sobretudo se fossem pequenos, por outro lado, os pais eram menos negativos mesmo com os filhos menores. Quanto ao ensino fundamental, estas crianças parecem ser mais expostas às práticas negativa, principalmente maternas, e demonstraram fazer mais comentários negativos sobre si. Quanto ao sexo, houve mais habilidades sociais na relação das meninas com suas mães, contudo, os pais demonstraram ser mais negativos do que as mães com as crianças, independente do sexo.

Desta forma, é importante considerar que as práticas educativas tanto maternas, quanto paternas, são controladas por diversos fatores que atuam simultaneamente durante a interação com os filhos. Por isso, é muito importante que os estudos futuros se preocupem em controlar um maior número de variáveis possíveis, como idade e sexo da criança, nível sócio econômico e práticas educativas de diferentes informantes, além de procurar inovar quanto ao método de coleta de dados, haja vista a ampla complexidade deste assunto.

A respeito das limitações deste estudo, em primeiro lugar, não foi possível obter o mesmo número de crianças nos subgrupos analisados, o que pode ter influenciado o resultado das análises. Além disso, o protocolo utilizado para a categorização dos comportamentos observados não se mostrou efetivo na avaliação dos comportamentos internalizantes, o que permite propor uma reformulação deste instrumento para estudos futuros. Por último, não foi possível obter a quantidade de participantes esperada no início do estudo, dado as dificuldades encontradas para se ter acesso às famílias com o perfil desejado que tivessem interesse em participar da pesquisa.

2.7 REFERÊNCIA

ACHENBACH, T. M.; RESCORLA, L. A. **Manual for the Achenbach system of empirically based assessment school-age forms profiles**. Burlington, VT: Aseba, 2001.

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. **Aletheia**, v. 17/18, p. 7-20, 2003.

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas Educativas Maternas e Indicadores do Desenvolvimento Social no Terceiro Ano de Vida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 191-199, 2009.

ASSIS, R. P. **Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: um estudo comparativo e correlacional de medidas de relato**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.

BACKES, M. S. et al. A paternidade e fatores associados ao envolvimento paterno. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 27, n. 61, p. 66-81, 2018.

BARBARIN, O.; JEAN-BAPTISTE, E. The relation of dialogic, control, and racial socialization practices to early academic and social competence: Effects of gender, ethnicity, and family socioeconomic status. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 83 n. 2-3, p. 207, 2013.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de escolares**. 2003. Tese (Tese de Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas parentais educativas na interação social mães-filhos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 19, n. 4, 2018.
BOLSONI-SILVA, A. T. *et al.* Problemas de comportamento em ambiente familiar em escolares e pré escolares diferenciados pelo sexo. **Interamerican Journal of Psychology (IJP)**, v. 49, n. 3, p. 354-364, 2015.

BOLSONI-SILVA, A T. *et al.* Problemas de comportamento e funcionamento adaptativo no teacher's repert form (TRF): comparação por gênero e escolaridade. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 141- 155, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Simultaneous assesement of social skills and behavior problems: Education and gender. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, n. 3, p. 453-464. 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro De Entrevista De Habilidades Sociais Educativas Parentais (Re-Hse-P)**. São Paulo, SP: Hogrefe Cetepp, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 349-358, 2007.

BOLSONI-SILVA, A. T.; PAIVA, M. M.; BARBOSA, C. G. Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. **Psicologia Clínica**, v. 21, n. 1, p. 169-184, 2009.

BOSSARDI, et al. Engajamento paterno no cuidado a crianças de 4 a 6 anos. **Psicologia e argumento**, v. 31, n. 73, p. 237-246, 2013.

BORSA, J. C.; NUNES, M. L. T. Aspectos psicossociais da parentalidade: O papel de homens e mulheres na família nuclear. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 64, p. 31-39, 2010.

BORSA, J. C.; NUNES, M. L. T. Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. **Psicologia argumento**, n. 29, n. 64, 2017.

BUENO, R. K.; VIEIRA, M. L. Análise de estudos brasileiros sobre o pai e o desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 76, 2017.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. Habilidades Sociais como Predictoras para Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 321-330, 2015.

CARMO, P. H. B.; ALVARENGA, P. Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 191-197, 2012.

COMODO, C. N.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Intergeracionalidade das habilidades sociais entre pais e filhos adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2017.

CROCKENBERG, S. B.; LITMAN, C. Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance and self-assertion. **Developmental Psychology**, v. 26, n. 6, p. 961-971, 1990.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.
DEL CASTILLOA, J. A. G.; DIAS, P. C.; CASTELAR-PERIMD, P. Autorregulação e consumo de substâncias na adolescência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 25, v. 2, p. 238-247, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. Social skills inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. **Social anxiety disorders: From theory to practice**, p. 49-62, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C. Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, v. 21, n. 1, p. 29-40, 2013.

DUSKIN, R., FELDMAN, S. O., W., PAPALIA, D. E. **Human Development**. México: McGraw-Hill, 2010.

EMERICH, D. R. et al. Sociodemographic Characteristics, Behavioral Problems, Parental Concerns and Children's Strengths Reported by Parents. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 27, n. 67, p. 46-55, 2017.

ESPINAR RUIZ, E.; LÓPEZ FERNÁNDEZ, C. Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: Percepción de riesgos. **Athenea Digital**, v. 16, p. 1-20, 2009.

FELDMAN, R.; KLEIN, P.S. Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: implications for theories of socialization. **Developmental Psychology**, v. 39, p. 680-692, 2003.

FONSECA, B. C. R. **Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental: estudos de caso**. 2012. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

FOSSUM, S., et al. Childhood disruptive behaviors and family functioning in clinically referred children: Are girls different from boys?. **Scandinavian Journal of Psychology**, n. 48, v. 5, p. 375-382, 2007.

FREITAS, L. M. A.; ALVARENGA, P. Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. **Psico**, v. 47, n. 4, p. 279-287, 2016.

GOMIDE, P. I. C. **Manual do inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GONZÁLEZ, C. et al. Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad em una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 21, n. 1, p. 116-127, 2018.

GUAJARDO, N. R.; SNYDER, G.; PETERSEN, R. Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. **Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice**, v. 18, n. 1, p. 37-60, 2009.

HINKLE, D., WIERSMA, W.; JURIS, S. **Applied statistics for the behavioral sciences**. Boston: Houghton Mifflin, 2003.

KIM, M. et al. Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. **Children and youth services review**, v. 33, n. 6, p. 838-845, 2011.

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modelling**. New York, NY: Guilford Press, 2011.

KREPPNER, K. **Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e de família**. DESSEN, M. A. (Trad.). Curitiba: Juruá, 2011.

LANDALE, N. S. et al. Health and development among Mexican, black and white preschool children: An integrative approach using latent class analysis. **Demographic Research**, v. 28, n. 44, p. 1302, 2013.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 161-173, 2010.

LINS, T.; ALVARENGA, P. Controle psicológico materno e problemas internalizantes em pré-escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 311-319, 2015.

MARIN, A. H. et al. Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 05-13, 2012.

MARINHO-CASANOVA, M. L.; LEINER, M. Environmental influence on the development of social skills in children. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 14, n. 26, p. 2-11, 2017

MARTINS, R. P. M. P. et al. Práticas parentais: associações com desempenho escolar e habilidades sociais. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 78, 2017.

MATIAS, M.; SILVA, A., FONTAINE, A. M. Conciliação de papéis e parentalidade: Efeitos de gênero e estatuto parental. **Exedra: Revista Científica**, n. 5, p. 57-76, 2011.

MCLOYD, V. C.; SMITH, J. Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. **Journal of Marriage and Family**, v. 64, n. 1, p. 40-53, 2002.

MONTOYA-CASTILLA, I. et al. Adaptação na infância: influência do estilo e humor dos pais. **Psychological Action**, v. 13, n. 2, p. 15-30, 2016.

NUNES, S. A. N.; FARACO, A. M. X.; VIEIRA, M. L. Attachment and parental practices as predictors of behavioral disorders in boys and girls. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 56, p. 369-378, 2013.

POSNER, Kelly, et al. Clinical presentation of attention-deficit/hyperactivity disorder in preschool children: The preschoolers with attention-deficit/hyperactivity treatment study (PATS). **Journal of child and adolescent psychopharmacology**, v. 17, n. 5, p. 547-562, 2007.

PRICE, J. M.; CHIAPA, A.; WALSH, N. E. Predictors of externalizing behavior problems in early elementary-aged children: The role of family and home environments. **The Journal of genetic psychology**, v. 174, n. 4, p. 464-471, 2013.

REYNA C.; SILVINA, B. Diferencias de edad Y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. **Acta Colomb psicol**, v. 18, n. 2, p. 51-64, 2015.

RIBAS JR, R. C.; BORNSTEIN, M. H. Parenting Knowledge: Similarities and Differences in Brazilian Mothers and Fathers. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 39, n. 1, p. 5-12, 2005.

ROVARIS, J. A. **Análise de comparações e correlações entre problemas de comportamento, práticas parentais e habilidades sociais**. 2015. Dissertação. (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Childrearing Practices and Children’s Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. **Psychology (Hong Kong)**, v. 9, n. 6, p. 1245, 2018.

SABBAG, G. M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Interações entre mães e adolescentes e os problemas de comportamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 1, p. 68-83, 2015.

SAMPAIO, I. T. A.; VIEIRA, M. L. A Influência do Gênero e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 198-207, 2010.

SIERRA, A.V.; VEJA, M. G. P. El papel de los esquemas cognitivos y estilos de parentales em La relación entre prácticas de crianza y problemas comportamiento infantil. **Avances em psicologia lationamericana**, v.32, n. 3, p. 389-402, 2014.

SPOLAVORI, G. I. **Relação Mãe-Criança e Problemas de Comportamentos Externalizantes em crianças de 6 meses a 4 anos: Estudo Longitudinal**. 2017. Especialização (Especialização em Infância e Família: avaliação, prevenção e intervenção). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

STASIAK, G. R.; WEBER, L. N. D.; TON, C. T. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Psico**, v. 45, n. 4, p. 494-501, 2014.

TUDGE, J. et al. Parents’ participation in cultural practices with their preschoolers. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, p. 1-22, 2000.

TUNG; Y.; LI, J. J.; LEE, S. S. Child sex moderates the association between negative parenting and childhood conduct problems. **Aggressive Behavior**, v. 38, p. 239-251.

VARELLA, M. A. C. et al. Mal entendido sobre a psicologia evolucionista: somos dominados por genes ou por outros equívocos? In: Vieira, L. M.; Olivia, D. O. (Org). **Evolução, Cultura e Comportamento Humano**. Florianópolis, SC: Edições do Bosque, p. 13-100, 2017.

WEBER, L. N. D. Relações entre práticas educativas parentais percebidas e a autoestima, sinais de depressão e abuso de substâncias por adolescentes. *International Journal of*

Developmental and Educational Psychology. **Revista INFAD de Psicología**, v. 2, n. 1, p. 157-168, 2017.

WRIGHT, A. W. et al. The relation of parent and child gender to parental tolerance of child disruptive behaviors. **Journal of Child and Family Studies**, v. 22, n. 6, p. 779-785, 2013.

YAMAMOTO, M. E.; LEITÃO, M.; EUGÊNIO, T. J. B. A perspectiva evolucionista no estudo da cooperação. In: M. L., VIEIRA; A. D., OLIVA (Org.). **Evolução, Cultura e Comportamento Humano**. Florianópolis, SC: Edições do Bosque, 2017.

ESTUDO 3 - VARIÁVEIS PREDITORAS DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES: UM ESTUDO COM MÃES E PAIS BIOLÓGICOS

3.1 INTRODUÇÃO

A área da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem tem se ocupado em identificar e mapear as variáveis que podem influenciar na saúde e no bem-estar psicossocial das crianças, com vistas a prevenir problemas de comportamentos futuros. Crianças com problemas de comportamento clínico encontram prejuízos em diversos aspectos da vida, como na interação com pares, na exploração ambiental ou dificuldades de resolução de problemas (CARMO; ALVARENGA, 2012; BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009; MACLOYD; SMITH, 2002). Além disso, tais problemas constituem-se fatores de risco para psicopatologias graves na adolescência e idade adulta (STORY; ZUCKER; CRASKE, 2004).

Sob esta perspectiva, os problemas de comportamento podem ser considerados déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam a interação das crianças com pares e/ou adultos (BOLSONI-SILVA, 2003). Segundo Achenbach (2001), os problemas de comportamento podem ser categorizados em externalizantes e internalizantes.

Os externalizantes referem-se aos comportamentos que aparecem na relação da criança com as outras pessoas. Assim, além do impacto para o próprio indivíduo, eles tenderiam a repercutir sobre o grupo social (ACHENBACH; RESCORLA, 2001). Exemplos de comportamentos externalizantes são: agressividade física ou verbal, comportamentos opositores, comportamentos antissociais, hiperatividade, desobediência frequente, teimosia, ciúme, roubo, ameaça, acessos de raiva e impulsividade (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979).

Os comportamentos internalizantes são mais difíceis de serem identificados e repercutem de forma mais intensa sobre o próprio indivíduo do que sobre o seu grupo social (ACHENBACH; RESCORLA, 1979). Exemplos de internalizantes são: o isolamento social, recuso de ir à escola, apresentar movimentos lentos e dificuldades corporais/fisiológicas (PATTERSON; REID; DISHION, 2002).

Na contrapartida, aprender habilidades sociais aumentam as chances de que as crianças saibam quais os comportamentos esperados delas nos ambientes que frequenta (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2009). Como consequência de um

repertório mais elaborado, as elas conseguem encontrar soluções mais satisfatórias para os conflitos, demonstrando menos ansiedade frente a um evento novo e aumentando sua rede de apoio (STORY; ZUCKER; CRASKE, 2004). Por isso, diferentes autores afirmaram que as habilidades sociais é um importante fator de proteção para os problemas de comportamento infantil (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; STASIAK; WEBER; TUCUNDUVA, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020).

Diversos pesquisadores demonstraram que pais mais habilidosos conseguem ensinar mais habilidades sociais aos seus filhos. Estas habilidades costumam ser ensinadas por meio de estratégias educativas que predizem práticas menos aversivas e mais reforçadoras, contingentes aos comportamentos dos filhos (BARBARIN; JEAN-BAPTISTA, 2013; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; MONTOYA-CASTILLA et al., 2016).

Ao contrário, pais menos habilidosos são mais inclinados a oferecerem modelos comportamentais negativos, apresentarem baixa consistência, reforçarem comportamentos não desejados e usarem punição não contingente aos comportamentos das crianças que pretendem extinguir (LEME; BOLSONI-SILVA, 2010). Desse modo, um repertório limitado de habilidades sociais parentais aumenta as chances do uso de práticas negativas.

Do ponto de vista funcional, as práticas negativas são aquelas que não colaboram para o desenvolvimento saudável da criança (GOMIDE, 2006). Alguns exemplos são: comportamentos negligentes, falta de atenção e de afeto, abuso físico e psicológico, uso de ameaças, chantagens, humilhação e a monitoria negativa (GOMIDE, 2006).

Já as práticas consideradas positivas, neste estudo, serão reportadas a partir do conceito de Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) de Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016). Este conceito se refere às habilidades sociais mais relevantes na interação entre as crianças e seus pais e/ou cuidadores. Tais habilidades são organizadas a partir da identificação de três categorias: Comunicação, Expressão de Sentimentos e Enfrentamento e estabelecimento de Limites, que ocorrem contingentes aos comportamentos dos filhos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016).

Nesse campo, as variáveis que interferem diretamente na interação familiar têm sido alvo de diversas pesquisas, sobretudo as que se referem às práticas educativas parentais, atreladas às habilidades sociais e/ou aos problemas de comportamento infantis

(ALTAFIM; MCCOY; LINHARES, 2018; ANCOS; ASCASO, 2011; BOSSARDI et al., 2013; CHAINÉ et al., 2015; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020).

Há dados robustos que permitem afirmar que as práticas educativas parentais influenciam direta e amplamente os comportamentos dos filhos (BACKES et al., 2019; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; BOSSARDI et al., 2013). Esta influência parece variar em função de outros fatores como, o sexo da criança, sua idade escolar ou o nível socioeconômico.

Existe uma tendência na literatura de se encontrar as meninas como mais habilidosas e com menos problemas de comportamento, se comparadas aos meninos. (BANDEIRA et al., 2006; LEMAN; BJORNBERG, 2010; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018; STORVOLL; WICHSTROM, 2002). Desse modo, os meninos comporiam com mais frequência os grupos clínicos para problemas de comportamento, especialmente os externalizantes (KARP et al., 2004; MCCLELLAND; MORRISON; HOLMES, 2000; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018).

No entanto, não há consenso quanto aos problemas de comportamento serem diferenciados apenas pelo sexo das crianças. Como aponta Nunes, Faraco e Vieira (2013), apesar dos meninos apresentarem mais problemas de comportamento agressivos, em seus dados, não foram encontradas diferenças entre meninos e meninas ao se analisar comportamentos internalizantes e delinquentes. Algo semelhante foi verificado na pesquisa de Lins e Alvarenga (2015), cujos escores de problemas de comportamento internalizante de meninos e meninas do ensino infantil não apresentaram diferenças.

Outro estudo com dados instigantes é o de González et al. (2018). Os autores investigaram adolescentes e constataram baixa competência social para meninas e para meninos, ainda que os garotos demonstrassem mais agressividade geral. Porém, em ocasiões em que os adolescentes se sentiam irritados, ambos apresentaram escores semelhantes de agressividade.

Portanto, parece possível afirmar que o sexo da criança influencia no repertório comportamental que ela vai apresentar. Mas, para uma compreensão mais fundamentada dessa influência, é preciso estudá-la combinando-a a outros fatores, como a etapa escolar. Ao se considerar a etapa escolar em que a criança está inserida dentre as variáveis analisadas, amplia-se o olhar sobre o fenômeno.

Estudos que buscaram investigar os comportamentos infantis, habilidosos ou não, durante o percurso escolar, demonstraram que este interfere no repertório das crianças a longo prazo. Pizato, Marturano e Fontaine (2014) verificaram uma ascensão das

habilidades sociais infantis do ensino infantil para o ensino fundamental. Dessa forma, como houve um aumento das habilidades sociais no decorrer dos anos, esperava-se que as crianças mais velhas tivessem menos problemas de comportamento do que as mais novas.

No entanto, Reynolds, Sander e Irvin (2010) encontraram resultados opostos para os problemas de comportamento internalizantes, ou seja, eles aumentaram no decorrer dos anos escolares, especialmente entre os meninos. Por outro lado, Bolsoni-Silva et al. (2015), ao verificar amostras de crianças do ensino infantil e do fundamental, encontrou os meninos com mais problemas, independentes da etapa escolar.

Assim, apesar dos estudos da área apontarem para a existência de relações entre o repertório comportamental, o sexo e a idade escolar da criança, como esta relação ocorre, pode variar bastante em função, por exemplo, dos repertórios comportamentais estudados, dos informantes do comportamento da criança, dos instrumentos utilizados. E, tal variação tende a aumentar ao se diferenciarem os problemas de comportamento externalizante e internalizantes. Por isso, não é possível afirmar que existe consenso na literatura sobre este assunto.

Ademais, é preciso ponderar que os estudos citados utilizaram métodos diferentes, com instrumentos distintos para avaliar as crianças e este, certamente, é um fator que influencia os resultados descobertos. Ainda, os resultados encontrados apontaram para uma rede de variáveis que podem interferir na maior ou menor emissão de problemas de comportamento, bem como na melhor aprendizagem de repertórios habilidosos pelas crianças.

Nesta rede de variáveis intervenientes estão presentes aspectos sociodemográficos, como o nível socioeconômico. Em seu estudo, Cardoso (2013) revelou que a ocorrência de problemas de comportamento esteve relacionada ao sexo das crianças (masculino), à sua idade (transição entre o ensino infantil e fundamental) e à sua classe (socioeconômica mais baixa).

Nessa direção, Carmo e Alvarenga (2012) encontraram que o baixo nível socioeconômico foi relacionado a mais punição física à criança. Segundo as autoras, as pessoas que vivem em condições menos favorecidas economicamente, carecem de acesso às condições básicas de infraestrutura, são mais expostas à violência e costumam dispor de menor qualidade de vida e aumento do estresse.

Ainda, pessoas com baixo nível socioeconômico, em geral, tiveram menos oportunidade de estudar, apresentando baixa escolaridade. Este fator pode implicar em

uma aprendizagem mais deficitária de habilidades sociais educativas (CARMO; ALVARENGA, 2012; SAMPAIO; VIEIRA, 2010). Portanto, o nível socioeconômico também parece interferir nas práticas educativas parentais, já que pais mais estressados, com menos escolaridade e que vivem em regiões pouco favorecidas tendem a ser mais negativos com os filhos.

Sobre este assunto, Rovaris (2015) encontrou que as práticas negativas maternas foram mais frequentes na relação com os meninos e com as crianças com problemas de comportamento clínico. Mas, às meninas e às crianças sem problemas de comportamento, foram direcionadas mais práticas positivas. Neste estudo, os dados levaram a crer que aos meninos sofriam mais com as práticas negativas emitidas pelo cônjuge da mãe.

Bolsoni-Silva (2018) encontrou mais habilidades sociais infantis nas interações com as mães referentes à comunicação, ainda que essas interações ocorressem mais com os filhos sem problemas de comportamento clínico. As mães também relataram que diante dos limites, os meninos com problemas de comportamento apresentaram mais problemas externalizantes do que as meninas com o mesmo diagnóstico. Além disso, as práticas negativas diferenciaram grupo clínico e não clínico, mas não o sexo. Logo, os problemas de comportamento variaram mais em função do ambiente e do diagnóstico de problemas clínicos do que do sexo da criança (BOLSONI-SILVA, 2018).

Os estudos apresentados até o momento, apesar de divergirem quanto a influência do sexo ou da idade escolar, concordam quanto a variedade de fatores que interferem no comportamento das crianças. Aditem, também, que as práticas educativas são consideradas uma variável preponderante ao se buscar criar um espaço saudável para o desenvolvimento infantil. No entanto, uma limitação importante na literatura da área refere-se aos participantes das pesquisas, já que a grande maioria é realizada exclusivamente com as mães das crianças.

Como afirmaram Bueno e Vieira (2017), o número de estudos que investigaram a relação do pai (homens) e dos filhos no Brasil ainda é muito baixo, se comparados às mães. Os autores também enfatizaram que a preocupação em se analisar o papel do pai no curso do desenvolvimento é recente (BUENO; VIEIRA, 2017). Porém, pesquisas atuais já encontraram associações positivas entre o alto envolvimento paterno e o desenvolvimento infantil mais saudável, como a diminuição dos problemas de comportamento (BACKER et al., 2018; BOSSARDI et al., 2013).

Não obstante, os estudos também apontaram que as crianças tendem a se comportar de forma diferente ao se relacionar com a mãe ou com o pai (BUENO;

VIEIRA, 2017). Portanto, outra lacuna importante a ser consideradas nos novos estudos da área do desenvolvimento refere-se à inclusão dos homens como participantes e observadores dos comportamentos dos filhos.

Dentre as pesquisas encontradas que contaram com a participação dos homens, há a de Bolsoni-Silva e Marturano (2008). As autoras realizaram um estudo em que compararam mães e pais de crianças com e sem problemas de comportamento. Nele, procurou-se controlar os grupos, de modo que houvesse o mesmo número de mães e pais em ambos. Os dados revelaram HSE-P maternas para as mães de ambos os grupos. E em nenhuma variável obteve média maior para os pais.

Nessa direção, Freitas e Alvarenga (2016), na investigação feita por elas acerca da relação entre as práticas paternas e os comportamentos de crianças em idade escolar, não encontraram associação entre as HSE-P paternas e as habilidades sociais das crianças. Além disso, os pais obtiveram um baixo escore de HSE-P. Mas, o estudo de Feldman e Klein (2003), que investigou as práticas parentais de mães e de pais meninas e meninos, encontrou que os pais (homens) eram mais carinhosos e disciplinados com as meninas. Por outro lado, representavam uma figura de segurança e um importante agente de socialização para os meninos.

Os estudos citados levaram a crer que existem diferenças entre os comportamentos de pais e de mães, a depender das características das crianças com as quais eles estão interagindo, não se restringindo apenas ao sexo. Desse modo, é possível afirmar que são pertinentes pesquisas que busquem investigar, a partir dos dados já encontrados, quais variáveis são as mais relevantes ao se buscar promover a saúde comportamental das crianças, a partir das relações existentes no seio familiar.

Um destes estudos é o de Stasiak, Weber e Ton (2014), que contou com 39 mães e 25 pais de crianças por volta dos 5 anos. As autoras constataram que a punição corporal e as habilidades sociais infantis explicaram 49% da variação dos problemas de comportamento dos filhos. Já o modelo formado pelas variáveis habilidades sociais e autoconceito das crianças, explicaram 47% da variação dos problemas de comportamento externalizantes. As pesquisadoras também verificaram que 44% da variação na qualidade da interação familiar, pode ser explicada por meio das habilidades sociais infantis juntas ao estresse parental.

Nessa direção, Nunes, Faraco e Vieira (2013), investigaram a influência das variáveis: apego materno e paterno, níveis de rejeição parental e controle comportamental/psicológico sobre a agressividade, delinquência, retraimento social e

ansiedade e depressão infantil. Neste estudo, os autores contaram com a participação de mães e pais de crianças de ambos os sexos. Os resultados demonstraram que, para os meninos, o pobre apego materno influenciou a agressividade e a delinquência. Já a qualidade do apego paterno controlou o retraimento e a ansiedade/depressão. Nas meninas, altos níveis de rejeição e baixos de controle comportamental influenciaram a agressividade e a delinquência e, o alto controle psicológico e o baixo controle comportamental, atuaram diretamente sobre a ansiedade e a depressão

Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015), também desenvolveram um estudo preditivo com 220 crianças do ensino fundamental de escolas brasileiras, públicas e privadas, cujos informantes externos foram, em sua maioria, mães. Os autores encontraram que as habilidades sociais, avaliadas pelas próprias crianças foram identificadas como um importante fator de proteção aos problemas de comportamento. Quanto às habilidades sociais avaliadas pelas mães, os repertórios de autocontrole e civilidade obtiveram maior peso preditivo sobre os problemas de comportamento.

Outro estudo que corrobora os dados encontrados anteriormente é o de Rovaris e Bolsoni-Silva (2020). As autoras encontraram que o modelo composto pelas habilidades sociais infantis e pelas queixas de problemas de comportamento explicavam 17% da variação dos problemas de comportamento para as crianças do ensino infantil. Para esta mesma amostra, ser menino explicava 16% dos problemas de comportamento. A respeito das crianças do ensino fundamental, as práticas positivas e negativas explicaram 12% dos problemas de comportamento e ser menino apenas 6%. Apesar dos resultados de Rovaris e Bolsoni-Silva (2020) apresentarem porcentagens explicativas baixas, os dados vão na direção dos estudos citados ao ressaltar a importância das habilidades sociais infantis, práticas educativas parentais e sexo da criança.

Portanto, os estudos preditivos encontrados na literatura demonstraram que, de modo geral, ao nível socioeconômico, o sexo e a idade da criança, bem como as práticas parentais negativas, estão diretamente associados à problemas de comportamento. Por outro lado, as habilidades sociais infantis, bem como as HSE-P, parecem ser inversamente proporcionais aos problemas de comportamento. Já as práticas positivas estão diretamente associadas às habilidades sociais infantis e, inversamente aos problemas de comportamento.

Contudo e apesar de existirem estudos de predição sobre esta temática, até onde pôde alcançar esta revisão de literatura, a maioria das pesquisas contaram com a participação das mães e, quando os pais estavam presentes, eles foram a minoria.

Assim, tendo em vista a variedade de variáveis que podem interferir na emissão dos problemas de comportamento, são relevantes as pesquisas que busquem discriminar quais os fatores que predizem os problemas de comportamento internalizantes e externalizantes. Estes estudos devem buscar amparar-se nos modelos de predição já utilizados em outras investigações, já que tais modelos foram criados a partir de dados empíricos de pesquisas anteriores.

3.2 OBJETIVO

O primeiro objetivo deste estudo, foi comparar as práticas educativas parentais e as percepções sobre os repertórios das crianças, com problemas de comportamento externalizante e internalizante, a partir do relato de mães e de pais. Este estudo também pretendeu comparar as práticas parentais e as percepções maternas e paternas sobre as ações de crianças sem problemas de comportamento. Em terceiro lugar, pretendeu-se identificar os preditores para os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, a partir do relato materno e paterno sobre suas práticas educativas e percepções dos comportamentos dos seus filhos.

3.3 MÉTODO

3.3.1 Participantes

Participaram deste estudo 71 casais heterossexuais que viviam juntos, mães e pais biológicos de crianças do ensino infantil e fundamental de ambos os sexos. Ambos progenitores avaliaram o mesmo filho ou filha, totalizando 142 avaliações de crianças com idades compreendidas entre os 2.5 e 10 anos. Quanto ao estado civil dos genitores, 80% (n=57) afirmaram ser casado formalmente e 20% (n=14) viverem em união estável.

O nível socioeconômico foi medido em termos da quantidade de salários mínimos que cada famílias recebia. Em termos de porcentagem:

- a) 8.45% (n=6) recebiam até um salário mínimo;
- b) 21.12% (n=15) afirmaram receber dois salários mínimos;
- c) 40.84%(n=29) viviam com três salários mínimos;
- d) 15.49% (n=11) recebiam quatro salários mínimo;
- e) 8.45% (n=6) obtinham cinco salários mínimos;

- f) 5.63% (n=4) ganhavam mais de seis salários mínimos.

As mães tinham uma idade média de 32.39 anos (DP=5.41), 66.19% (n=47) afirmaram estar empregada e 33.80% (n=24) relataram não trabalhar fora de casa. Quanto à escolaridade:

- a) 8.45% (n=6) não haviam concluído o ensino fundamental;
- b) 15.49% (n=11) concluíram o ensino fundamental;
- c) 14.08% (n=10) não haviam concluído o ensino médio;
- d) 43.66% (n=31) concluíram o ensino médio;
- e) 5.63% (n=4) não tinham concluído o ensino superior;
- f) 12.67% (n=9) tinham o ensino superior completo.

Os pais (homens) apresentaram idade média de 36.26 anos (DP=5.86), 87.32% (n=62) relataram estar empregado e 12.63% (n=9) relataram estar sem emprego. A respeito da escolaridade:

- a) 8.45% (n=6) não concluíram o ensino fundamental;
- b) 21.12% (n=15) concluíram o ensino fundamental;
- c) 8.45% (n=6) não concluíram o ensino médio;
- d) 47.88% (n=34) concluíram o ensino médio;
- e) 11.26% (n=8) concluíram o ensino superior;
- f) 2.81% (n=2) não concluíram o ensino superior.

Quanto às características das 71 crianças avaliadas: a) 45% (n=32) são meninas (idade média = 5.37 anos, DP=1.91) ; b) 4.9% (n=39) são meninos (idade média = 5.34 anos, DP=1.76), c) 57% (n=41) ensino infantil [18 meninas (43.9%) e 23 meninos (56%), idade média = 4 anos, (DP=.75)], d) 42% (n=30) estavam no ensino fundamental [14 meninas (46.6%) e 16 meninos (53.3%), idade média = 7 anos, (DP=1.43)].

Para as análises de comparação, foi selecionada uma amostra de crianças que apresentasse avaliações de mães e pais convergentes para problemas de comportamento externalizantes e internalizantes. Ou seja, crianças cuja avaliação comportamental feita pelos genitores fosse acima do escore 63 para internalizante e externalizante, segundo o critério do CBCL, foram selecionadas para a amostra. Também foi selecionada uma segunda amostra de crianças cuja avaliação materna e paterna convergissem como não clínica para problemas de comportamento, segundo o CBCL. Desse modo, crianças com escores abaixo de 63 para externalizantes e internalizantes foram selecionadas.

Também procurou-se controlar o número de crianças presentes em cada subamostra, assim, foram selecionadas 14 crianças com e 14 sem problemas de

comportamento. Quanto às características das crianças com problemas de comportamento: 3 são meninas e 3 meninos eram do ensino infantil e 2 meninas e 6 meninos frequentavam do ensino fundamental. Quanto às crianças sem problemas clínicos, 4 meninas e 8 meninos eram do ensino infantil e 1 menina e 1 menino cursavam o ensino fundamental.

3.3.2 Instrumentos

3.3.2.1. *Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P, BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016).*

O roteiro avalia funcionalmente e em termos de frequência comportamentos de pais/cuidadores, filhos(as) e variáveis contextuais. Para tal avaliação, o instrumento utiliza 13 perguntas abertas, das quais cinco inclui perguntas fechadas a respeito da frequência em que os comportamentos de pais e crianças aparecem.

As perguntas foram organizadas de modo a investigar 6 categorias comportamentais distintas: 1) Habilidades Sociais Educativas Parentais – HSE-P, que foram associadas positivamente à categorias de Práticas Positivas de Gomide (2006) (SABBAG; BOLSONI-SILVA, 2015); 2) Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P-conjugal), específicas da interação conjugal; 3) Habilidades Sociais Infantis; 4) Práticas Educativas Negativas; 5) Queixas de Problemas de Comportamento e 6) Variáveis Contextuais contingentes aos comportamentos parentais.

Como a proposta do instrumento é realizar uma análise funcional da relação entre os comportamentos parentais e infantis, em cada questão, investiga-se se os pais/cuidadores costumam estabelecer determinado tipo de interação com a criança. Se sim, pergunta-se quando ocorre (variáveis de contexto), o que acontece depois que este determinado comportamento é emitido e sua frequência semanal.

Todas essas categorias comportamentais são avaliadas por meio das perguntas abertas, nomeadas itens de Conteúdo e por meio das perguntas fechadas, nomeadas itens de Frequência. Para cada um dos itens, soma-se os tais positivos e negativos, e é possível identificar escores clínicos ou não clínicos.

Por exemplo, pergunta-se: *você conversa com o seu filho? (item de Frequência)*. Se o cuidador responder que sim, o psicólogo então pergunta: *com que frequência?* [frequentemente, as vezes ou nunca] **(item de Frequência)**.

Em seguida, pergunta-se: *em quais situações vocês conversam?* (**item de Conteúdo**). Nessa ocasião, o cuidador pode responder: *depois que a criança chega da escola, antes de dormir e durante as refeições* (**item de Conteúdo**). Tais respostas pertencem à categoria **Variável de Contexto**. Dessa maneira, a referida variável diz respeito à variedade de antecedentes em que as interações entre genitores e crianças acontecem.

Em seguida, o psicólogo pergunta: *como seu filho se comporta quando você conversa com ele?* Diante desta pergunta, o cuidador pode dizer: *ele responde, interage bem comigo* (**item de Conteúdo**). Este tipo de resposta pertence à categoria das **Habilidades Sociais Infantis**. Mas, se o cuidador responder: *ele não gosta de conversar, fica bravo, finge que não me escuta* (**item de Conteúdo**). Então, esses comportamentos são considerados **Queixas de problemas de comportamento Externalizante** (*fica bravo*) e **Internalizante** (*não gosta de conversa, finge que não me escuta*).

Por fim, o psicólogo pergunta: *quando seu filho se comporta desta maneira, o que você faz.* Caso o cuidador responda algo como: *eu demonstro interesse pelo que a criança fala, sorriu, dou um beijo*. Então, considera-se que o cuidador apresentou **HSE-P**. Por outro lado, se o cuidador responder: *eu fico bravo, grito com ele ou o ignoro*. Esses comportamentos são classificados como **Práticas Negativas**.

O instrumento possui aprovação do Conselho Federal de Psicologia. Considera-se o instrumento um bom avaliador de HSE-P (curva Ad Roc .769), Habilidades Sociais Infantis (curva Ad Roc .734), Prática Negativas (curva Ad Roc .744) e Problemas de Comportamento Infantil (curva Ad Roc .829). Quanto à consistência interna e confiabilidade, o instrumento apresentou um alpha de .846.

A partir de Curvas Roc, com o CBCL como referência, apresenta pontos de corte para os construtos mensurados no instrumento, diferenciando crianças com e sem problemas de comportamento. Os dados obtidos foram utilizados para identificar as Práticas Positivas/HSE-P, Habilidades Sociais infantis, Práticas Negativas e as queixas de Problemas de Comportamento através do relato das mães e dos pais participantes.

3.3.2.2. *Child Behavior Checklist - CBCL* (ACHENBACH; RESCORLA, 2001)

O instrumento possui uma versão para o ensino infantil e fundamental (1,5 a 5 anos e 6 a 18 anos) que investigam, a partir do relato de pais, a frequência de 113 ou 118 (a depender da faixa etária) respostas indicativas de problemas de comportamento por meio dos escores “não é verdadeiro = 0”, “um pouco verdadeiro = 1” e “muito verdadeiro

= 2” e de perguntas relacionadas à vida escolar, social e familiar da criança. Os resultados são organizados em problemas internalizantes, externalizantes e totais, que podem ser classificados como clínicos, limítrofes e não clínicos.

Os problemas de comportamento são avaliados segundo as seguintes escalas: Escala de Internalização (Ansiedade/Depressão, Retraimento/ Depressão, Queixas Somáticas) Escala de Externalização (Violação de Regras e Comportamento Agressivo) e Escala Total de Problemas Emocionais/Comportamentais (Escala de Inter e Externalização junto a Problemas de Sociabilidade, Problemas de Atenção, Problemas com o Pensamento). O índice de consistência interna do CBCL é de 5 e Alpha de Cronbach de .72 a .97. As médias de confiabilidade para síndromes foram de .90, .82 e .90 e para as escalas do DSM foram de .88, .79 e .85 (BORDIN et al., 2013).

Segundo Bordin et al. (2013), o instrumento é apropriado para estudos que busquem mensurar a saúde mental de crianças e adolescentes brasileiros. Este instrumento foi utilizado identificar os grupos clínicos e não clínicos para problemas de comportamento, tendo por critério pontuar como limítrofe ou clínico em pelo menos uma das grandes escalas de problemas (internalizante, externalizante e total).

3.3.2.3. Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas (versão para pais) – QRSH-PAIS (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011).

Trata-se de um instrumento de avaliação das habilidades sociais de crianças entre quatro e sete anos por meio do relato de suas mães. Ele é composto por 18 questões mensuradas através de uma escala de três pontos (2 = se aplica; 1 = se aplica em parte; 0 = não se aplica). Após ser respondido, somam-se os escores, obtendo um escore total das habilidades avaliadas. Estudo sobre as propriedades psicométricas do QRSH-Pais indicou consistência interna satisfatória (alfa .82) e validade preditiva e discriminante.

3.3.3 Percurso amostral

Está descrito no Estudo 1.

3.3.4 Procedimento para coleta de dados

As entrevistas com as famílias aconteceram nos lares de cada uma delas. Priorizava-se agendar um dia/horário em que pais e mães estivessem em casa, pois notou-

se uma melhora na adesão dos pais (homens) cujas coletas eram marcadas junto com as esposas. Então, o primeiro passo foi entregar os termos de consentimento aos adultos e os de assentimento às crianças para que lessem, tirassem dúvidas e assinassem. Às crianças, além do termo de assentimento, explicava-se do que se tratava a pesquisa de forma que elas pudessem compreender.

Em seguida, a pesquisadora aplicou em um dos pais os instrumentos descritos e, em seguida, no outro. Não foi possível estabelecer uma ordem de qual dos pais seriam entrevistados primeiro, devido a dinâmica de cada família. A coleta aconteceu na residência deles, quando todos os seus membros estavam em casa, portanto, a pesquisadora precisou adaptar-se à realidade de cada uma. Em média, a aplicação dos instrumentos demorava cerca de 40 minutos com cada genitor.

Terminada esta etapa, entregou-se a cada família uma cartilha informativa sobre práticas educativas positivas e relacionamento conjugal. Também foi entregue o contato telefônico da pesquisadora para que as famílias pudessem ligar, caso tivessem alguma dúvida, ou se quisessem a devolutiva antes da pesquisadora entrar em contato.

Feitas todas as avaliações, as devolutivas foram dadas às secretarias de educação, às escolas e às famílias. Para as secretarias e escolas foram entregues relatórios com a síntese dos dados coletados. Para as famílias, as devolutivas aconteceram por meio de contato telefônico ou nas Escolas de pais (a depender do método utilizado, descrito no percurso amostral), onde também ocorreram palestras sobre práticas educativas parentais. Vale ressaltar que, para as famílias cujos resultados dos instrumentos foram clínicos e que não compareceram na escola de pais, os pesquisadores ligaram para dar a devolutiva.

3.3.5 Procedimento para análise de dados

Neste estudo, foram realizadas duas análises distintas: comparação por meio do teste *t* de Student para amostras emparelhadas e regressão linear multivariada por blocos. Os dados coletados por meio do CBCL permitiram dividir a amostra em crianças com e sem problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, segundo a avaliação das mães e dos pais.

Por meio do RE-HSE-P, avaliou-se as HSE-P maternas e paternas, as habilidades sociais infantis, as variáveis de contexto, as práticas educativas negativas e as queixas de problemas de comportamento. Importante explicar que as queixas são diferentes dos problemas de comportamento a nível clínico. A primeira refere-se aos problemas

relatados pelos pais no RE-HSE-P, já os problemas avaliados pelo CBCL são tidos como resultados de avaliação clínica. Ademais, também se utilizou o escore de habilidades sociais infantis medidos pelo QRSH.

Iniciou-se a análise dos dados pelas análises descritivas para se testar a normalidade através da simetria (≤ 7) e curtose (≤ 3). Além disso, em todos os testes foram considerados significativos valores com $p \leq .05$. Importante salientar que, ainda que a amostra utilizada para as comparações seja composta por apenas 28 participantes, optou-se por utilizar o teste *t* de *Student*, já que os resultados de simetria e curtose estiveram dentro do valor esperado para o uso de um teste paramétrico

Na sequência, foram comparadas às HSE-P, Habilidade Sociais Infantis (segundo o RE-HSE-P e segundo o QRSH), as Variáveis de Contexto, as Práticas Negativas e as Queixas de Problemas de Comportamento referidas pelas mães e pelos pais dos subgrupos problemas e, em seguida, sem problemas de comportamento. O tamanho do efeito foi considerado: .20 – pequeno; .50 – médio; .80 grande (COHEN, 1988).

Para as análises de regressão, foi utilizada a amostra completa ($n=71$). Procurou-se montar um modelo por blocos, baseado na literatura, para averiguar a força preditiva das variáveis demográficas (idade e escolaridade parentais e nível socioeconômico) dos repertórios infantis e das práticas parentais para os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes.

Desse modo, os escores do CBCL, advindos das avaliações realizadas com mães e com pais foram as variáveis dependentes. Quanto ao primeiro bloco, referente às variáveis demográficas, foram incluídas a etapa escolar, sexo da criança e nível socioeconômico, mensurado por meio de salários mínimos. No segundo bloco foram incluídas as habilidades sociais infantis, segundo o RE-HSE-P e QRSH, bem como as queixas de problemas de comportamento. E no terceiro bloco foram alocadas as HSE-P, as variáveis de contexto e as práticas educativas negativas.

3.4 RESULTADO

Os resultados foram apresentados em seis Tabelas. Nas Tabelas 3.1 e 3.2 estão os dados das análises de comparação das crianças com e sem problemas de comportamento clínico, respectivamente. Na Tabela 3.3 estão os resultados das análises de predição, tendo variável dependente os problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas mães e na Tabela 3.4 há os resultados referentes as mesmas variáveis segundo a

visão dos pais. Nas Tabelas 3.5 e 3.6 estão os dados da predição para problemas de comportamento internalizantes. Na primeira estão os resultados maternos e na segunda, os paternos.

Apenas para as variáveis cujo o p foi menor que .05 não foram incluídos os dados estatísticos. Além disso, foram descartados os blocos cujo o modelo não foi significativo para a variável dependente.

Tabela 3.1 - Análises de Comparação entre as práticas educativas de mães e de pais de crianças com problemas de comportamento clínico

Categorias gerais do RE-HSE-P	Mãe		Pai		t (28)	p	d de Cohen
	M	DV	M	DV			
HSE-P	16.5	4.863	15.785	5.989	.543	.596	.131
Habilidades Sociais Infantis	20.785	6.670	18.571	4.734	1.346	.201	.388
Habilidades Sociais Infantis (QRSH)	28.928	4.066	29.214	4.317	-.314	.759	.068
Variáveis de Contexto	13.357	6.524	11.5	3.502	1.158	.268	.370
Práticas Negativas	11.357	6.743	9.714	4.794	1.088	.296	.284
Queixas de Problemas de Comportamento	8.142	5.036	6.713	3.291	.946	.362	.343

Nota: $N = 28$. * $p \leq .05$.

Na Tabela 3.1 estão discriminados os valores referentes à comparação entre mães e pais de crianças com problemas de comportamento clínico. Os dados demonstraram que em relação a nenhuma das variáveis foram observadas diferenças significativas entre os pais e as mães.

Tabela 3.2 - Análises de Comparação entre as práticas educativas de mães e de pais de crianças sem problemas de comportamento clínico

Categorias gerais do RE-HSE-P	Mãe		Pai		<i>t</i> (28)	<i>P</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DV</i>	<i>M</i>	<i>DV</i>			
HSE-P	16.214	4.299	17.928	6.366	-.869	.401	-.321
Habilidades Sociais infantis	19.571	6.272	16.357	6.058	3.513	.004*	.521
Habilidades Sociais infantis (QRSH)	33.500	1.911	33.000	2.353	.979	.346	.234
Variáveis de Contexto	13.500	5.585	9.500	3.458	2.555	.024*	.884
Práticas Negativas	7.071	5.441	5.642	4.845	.787	.445	.277
Queixas de Problemas de Comportamento	4.428	3.056	4.357	2.871	.078	.939	.024

Nota: $N = 40$. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Na Tabela 3.2 estão os dados referente às comparações entre mães e pais de crianças sem problemas de comportamento clínico. Nestas análises, as variáveis que diferenciaram os grupos foram as habilidades sociais infantis (segundo o RE-HSE-P) [$t(13) = 3.513, p = .004$] com valor de magnitude do efeito médio ($d = .521$) e as variáveis de contexto [$t(13) = 2.555, p = .024$, cujo valor de magnitude do efeito foi alto ($d = .884$)], com média maior para as mães em ambos casos.

Tabela 3.3 - Análises de Regressão linear por blocos para examinar preditores para os problemas de comportamento externalizantes de crianças avaliadas por suas mães

Preditores de Problemas de Comportamento Externalizantes (mães)	B	(SE)	95% IC		p	R ²	ΔR ²
			LI	LS			
Bloco 1							
Etapa escolar	-.326	1.988	-10.900	-3.038	.001**		
Variáveis Demográficas							
Sexo							
NSE	-.294	.001	-0.004	-0.001	.003**		
<i>F</i> (5.891)						.173/17%**	.209
Bloco 2							
Habilidades sociais (QRSH)	-.193	.218	-.861	.010	.055		
Comportamentos Infantis							
Habilidades sociais (RE-HSE-P)							
Queixas de Problemas de Comportamento	.263	.281	.181	1.303	.010**		
<i>F</i> (8.351)						.387/39%**	.230
Bloco 3							
HSE-P							
Práticas Educativas Maternas							
Variáveis contexto							
Práticas Negativas	.205	.321	.204	1.022	.004**		
<i>F</i> (7.551)						.457/46%**	.088
<i>Durbin Watson</i>				2.095			

Nota: *N* = 71; *B* = Coeficiente de regressão não padronizado; (*SE*) = Erro Padrão; β = Coeficiente de regressão padronizado; *R*² = Coeficiente de associação entre as variáveis preditoras e preditas; Δ*R*² = Coeficiente que indica a alteração do *R*² pela introdução de um novo bloco de variáveis. * *p* ≤ .05; ** *p* ≤ .01.

Os resultados da regressão para problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas mães encontram-se na Tabela 3.3. O primeiro bloco, referente às variáveis sociodemográficas, é significativo $F(5.891, p = .001)$ e prediz 17% ($R^2 = .173, p = .005$) destes problemas nas crianças da amostra. Destas variáveis, etapa escolar ($\beta = -.326, p = .001$) e nível socioeconômico ($\beta = -.294, p = .004$) são preditores significativos negativos. Desse modo, pertencer as etapas escolares referentes ao ensino infantil e obter menor renda (em salários mínimos) são preditores de problemas externalizantes nos filhos.

O segundo bloco refere-se aos comportamentos infantis e possui capacidade preditiva da variável dependente $F(8.351, p < .001)$. Ele prediz 23% dos problemas externalizantes e, somado ao bloco 1, possui capacidade preditiva acumulada de 39% ($R^2 = .387, p < .001$). Neste bloco, as variáveis com valores preditivos foram queixas de problemas de comportamento (RE-HSE-P) ($\beta = .263, p = .010$) e as habilidades sociais infantis (QRSH), que foi um preditor negativo ($\beta = -.193, p = .055$) assim, escores mais baixos de habilidades sociais predizem os problemas externalizantes.

O terceiro bloco, referente às práticas educativas maternas, isoladamente, explica 8% ($R^2 = .457, p < .015$) dos problemas externalizantes. Neste, a única variável com valor preditivo positivo foram as práticas negativas ($\beta = .321, p = .004$).

Portanto, o modelo final explica 41% ($R^2 = .457, p < .015$) da variância dos problemas de comportamento externalizantes, segundo a avaliação das mães das crianças. As variáveis preditores que se mantiveram no modelo, por ordem de importância, são a etapa escolar, as práticas negativas maternas, o nível socioeconômico, as queixas de problemas de comportamento e as habilidades sociais infantis (QRHS).

Tabela 3.4 - Análises de Regressão linear por blocos para examinar preditores para os problemas de comportamento externalizantes de crianças avaliadas por seus pais

Preditores de Problemas de Comportamento Externalizantes (pais)	<i>B</i>	<i>(SE)</i>	95% IC		<i>P</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2
			<i>LI</i>	<i>LS</i>			
Bloco 1							
	Etapa escolar						
Variáveis Demográficas	Sexo						
	NSE	-.248	.001	-.004	.000	.017**	
<i>F</i> (4.403)						.127/13%	.165
Bloco 2							
	Habilidades sociais (QRSH)						
Comportamentos Infantis	Habilidades sociais (RE-HSE-P)	-.223	.288	-1.248	-.097	.023**	
	Queixas de Problemas de Comportamento						
<i>F</i> (5.078)						.259/26%	.158
Bloco 3							
	HSE-P						
Práticas Educativas Paternas	Variáveis contexto	-.285	.234	-1.018	-.082	.022**	
		.239	.337	.011	1.36	.046*	
	Práticas Negativas	.295	.221	.148	1.03	.010**	
<i>F</i> (5.750)						.379/38%	.136
<i>Durbin Watson</i>				1.736			

Nota: *N* = 71; *B* = Coeficiente de regressão não padronizado; *(SE)* = Erro Padrão; β = Coeficiente de regressão padronizado; *R*² = Coeficiente de associação entre as variáveis predictoras e preditas; ΔR^2 = Coeficiente que indica a alteração do *R*² pela introdução de um novo bloco de variáveis. * *p* ≤ .05; ** *p* ≤ .01.

Na Tabela 3.4 estão os resultados da regressão para os problemas de comportamento externalizantes, segundo os pais (homens). O bloco 1 é referente às variáveis demográficas e possui valor significativo de $F(4.403, p = .007)$. Ele prediz 13% ($R^2 = .127, p = .007$) dos problemas externalizantes e a única variável com valor preditivo foi o nível socioeconômico ($\beta = -.248, p = .017$). Portanto, quanto menor a renda familiar, maiores as chances de as crianças apresentarem problemas externalizantes de acordo com os seus pais.

O bloco 2, composto pelos comportamentos infantis, também foi significativo, com $F(5.078, p < .001)$. Ele explicou 16% da variância dos problemas externalizantes e, cumulativamente, obteve percentil preditivo de 26% ($R^2 = .259, p = .004$). Apenas a variável habilidades sociais infantis (QRSH) apresentou significância preditiva negativa ($\beta = -.223, p = .023[SC1]$).

Por último, o bloco das práticas educativas explicou 14% ($R^2 = .379, p = .003$) dos problemas de comportamento externalizantes e também foi significativo $F(5.750, p = .000)$, sendo todas as variáveis preditores significativos. Por ordem de importância, as variáveis preditores foram as práticas negativas ($\beta = .295, p = .010$), as HSE-P ($\beta = -.285, p = .022$) e as variáveis de contexto ($\beta = .239, p = .046$). Assim, apenas as HSE-P apresentaram valor preditivo negativo.

O modelo final explicou 38% ($R^2 = .379, p = .003$) dos problemas de comportamento externalizantes, segundo os pais. E as variáveis que compuseram o modelo, por ordem de relevância foram as práticas negativas, as HSE-P, o nível socioeconômico, as variáveis de contexto e as habilidades sociais infantis (QRSH).

Tabela 3.5 - Análises de Regressão linear por blocos para examinar preditores para os problemas de comportamento internalizantes de crianças avaliadas por suas mães

Preditores de Problemas de Comportamento Internalizantes (mães)	B	(SE)	95% IC		p	R ²	ΔR ²
			LI	LS			
Bloco 1							
	Etapa escolar						
Variáveis Demográficas	Sexo						
	NSE						
F (5.891)							
Bloco 2							
	Habilidades sociais (QRSH)						
	-.359	.192	-.994	-.225	.002**		
Comportamentos Infantis	Habilidades sociais (RE-HSE-P)						
	Queixas de Problemas de Comportamento						
	.229	.245	.075	1.052	.025**		
F (6.353)						.191/19%	.227
Bloco 3							
	HSE-P						
Práticas Educativas Maternas	Variáveis contexto						
	Práticas Negativas						
<i>Durbin Watson</i>				2.015			

Nota: N = 71; B = Coeficiente de regressão não padronizado; (SE) = Erro Padrão; β = Coeficiente de regressão padronizado; R² = Coeficiente de associação entre as variáveis predictoras e preditas; ΔR² = Coeficiente que indica a alteração do R² pela introdução de um novo bloco de variáveis. * p ≤ .05; ** p ≤ .01.

Na Tabela 3.5 estão os dados de regressão referentes aos problemas de comportamento internalizantes, segundo as mães das crianças. Apenas o bloco 2 acerca dos comportamentos infantis demonstrou significância estatística com F (6.353, p = .001), portanto, ele foi o único que compôs o modelo. Seu valor preditivo foi de apenas

19% ($R^2 = .191, p = .001$). As variáveis que o compuseram com valor preditivo foram as habilidades sociais infantis (QRSH) ($\beta = -.359, p = .002$) e as queixas de problemas de comportamento ($\beta = .259, p = .025$). As habilidades sociais apresentaram, à semelhança dos modelos anteriores, valor negativo, portanto, à medida que seu escore aumenta, diminuem as probabilidades de problemas internalizantes.

Tabela 3.6 - Análises de Regressão linear por blocos para examinar preditores para os problemas de comportamento internalizantes de crianças avaliadas por seus pais

Preditores de Problemas de Comportamento Internalizantes (pais)		B	(SE)	95% IC		P	R ²	ΔR ²
				LI	LS			
Bloco 1								
		Etapa escolar						
Variáveis Demográficas	Sexo							
	NSE							
Bloco 2								
Comportamentos Infantis	Habilidades sociais (QRSH)	-.208	.304	-1.378	-.162	.014**		
	Habilidades sociais (RE-HSE-P)	.259	.235	-.900	.930	.055		
	Queixas de Problemas de Comportamento							
F (3.208)						.089/9%	.126	
Bloco 3								
	HSE-P	-.407	.249	-1.246	-.253	.004		
Práticas Educativas Maternas	Variáveis contexto	.258	.362	-.16	1.431	.055		
	Práticas Negativas							
F (3.966)						.203/20%	.145	
<i>Durbin Watson</i>				1.95				

Nota: N = 71; B = Coeficiente de regressão não padronizado; (SE) = Erro Padrão; β = Coeficiente de regressão padronizado; R² = Coeficiente de associação entre as variáveis predictoras e preditas; ΔR² = Coeficiente que indica a alteração do R² pela introdução de um novo bloco de variáveis. * p ≤ .05; ** p ≤ .01.

As análises de regressão referentes aos problemas internalizantes, segundo os pais das crianças, encontram-se na Tabela 3.6. Apenas o bloco 1 referente às variáveis

sociodemográficas não se revelou significativo na predição, ao contrário do bloco 2 referentes aos comportamentos infantis $F(3.208, p = .029)$ e o bloco 3 às práticas educativas paternas $F(3.966, p = .002)$.

O bloco apresentou valor preditivo de apenas 9% ($R^2 = .089, p = .029$) e as variáveis habilidades sociais segundo o RE-HSE-P ($\beta = .259, p = .055$) e segundo o QRSH ($\beta = -.208, p = .014$), apresentaram valor preditivo. Neste caso, as habilidades sociais (QRSH) obtiveram valores negativos.

Isoladamente, o bloco 3 predisse 15% dos problemas de comportamento internalizantes, mas de forma cumulativa, o valor preditivo do modelo foi de 20% ($R^2 = .203, p = .008$). As variáveis com valor preditivo no bloco 2 foram as HSE-P ($\beta = -.407, p = .004$) e as variáveis de contexto ($\beta = .258, p = .055$).

Por ordem de relevância as variáveis que compuseram o modelo de predição para problemas internalizantes a partir das avaliações com os pais foram as HSE-P, as habilidades sociais infantis segundo o RE-HSE-P, as variáveis de contexto e as habilidades sociais infantis segundo o QRSH.

3.5 DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo comparar as práticas educativas e as percepções dos comportamentos infantis de mães e de pais de duas subamostras de crianças com e sem problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, sob a perspectiva materna e paterna. Também foram realizadas análises com modelos preditivos para todas as 71 crianças, tendo como variável dependente os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, segundo as mães e os pais.

3.5.1 Subseção I. Comparação entre práticas e percepções maternas e paternas das crianças com e sem problemas de comportamento

A respeito das análises de comparação, nenhuma variável diferenciou os genitores das crianças com problemas de comportamento. Assim, os resultados encontrados não corroboram o estudo de Bolsoni-Silva e Marturano (2008), cujo o delineamento das análises foi bastante semelhante ao do presente estudo. As autoras verificaram que, para o grupo de crianças com problemas de comportamento, as mães eram mais habilidosas do que os pais.

Um fator que pode ter interferido nos resultados é que Bolsoni-Silva e Marturano (2008) utilizaram um instrumento que apenas rastreava possíveis problemas comportamentais. Porém, na presente pesquisa, foi utilizado um instrumento com capacidade diagnóstica, possibilitando diferenciar as crianças com ou sem problemas de comportamento a nível clínico.

As crianças com tais problemas, especialmente externalizante, costumam interferir fortemente e de maneira negativa no ambiente onde convivem (ACHENBACH; RESCORLA, 2001). Este aspecto torna-se muito claro dentro do ambiente doméstico, onde mães e pais precisam encontrar maneiras para lidar com tais demandas.

Ao mesmo tempo, os adultos responsáveis precisam ter autocontrole sobre os seus próprios comportamentos, lidar com o estresse e com a frustração de, muitas vezes, não conseguirem controlar os problemas apresentados pelo filho. Estes acontecimentos costumam gerar irritabilidade e sofrimento parental, aumentando as chances de os cuidadores terem interações mais aversivas com seus filhos (STASIAK; WEBER; TON, 2014).

Então, uma hipótese para o resultado encontrado é a de que o ambiente familiar esteja tão aversivo, que as práticas parentais de mães e de pais não se diferenciem. Assim, ambos manejam os comportamentos das crianças de forma semelhante, priorizando as práticas negativas.

A respeito das análises envolvendo mães e pais de crianças sem problemas de comportamento, as variáveis de contexto e as habilidades sociais infantis diferenciaram grupos e, as maiores médias, foram as dos comportamentos maternos. Contrariando o mesmo estudo de Bolsoni-Silva e Marturano (2008), cujas mães foram mais habilidosas com os filhos sem problemas do que os pais, neste estudo, as HSE-P não foram estatisticamente significativas.

No entanto, a aparição de médias significativas de habilidades sociais infantis e variáveis de contexto indicam que, provavelmente, as mães e as crianças deste grupo convivam em mais situações se comparadas aos pais, achados já reportado em outras pesquisas (ROCHA; COUTINHO, 2003; TUDGE et al., 2000). Por este motivo, as genitoras podem ter uma percepção mais aguçada das habilidades sociais emitidas pelas crianças, sendo capazes de avaliá-las com maior precisão.

Ademais, como se tratam de crianças sem problemas de comportamento clínico, é provável que existam muitas trocas positivas entre mães e filhos, propiciando um ambiente favorável à aprendizagem de habilidades sociais, como explica Marinho-

Casanova e Leiner (2017). Segundo os autores, muitos dos comportamentos parentais, como gestos e palavras, são observados e aprendidos pelas crianças, passando a ser parte integrante do ambiente onde se convive. Desta forma, o ambiente pode promover, mesmo que sem intenção explícita, habilidades sociais infantis (MARINHO-CASANOVA; LEINER, 2017).

Portanto, os resultados das comparações não confirmaram as hipóteses de que as mães demonstrariam mais habilidades sociais com as crianças sem problemas de comportamento e mais práticas negativas com as crianças com problemas, se comparadas aos pais. Do mesmo modo, as mães não se queixaram mais dos problemas comportamentais do grupo clínico. No entanto, os resultados confirmam a hipótese de que as crianças não clínicas seriam mais habilidosas segundo a avaliação materna.

Ainda que os dados das comparações não tenham indicado diferenças entre as práticas e as percepções de mães e pais das crianças com problemas clínicos no recorte utilizado (n=28), buscou-se, com a amostra completa (n=71), investigar se haveria diferenças quanto às variáveis preditoras de problemas de comportamento externalizante e internalizante, relacionadas a cada um dos genitores.

3.5.2 Subseção II. Análises de predição para os Problemas de Comportamento Externalizantes

A respeito das análises de regressão para a variável problemas de comportamento externalizantes, o valor preditivo do modelo final para mães e pais foi bastante semelhante (41 e 38%, respectivamente). Neste sentido, o envolvimento de ambos genitores demonstrou ser igualmente importante para o desenvolvimento infantil (LEME; MARTURANO, 2014; VIEIRA et al., 2014), especialmente no que diz respeito a aumentar os fatores de proteção aos conflitos psicológicos, que podem ser derivados dos problemas comportamentais (VIEIRA et al., 2014).

Com relação ao bloco das variáveis demográficas, o nível socioeconômico foi um preditor de problemas externalizante para cada um dos genitores, corroborando estudos como os de Bolsoni-Silva e Loureiro (2018) e Nunes, Faraco e Vieira (2013). Pessoas em condições socioeconômicas desfavoráveis, costumam morar em regiões periféricas, em moradias mais precárias, com menor acesso a condições básicas de infraestrutura social e mais expostas à violência. Todos esses fatores contribuem para o aumento do estresse e diminuição da qualidade de vida das famílias, o que pode acarretar no aumento da

agressividade parental (CAN; GINSBURG-BLOCK, 2016; CARMO; ALVARENGA, 2012).

Quanto à etapa escolar da criança, apenas para as mães: quanto mais nova a criança (ensino infantil), maior a manifestação de problemas externalizantes. Alguns fatores podem ajudar na compreensão deste resultado.

Em primeiro lugar, as crianças com idade referente ao ensino infantil tendem a apresentar mais comportamentos impulsivos ou falta de autocontrole devido a própria fase do desenvolvimento (POSNER et al., 2007). Elas também são mais dependentes para a realização de tarefas rotineiras, como tomar banho, se alimentar ou aprender regras (BEE, 1977). Neste contexto, apesar do aumento da participação do pai na educação, as mães são ainda as maiores responsáveis pelos cuidados dos filhos, sobretudo nos primeiros anos de vida (BOSSARDI et al., 2013).

Todos esses aspectos contribuem para que a mãe esteja presente por mais tempo com a criança e, portanto, presencie e precise manejar os comportamentos problemas que os filhos apresentam mais do que o pai. Ora, a convivência da mãe com a criança pequena parece ser consideravelmente maior que a do pai, requerendo delas um repertório de HSE-P mais complexo para lidar com os filhos nesta etapa do desenvolvimento.

Mas, ao contrário do que se esperava, o sexo não foi uma variável preditora de problemas de comportamento para nenhum dos genitores. Este dado discorda de outros estudos que encontraram o sexo masculino como variável preponderante (ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020; NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013). Contudo, é preciso considerar que os tais estudos apresentaram diferentes métodos de investigação.

No estudo de Rovaris e Bolsoni-Silva (2020), o sexo da criança aparece como relevante apenas para as queixas de problemas de comportamento, não para os problemas de comportamento a nível clínico, como do presente estudo. A respeito dos dados de Nunes, Faraco e Vieira (2013), os autores verificaram que o sexo potencializou o efeito das variáveis apego materno e rejeição parental para os comportamentos de agressividade (pertencentes ao grupo dos externalizantes) num grupo de crianças do ensino fundamental. Desse modo, é possível que o sexo seja importante quando associado a outras variáveis, não sendo, portanto, um determinante por si só, fator que pode ser melhor investigados em estudos futuros.

Acerca do bloco referente aos comportamentos infantis, para ambos genitores, as habilidades sociais (QRSH) apareceram como fatores de proteção aos problemas externalizantes, resultados que corroboram diferentes estudos (CASALI-ROBALINHO;

DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020; STASIAK; WEBER; TON, 2014). Sobre este assunto, Rodrigues e Marinho (2007) afirmaram que o comportamento empático, as habilidades de resolução de problemas, a expressão adequada de sentimentos positivos e negativos e o autocontrole, por exemplo, são necessários para que as crianças possam ter relações positivas com seus pares e com outras pessoas.

Então, à medida que criança aprende novas habilidades sociais, ela se torna apta a aprender repertório mais complexos (REID; PATTERSON; SNYDER, 2002). Como consequência de um repertório mais elaborado, ela consegue encontrar soluções mais satisfatórias para os conflitos, demonstrando menos ansiedade frente a um evento novo e aumentam sua rede de apoio, devido a uma maior interação social (STORY; ZUCKER; CRASKE, 2004).

Por outro lado, somente para as mães, as queixas de problemas de comportamento foram um preditor de problema externalizante. Autores como Pedrini e Frizzo (2010) afirmaram que as mães são mais detalhistas na avaliação sobre os problemas de comportamento dos filhos, em comparação com outros cuidadores. E, isto é compreensível à medida que, como apontado anteriormente, elas passam mais tempo com os filhos do que os pais.

Importante salientar que, as queixas de problemas de comportamento foram identificadas por meio do RE-HSE-P, que utiliza perguntas abertas, ou seja, que permite o relato espontâneo. Assim, é possível que elas tenham sido capazes de relatar de forma mais pormenorizada os problemas comportamentais dos filhos.

Outra variável que apresentou valor preditivo para mães e pais foram as práticas negativas, corroborando diversos estudos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; PRICE; CHIAPA; WALSH, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020; STASIAK, WEBER; TON, 2014). Há uma ampla literatura que discorre sobre os malefícios das práticas negativas ao desenvolvimento da criança (BOLSONI-SILVA, 2018; GOMIDE, 2006; NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013; PRICE; CHIAPA; WALSH, 2013; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020).

Tais estratégias parentais tendem a utilizar diferentes formas de punição e agressão para controlar o comportamento dos filhos e podem causar diversos danos emocionais como medo, raiva e ansiedade (GOMIDE, 2006). Estas dificuldades podem se complexificar à medida que a criança cresce, aumentando as chances do aparecimento de comportamentos delinquentes, uso de drogas (GOMIDE, 2006; MARTURANO,

2004) ou patologias mais graves na adolescência ou idade adulta, como depressão e ansiedade (STORY; ZUCKER; CRASKE, 2004).

No entanto, Hunziker (2017) chama a atenção para o fato de que o controle aversivo (muito comum nas práticas negativas) pode estar presente mesmo quando os pais não têm a intenção de utilizá-lo. Especialmente porque é muito difícil elaborar contingências que estejam livres de qualquer tipo de estímulo aversivo. Hunziker (2007) também afirma que a história de reforçamento positivo, o grau de privação do reforço, a intensidade e o esquema de extinção devem ser levados em conta ao se medir as consequências da punição sobre os comportamentos. Isso quer dizer que, mesmo ao se procurar estabelecer contingências reforçadoras, é bem provável que estímulos aversivos continuem presentes.

Tendo em vista estes fatores, é muito importante que os psicólogos se empenhem em promover espaços para o diálogo sobre a educação com os pais, além de procedimentos terapêuticos mais efetivos. Tais espaços podem ser lugares importantes para fomentar o autoconhecimento, a identificação das práticas educativas e a compreensão das consequências delas sobre os comportamentos dos filhos. Também é importante encontrar estratégias para auxiliar os pais no reconhecimento e enfrentamentos de sentimentos negativos, como culpa, raiva ou insegurança a respeito da educação das crianças.

Constatou-se, também, que nas HSE-P foram encontradas um fator de proteção aos problemas de externalização, mas exclusivamente quando manifestadas pelos pais. Pelo contrário, as variáveis de contexto demonstraram aumentar estes mesmos problemas. Este é um dado intrigante, já que se esperava que as HSE-P maternas também fossem preditores negativos dos problemas de comportamento. Do mesmo modo, foi surpreendente constatar que as variáveis de contexto paternas pudessem predizer problemas.

Por estes motivos e para auxiliar na elaboração de hipóteses para os resultados encontrados, optou-se por retomar alguns dados de comparação encontrados no Estudo 1 desta tese. No referido estudo foram realizadas comparações entre comportamentos e percepções de mães de crianças com e sem problemas clínicos e o mesmo foi feito com os pais. Ou seja, utilizou-se na comparação a amostra completa, portanto, as crianças identificadas com problemas de comportamento por mães e pais ora coincidiam, ora não (tal qual foi realizado nas análises de regressão).

Estes dados demonstraram que as mães das crianças com problemas clínicos utilizaram mais práticas negativas do que as mães dos não clínicos. Mas, estas últimas, não foram mais habilidosas do que as mães das crianças com problemas. Por outro lado, nem prática negativa, nem HSE-P diferenciaram os grupos de pais de crianças com e sem problemas de comportamento.

Portanto, baseando-se nestes dados, uma explicação para os resultados da regressão é que as mães das crianças com problemas, em geral, são muito expostas a tais comportamentos dos filhos. Esta exposição geraria uma alta carga de estresse, aumentando significativamente suas práticas negativas (CAN; GINSBURG-BLOCK, 2016). Ou seja, as mães das crianças com e sem problemas de comportamento podem emitir uma quantidade parecida de HSE-P, mas as das crianças clínicas apresentam muito mais práticas negativas, o que potencializa este fator de risco.

Dessa maneira, o excesso de práticas negativas maternas pode ter um peso bastante grande na determinação dos problemas externalizantes. E, ainda que as HSE-P possam atuar como um fator de proteção, principalmente por estarem associadas ao maior desenvolvimento de habilidade sociais da criança, é muito importante que haja a diminuição da utilização das práticas negativas para prevenir ou diminuir os problemas externalizantes.

Com relação aos pais, apesar das HSE-P terem sido apontadas como um fator de proteção aos problemas externalizantes, as variáveis de contexto foram encontradas como um fator de risco. Ou seja, diferente do que apareceu para as mães, as HSE-P paternas diminuem os problemas externalizantes, mas interagir com o pai, mais frequentemente e em diferentes contextos, pode aumentar estes mesmos problemas.

Uma forma de compreender estes dados é considerar que os pais tenham habilidades sociais (topograficamente), porém, apresentem dificuldades para serem habilidosos em ambientes diversificados (funcionalmente) de convívio com o filho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Assim, eles saberiam a melhor forma de se comportar diante das demandas dos filhos, mas nem sempre conseguem utilizar de tal repertório na vida prática com a criança. Por isso, pais que possuam não apenas HSE-P, mas também maior capacidade discriminativa (competência social), podem fazer uma grande diferença na prevenção dos problemas de comportamento.

Sumarizando, o nível socioeconômico mais baixo e as práticas negativas foram preditores importantes para os problemas externalizantes, segundo mães e pais (ainda que outras análises levem a crer que as práticas negativas maternas exerçam uma peculiar

influência sobre os problemas de comportamento). Por outro lado, as habilidades sociais infantis foram encontradas como um importante fator de proteção, independente do genitor. Ademais, para as mães, as crianças estarem no ensino infantil demonstrou ser um aspecto que aumentam os problemas externalizantes. Já para os pais, as HSE-P atuam como fator de proteção, mas as variáveis de contexto, não.

Do ponto de vista prático, estes resultados sinalizam a importância de se propiciar condições para que mães e pais se dediquem igualmente aos cuidados com a criança, principalmente nos primeiros anos de vida. Assim, pode-se atenuar aspectos que possam interferir num maior uso de práticas negativas, sobretudo, maternas. Além disso, ressalta-se que é muito relevante intervenções que busquem não apenas ensinar HSE-P, mas que também promovam o aumento do nível de competência social, principalmente entre os homens, a fim de aumentar sua capacidade discriminativa e de aplicação das HSE-P aprendidas.

3.5.3 Subseção III. Análises de predição para os Problemas de Comportamento Internalizantes

Acerca dos problemas de comportamento internalizantes, os modelos de regressão materno e paterno também explicaram uma porcentagem bastante parecida (19 e 20% respectivamente). Assim como aconteceu com os externalizantes, as práticas e percepções de ambos têm pesos semelhantes no que diz respeito a predição dos problemas internalizantes.

No entanto, o valor preditivo do modelo final para os externalizantes foi maior e menos variáveis se mantiveram no modelo dos internalizantes. Além disso, nenhuma das variáveis demográficas foram preditores estatisticamente significativos para nenhum dos genitores. Este resultado contradiz o estudo de Altafim, McCoy e Linhares (2018), cujo o nível socioeconômico foi uma variável crítica na predição de internalizantes.

Um fator relevante para compreender a discrepância destes dados é que o estudo citado (ALTAFIM; MCCOY; LINHARES, 2018), utilizou para avaliar o nível socioeconômico um instrumento específico, que investigou diferentes aspectos da vida familiar. Mas, o presente estudo, utilizou como medida a quantidade de salários mínimos que cada família recebia no momento em que a coleta foi realizada. É possível que a utilização de instrumentos mais abrangentes possa ser relevante ao se investigar a relação do nível socioeconômico com a emissão de internalizantes.

Quanto às regressões envolvendo as mães, as queixas de problemas de comportamento foram preditoras dos problemas internalizantes, assim como aconteceu com os externalizantes. Este resultado reitera a hipótese de que as genitoras, convivendo em uma maior diversidade de contextos com os filhos, são avaliadoras mais rigorosas dos comportamentos deles (PEDRINI; FRIZZO, 2010), sendo capazes, inclusive, de apontar problemas internalizantes, que a literatura aponta como mais difíceis de serem identificados (SOURANDER; HELSTELÄ, 2005).

A respeito do bloco sobre os comportamentos infantis, as habilidades sociais (QRSH) foi encontrada como um fator de proteção aos problemas internalizantes sob a perspectiva materna e paterna, corroborando amplamente a literatura (CASALLI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020). As crianças com problemas internalizantes costumam apresentar diversas dificuldades interpessoais que se manifestam de forma sutil (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979; PATTERSON; REID; DISHION, 2002). Portanto, ter um repertório habilidoso pode ajudá-las a superarem barreiras, sobretudo nos relacionamentos interpessoais, na resolução de problemas e na expressão de sentimentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Mas, para o grupo de pais, um resultado inesperado foi encontrado: as habilidades sociais infantis, segundo o RE-HSE-P, foram preditoras dos problemas de comportamento internalizantes. Em outras palavras, na perspectiva paterna, elas aumentariam as chances de as crianças desenvolverem estes problemas.

Uma explicação para esses achados refere-se à forma como os dados foram coletados para a pesquisa. As perguntas do QRSH para as habilidades sociais infantis são realizadas em um formato de escala *likert*, ou seja, os pais apenas escolhem as opções que melhor correspondem aos comportamentos dos filhos. No entanto, a identificação de habilidades sociais por meio do RE-HSE-P requer que os pais relatem o que observaram nos seus filhos e, para isso, precisam lembrar e nomear o que os filhos fizeram.

Este exercício pode não ser muito fácil para os homens, especialmente se considerarmos que eles podem ter menos contato com as crianças do que as mães, além de menor capacidade de discriminação comportamental, hipótese sustentada por alguns estudos (FREITAS; ALVARENGA, 2016; ROCHA; COUTINHO, 2003). Por isso, supõe-se que os pais podem ter relatado como problemas de comportamento, o que na realidade, seriam habilidades sociais. Casalli-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) fazem uma discussão nesta direção ao relatarem que algumas classes de habilidades

sociais infantis, como a assertividade por exemplo, podem ser confundidas com problemas de comportamento, já que a distinção entre ambas pode ser muito sutil.

Ainda sobre os pais, as HSE-P foram tidas como fatores de proteção aos problemas internalizantes (NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013). Mas, as variáveis de contexto apareceram como fatores de risco, tal qual apareceu para nas análises para os problemas externalizantes.

Portanto, os dados encontrados para os problemas internalizantes não concordam com a literatura que aponta as práticas negativas como uma variável preditora (NUNES; FARACO; VIEIRA, 2013; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020). Este fator também não confirma a hipótese deste estudo, de que as práticas negativas seriam um preditor para os problemas internalizantes segundo ambos informantes.

Uma explicação para esta diferença é que os estudos tenham mensurado de forma distinta as práticas negativas e os problemas de comportamento. Por exemplo, Rovaris e Bolsoni-Silva (2020) não diferenciaram problemas internalizantes dos externalizantes e Nunes, Faraco e Vieira (2013) avaliaram aspectos específicos das práticas negativas, como rejeição parental. Desse modo, é possível que, no presente estudo, as práticas negativas relatadas e identificadas apresentem maior relação com o surgimento dos problemas externalizantes, do que com os internalizantes. Por este motivo, é importante que estudos futuros busquem analisar práticas específicas, associadas a ambos os grupos de problemas comportamentais.

3.6 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou contribuir para área do desenvolvimento infantil atrelada às práticas parentais ao procurar encontrar os comportamentos maternos, paternos e infantis que são mais significativos na emissão dos problemas comportamentais encontrados nas crianças.

Os dados encontrados demonstraram que mães e pais apresentam práticas semelhantes em algumas ocasiões, e distintas em outras. No presente estudo, não houve diferenças entre práticas e percepções maternas ou paternas num recorte que incluiu crianças com problemas de comportamento para ambos genitores. Mas, no grupo sem nenhum problema comportamental, as mães demonstraram conviver em mais contextos com os filhos e, estes, emitiram mais habilidades sociais junto a elas.

Nas análises de regressão, o nível socioeconômico, habilidades sociais infantis e práticas negativas foram preditores de problemas externalizantes na perspectiva das mães e dos pais. Mas, apenas as habilidades sociais infantis foram encontradas como fatores de proteção aos internalizantes para ambos os informantes.

Quanto às diferenças encontradas entre mães e pais, de modo geral, os dados levaram a crer que as mães são as que mais lidam com os problemas de comportamento apresentados pelas crianças pequenas, além de demonstrarem maior capacidade de discriminação comportamental. Quanto aos pais, apesar das suas HSE-P aparecerem como fator de proteção, o convívio com eles, em contextos diversificados, parece favorecer a manifestação de problemas comportamentais pela criança.

Assim, estes resultados enfatizam que ambos genitores são igualmente importantes ao se procurar desenvolver estratégias educativas, que visem um desenvolvimento mais saudável dos filhos. Por este motivo, deve-se levar em conta as diferenças entre os repertórios, de forma que seja possível selecionar alvos de intervenção distintos para mãe e pais.

Quanto às limitações, não foi possível realizar um emparelhamento entre as características das crianças presentes no recorte utilizado nas análises de comparação. Além disso, foi utilizada uma amostra pequena, o que não permitiu a generalização dos achados nas análises.

A respeito das análises de predição, apesar de elas terem sido realizadas com um número maior de participantes, não é possível dizer que a amostra foi grande. Além disso, não foi possível garantir que houvessem o mesmo número de crianças com e sem problemas de comportamento clínico, externalizantes e internalizantes.

Estudos futuros podem buscar diferenciar de forma mais consistentes práticas educativas específicas, que estejam relacionadas ao desenvolvimento de problemas externalizantes e internalizantes separadamente. Além disso, são de que grande importância estudos que contem com amostras maiores (ainda que isto seja um desafio) para se aumentar a possibilidade de generalização dos dados encontrados, bem como um maior controle das variáveis analisadas (como o sexo, a idade e o diagnóstico de problemas de comportamento concomitantemente).

Por último, ressalta-se que a famílias com organizações distintas, por exemplo, que não sejam formadas por mães e pais biológicos, podem apresentar práticas e percepções sobre os comportamentos infantis distintos dos encontrados neste estudo.

Portanto, considera-se relevante que futuras pesquisas também levem em conta esta variável.

3.7 REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 47, n. 2, p. 223-233, 1979.

ACHENBACH, T. M.; RESCORLA, L. A. **Manual for the Achenbach system of empirically based assessment school-age forms profiles**. Burlington, VT: Aseba, 2001.

ALTAFIM, E. R. P.; MCCOY, D. C.; LINHARES, M. B. M. Relations between parenting practices, socioeconomic status, and child behavior in Brazil. **Children and youth services review**, v. 89, n. 93-102, 2018.

ANCOS, E. T.; ASCASO, L. E. Sex differences in oppositional defiant disorder. **Psicothema**, v. 23, n. 4, p. 666-671, 2011.

BACKES, M. S. et al. A paternidade e fatores associados ao envolvimento paterno. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 27, n. 61, p. 66-81, 2018.

BANDEIRA, M. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.

BARBARIN, O.; JEAN-BAPTISTE, E. The relation of dialogic, control, and racial socialization practices to early academic and social competence: Effects of gender, ethnicity, and family socioeconomic status. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 83 n. 2-3, p. 207, 2013.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de escolares**. 2003. Tese (Tese de Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas parentais educativas na interação social mães-filhos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 19, n. 4, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Construction and validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas segundo relato de Professores (QRSH-PR). **Spanish Journal of Psychology**, n. 12, v. 1, p. 349-359, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Problemas de Comportamento e Habilidades Sociais Infantis: Modalidades de Relato. **Psico (PUCRS. impresso)**, v. 42, p. 347-354, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Predictors of social skills and behavioral problems in children. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 86-97, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro De Entrevista De Habilidades Sociais Educativas Parentais (Re-Hse-P)**. São Paulo, SP: Hogrefe Cetepp, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. **Aletheia**, v. 27, p. 126-138, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T.; PAIVA, M. M.; BARBOSA, C. G. Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. **Psicologia Clínica**, v. 21, n. 1, p. 169-184, 2009.

BORDIN, I. A. et al. Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, p. 13-28, 2013.

BOSSARDI. et al. Engajamento paterno no cuidado a crianças de 4 a 6 anos. **Psicologia e argumento**, v. 31, n. 73, p. 237-246, 2013.

BUENO, R. K.; VIEIRA, M. L. Análise de estudos brasileiros sobre o pai e o desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 76, 2017.

CARDOSO, L. P. S. **Parentalidade e problemas de comportamento em crianças do pré-escolar**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira, 2013.

CARMO, P. H. B.; ALVARENGA, P. Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 191-197, 2012.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. Habilidades Sociais como Predictoras para Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 321-330, 2015.

CHAINÉ, S. M et al. Práticas parentais associadas a comportamentos negativistas desafiadores e agressão infantil. **Avanços na psicologia latino-americana**, v. 33, n. 1, p. 57-76, 2015.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates (2.^a ed.), 1988.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.

FELDMAN, R.; KLEIN, P.S. Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: implications for theories of socialization. **Developmental Psychology**, v. 39, p. 680-692, 2003.

FREITAS, L. M. A.; ALVARENGA, P. Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. **Psico**, v. 47, n. 4, p. 279-287, 2016.

GOMIDE, P. I. C. **Manual do inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GONZÁLEZ, C. et al. Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 21, n. 1, p. 116-127, 2018.

HUNZIKER, M. H. L. Dogmas sobre o controle aversivo. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 25, n. 1, 2017.

KARP, J. et al. An observational measure of children's behavioural style: Evidence supporting a multi-method approach to studying temperament. **Infant and Child Development**, v. 13, n. 2, p. 135-158, 2004.

LEMAN, P. J.; BJÖRNBERG, M. Conversation, Development, and Gender: A Study of Changes in Children's Concepts of Punishment. **Child Development**, v. 81, n. 3, p. 958–971, 2010.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 161-173, 2010.

LEME, V. B. R.; MARTURANO, E. M. Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 153-162, 2014.

LINS, T.; ALVARENGA, P. Controle psicológico materno e problemas internalizantes em pré-escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 311-319, 2015.

MARINHO-CASANOVA, M. L.; LEINER, M. Environmental influence on the development of social skills in children. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 14, n. 26, p. 2-11, 2017.

MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Avanços recentes em educação especial**, p. 159-165, 2004.

MCCLELLAND, M. M.; MORRISON, F. J.; HOLMES, D. L. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. **Early childhood Research Quarterly**, v. 15, n. 3, p. 307-329, 2000.

MCLOYD, V. C.; SMITH, J. Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. **Journal of Marriage and Family**, v. 64, n. 1, p. 40-53, 2002.

MONTOYA-CASTILLA, I. et al. Adaptação na infância: influência do estilo e humor dos pais. **Psychological Action**, v. 13, n. 2, p. 15-30, 2016.

NUNES, S. A. N.; FARACO, A. M. X.; VIEIRA, M. L. Attachment and parental practices as predictors of behavioral disorders in boys and girls. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 56, p. 369-378, 2013.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys: comportamento anti-social**. Santo André, SP: ESETec, 2002.

PEDRINI, J R.; FRIZZO, G. B. Avaliação de indicadores de problemas de comportamento infantil relatados por pais e professores. **Aletheia**, v. 33, 2010.

PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Trajetórias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Ensino Fundamental: Influência da Educação Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 189-197, 2014.

POSNER, Kelly, et al. Clinical presentation of attention-deficit/hyperactivity disorder in preschool children: The preschoolers with attention-deficit/hyperactivity treatment study (PATS). **Journal of child and adolescent psychopharmacology**, v. 17, n. 5, p. 547-562, 2007.

PRICE, J. M.; CHIAPA, A.; WALSH, N. E. Predictors of externalizing behavior problems in early elementary-aged children: The role of family and home environments. **The Journal of genetic psychology**, v. 174, n. 4, p. 464-471, 2013.

REID, J. B.; PATTERSON, G. R.; SNYDER, J. E. **Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention**. American Psychological Association, 2002.

REYNOLDS, M. R.; SANDER, J. B.; IRVIN, M. J. Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. **School Psychology Quarterly**, v. 25, p. 189-201, 2010.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Quando o executivo é uma “dama”: a mulher, a carreira e as relações familiares. In:_____. **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. São Paulo: Loyola, p. 57-77, 2003.

RODRIGUES, P. M. B.; MARINHO M. L. Orientação para pais para prevenir problemas de comportamento em crianças. In Starling, R. R. (Ed.), **Sobre Comportamento e Cognição**. Santo André: ESETEC, p. 88-103, 2007.

ROVARIS, J. A. **Análise de comparações e correlações entre problemas de comportamento, práticas parentais e habilidades sociais**. 2015. Dissertação. (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Childrearing Practices and Children’s Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. **Psychology (Hong Kong)**, v. 9, n. 6, p. 1245, 2018.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Maternal educational practices and infant behavioral repertoires: a comparison and prediction study. **Revista de Psicologia**, v. 38, n. 1, p. 243-273, 2020.

SAMPAIO, I. T. A.; VIEIRA, M. L. A Influência do Gênero e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 198-207, 2010.

SOURANDER, A.; HELSTELÄ, L. Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. **European child & adolescent psychiatry**, v. 14, n. 8, p. 415-423, 2005.

STASIAK, G. R.; WEBER, L. N. D.; TON, C. T. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Psico**, v. 45, n. 4, p. 494-501, 2014.

STORVOLL, E. E.; WICHSTRØM, L. Do the risk factors associated with conduct problems in adolescents vary according to gender?. **Journal of adolescence**, v. 25, n. 2, p. 183-202, 2002.

STORY, T. J.; ZUCKER, B. G.; CRASKE, M. G. Secondary Prevention of anxiety disorders. *In.*: D. J. Dozois; K. S. Dobson (Orgs.). **The Prevention of anxiety and depression: theory, research and practice**. Washington, DC: American Psychological Association, p. 131-160, 2004.

TUDGE, J. et al. Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, p. 1-22, 2000.

VIEIRA, M. L. et al. Paternidade no Brasil: revisão sistemática de artigos empíricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n. 2, 2014.

4 DISCUSSÃO GERAL

Esta discussão objetiva articular os resultados encontrados nos três estudos que compuseram esta tese. Com este intuito, serão apresentadas três Tabelas (1, 2 e 3) com as sínteses dos resultados encontrados e, na sequência, eles serão discutidos.

Quanto aos Estudos, o primeiro referiu-se as análises de comparação e correlação, por meio dos dados de relato de mães e pais de crianças, com e sem problemas de comportamento clínico, do ensino infantil e do fundamental, meninas e meninos. O segundo estudo realizou o mesmo tipo de análise, mas com os dados obtidos por meio da observação das filmagens das interações das díades mães-criança e pai-criança.

Por fim, o terceiro estudo, buscou averiguar diferenças mais pontuais entre os comportamentos e percepções maternas e paternas, através de uma análise de comparação e outras de regressão. Levando-se em conta que parte do delineamento metodológico deste trabalho foi inspirado na dissertação de mestrado de Fonseca (2012), a presente discussão irá se basear no modelo proposto no referido estudo.

Quanto ao Estudo 3, o de predição, inicialmente tinha-se a intenção de que as análises contassem com os dados de relato e de observação. Porém, após a realização do Estudo 2 (referente à observação), decidiu-se não as incluir. Esta decisão foi tomada a partir da constatação de que o protocolo de observação possa não ter sido suficientemente sensível para detectar os comportamentos infantis referentes à classe de *Queixas de Problemas de Comportamento Internalizantes*.

Como explicado no Estudo 2, identificar problemas internalizantes nem sempre é uma tarefa fácil, e este fenômeno é referenciado pela literatura (SOURANDER; HELSTELÄ, 2005). Os problemas internalizantes, grande parte das vezes, se manifestam de maneira encoberta e sua identificação por meio dos comportamentos abertos requer uma grande atenção às características sutis das ações das crianças. Além disso, a interação com o jogo da memória possa não ter favorecido nem a emissão, nem a identificação de tais comportamentos.

Do ponto de vista da organização, a Subseção I irá articular os dados do Estudo 1, referentes às avaliações por diferentes informantes acerca dos problemas de comportamento das crianças, às comparações entre mães e pais envolvendo variáveis sociodemográficas e aos dados de predição do Estudo 3. Na Subseção II serão discutidas, conjuntamente, as análises de comparação feitas nos três Estudos. E, na Subseção III, serão discutidos os resultados das correlações dos Estudos 1 e 2.

Quadro 1 - Síntese dos Resultados das Comparações realizadas nos Estudos 1, 2 e 3

ANÁLISES DESCRITIVAS		
Estudo 1		
Mães e pais avaliaram as crianças com mais problemas de comportamento externalizantes, internalizantes e totais do que os professores.		
Sexo e etapa escolar da criança não diferenciou grupos com e sem problemas de comportamento clínico a partir do relato de mães, pais e professores		
Nível sócio econômico mais baixo obteve média maior para grupos de crianças com problemas de comportamento a partir do relato de mães e de pais.		
ANÁLISES DE COMPARAÇÃO		
Estudo 1		
Amostra Comparada	Práticas Educativas Parentais	Comportamentos Infantis
<i>Crianças com e sem problemas de comportamento</i>		
Mães CPC > Mães SPC	Práticas Negativas	Queixas de problemas de comportamento
Mães SPC > Mães CPC	-	Habilidades sociais infantis
Pais CPC > Pais SPC	-	Queixas de problemas de comportamento
<i>Ensino Infantil</i>		
Mãe > Pais	Variáveis de Contexto	-
	Práticas Negativas	-
<i>Ensino Fundamental</i>		
Mãe > Pais	Variáveis de Contexto	-
<i>Meninas - Não houveram diferenças entre mães e pais</i>		
<i>Meninos</i>		
Mãe > Pais	Variáveis de Contexto	-
	Práticas Negativas	-
Estudo 2		
Amostra Comparada	Práticas Educativas Parentais	Comportamentos Infantis
<i>Crianças com e sem problemas de comportamento</i>		
Mãe SPC > Mãe CPC	Elogia ou fica feliz com a criança	-
	Conversa, faz ou responde às perguntas	-
	Critica inabilmente a criança	-
	Quebra regras do jogo	-
Mãe CPC > Mãe SPC	-	Faz comentários negativos sobre o próprio desempenho ou reclama que não acerta
Pai SPC > Pais CPC	Oferece Ajuda ou dá sugestões	-
Pai CPC > Pais SPC	Quebra as regras do jogo	-
<i>Ensino Infantil</i>		
Mãe > Pais	Elogia ou fica feliz com a criança	-
	Olha ou mantém contato visual com a criança	-

	Sorri	-	
			Responde positivamente ao incentivo dos pais
		-	Tenta quebrar as regras do jogo
		-	HSI2: disponibilidade social e cooperação
Pais > Mães		-	Apresenta competitividade positiva
	Ações fora do jogo	-	
<i>Ensino Fundamental</i>			
	Sorri	-	
Mãe > Pais	Faz comentários negativos sobre o próprio comportamento ou reclama que não acerta	-	
		-	Queixas de Externalizantes
		-	Outros Comportamentos
Pais > Mães	Não faz nada	-	
<i>Meninas</i>			
	Olha ou mantém contato visual com a criança	-	
Mãe > Pais	Sorri	-	
	Abre exceção às regras do jogo	-	
	Práticas Negativas Passivas	-	
		-	Comemora quando ganha
		-	Outros Comportamentos
<i>Meninos</i>			
Mãe > Pais		-	Faz comentários negativos sobre o próprio comportamento ou reclama que não acerta
		-	Apresenta competitividade positiva
Pais > Mães		-	Interage com pessoas fora da situação de jogo

Estudo 3
Amostra Comparada
Práticas Educativas Parentais
Comportamentos Infantis

Para as crianças com problemas de comportamento não houveram diferenças entre mães e pais

Crianças sem problemas de comportamento

Mãe > Pais
Variáveis de contexto

Quadro 2 - Síntese das análises de correlação realizadas nos Estudos 1 e 2

ANÁLISES DE CORRELAÇÕES
Estudo 1
<i>Crianças SEM problemas de comportamento</i>
<i>Mães e Pais das crianças SPC</i>
Variáveis de contexto (D) associou-se positivamente às HSE-P (D) e às HSi (D)
<i>Apenas Pais das crianças SPC</i>
Queixas de problemas de comportamento (D) associou-se positivamente às HSI (F) HSE-P (D)
HSE-P (D) associou-se positivamente às HSI (D)
<i>Crianças COM problemas de comportamento</i>
<i>Mães e Pais das crianças CPC</i>
HSE-P (D) associou-se positivamente às HSI (D)
<i>Apenas Mães das crianças CPC</i>
Variáveis de Contexto (D) associou-se positivamente às HSE-P (D) e às HSI (D)
HSE-P (F) associou-se positivamente às HSI (QRSH)
<i>Apenas Pais das crianças CPC</i>
Práticas Negativas (D) associou-se positivamente às HSE-P (F)
<i>Ensino Infantil</i>
<i>Mães e Pais do EI</i>
HSI (D) associou-se positivamente às HSE-P (D) e às Variáveis de Contexto (D)
<i>Apenas Pais do EI</i>
Queixas de Problemas de Comportamento (D) associou-se positivamente às HSE-P (D) e às Práticas Negativas (D) e (F)
<i>Ensino Fundamental</i>
<i>Mães e Pais do EF</i>
HSE-P (D) associou-se às HSI (D) e às Variáveis de Contexto (D)
<i>Apenas Mãe do EF</i>
Práticas Negativas (F) associou-se às HSE-P (D)
<i>Apenas Pai do EF</i>
Queixas de Problemas de Comportamento (D) e (F) associou-se às HSI (QRSH), às Variáveis de Contexto (F), respectivamente
<i>Meninas</i>
<i>Mães e Pais de Meninas</i>
HSI (D) associou-se positivamente às Variáveis de Contexto (D)
<i>Apenas mães de Meninas</i>
HSI (D) associou-se positivamente às HSE-P (D)
HSE-P (F) associou-se positivamente às Queixas de problemas de comportamento (D)

Meninos

Mães e Pais dos meninos

HSI (D) associou-se positivamente às Variáveis de Contexto (D)

Apenas pais dos meninos

HSI (D) associou-se positivamente às HSE-P (D)

Estudo 2

Associações comuns a quase todas as subamostras

HSE-P (C) associou-se às HSI (DC) e as Queixas de Problemas de Internalizantes

HSE-P (EE) associou-se às HSI (EE) e as Queixas de Problemas de Internalizantes

Práticas Negativas Passivas associou-se às Queixas de Problemas Internalizantes

Outros Comportamentos Parentais associaram-se aos Outros comportamentos Infantis

Queixas de Problemas Externalizantes associaram-se positivamente aos Outros comportamentos Infantis

Crianças SEM problemas de comportamento

Mães e Pais SPC

HSI (EE) associou-se positivamente às Queixas de Internalizantes

Apenas Mães SPC

Outros comportamentos Infantis associaram-se positivamente às Práticas Negativas Passivas e às Queixas de Problemas Internalizantes.

Outros Comportamentos parentais associaram-se positivamente às Queixas de Externalizantes

Apenas Pais SPC

Práticas Negativas Ativas associaram-se positivamente às HSI (EE).

Crianças COM problemas de comportamento

Mães e Pais CPC

Práticas Negativas Ativas associaram-se aos Outros comportamentos Infantis

Apenas Mães CPC

Práticas Negativas Passivas associaram-se aos Outros comportamentos Infantis

Outros comportamentos parentais associaram-se às Queixas de Problemas Externalizantes

HSI (EE) associou-se às Queixas de Problemas Internalizantes

Apenas Pais CPC

Práticas Negativas Ativas associaram-se às HSI (EE)

Ensino Infantil

Mães e pais do Ensino Infantil

Práticas Negativas Passivas associaram-se positivamente às Queixas de Problemas Externalizantes

Apenas Mães do Ensino Infantil

HSI (EE) associou-se positivamente às Queixas de Problemas Internalizantes

Práticas Negativas Passivas associaram-se positivamente aos Outros comportamentos Infantis

Outros Comportamentos Parentais associaram-se positivamente às Queixas de Problemas Externalizantes

Ensino Fundamental

Mães e Pais do Ensino Fundamental

Práticas Negativas Ativas associaram-se positivamente aos Outros comportamentos Infantis e às HSI (EE)

Outros Comportamentos Parentais associaram-se às Queixas de Problemas Externalizantes

Apenas Mães do Ensino Fundamental

Práticas Negativas Ativas associaram-se positivamente aos às Queixas de Problemas Externalizantes

Práticas Negativas Passivas associaram-se positivamente aos Outros comportamentos Infantis

HSI (EE) associou-se positivamente às Queixas de Problemas de Comportamento e aos Outros comportamentos Infantis

Apenas Pai do Ensino Fundamental

Queixas de Problemas Internalizantes foram associadas positivamente às HSI (DC) e (EE)

Meninas

Apenas mães de meninas

Outros Comportamentos parentais associaram-se positivamente às Queixas de Problemas Externalizantes

Apenas pais de meninas

Práticas Negativas Ativas associaram-se positivamente aos Outros comportamentos Infantis
HSI (DC) associaram-se positivamente às Queixas de Problemas Externalizantes e aos Outros comportamentos Infantis

Meninos

Mães e Pais de meninos

HSI (EE) associaram-se positivamente às Queixas de Internalizantes

Apenas Mães de Meninos

Práticas Negativas Passivas associaram-se positivamente aos Outros comportamentos Infantis

Outros Comportamentos parentais associaram-se positivamente às Queixas de Problemas Externalizantes

Apenas Pais dos Meninos

Práticas Negativas Ativas associaram-se positivamente aos Outros comportamentos Infantis

Quadro 3 - Síntese dos dados de predição

Análises de Predição	
Estudo 3	
<i>Preditores para Problemas de Comportamentos Externalizantes</i>	
<i>Mães e Pais</i>	
Nível sócio econômico mais baixo	
Práticas Negativas Parentais (preditor positivo)	
Habilidades sociais infantis - QRSB (preditor negativo)	
<i>Apenas Mães</i>	
Ensino Infantil (preditor positivo)	
Queixas de problemas de comportamento (preditor positivo)	
<i>Apenas Pais</i>	
HSE-P (preditor negativo)	
Variáveis de Contexto (preditor positivo)	
<i>Preditores para Problemas de Comportamentos Internalizantes</i>	
<i>Mães e Pais</i>	
Habilidades sociais infantis - QRSB (preditor negativo)	
<i>Apenas Mães</i>	
Queixas de problemas de comportamento (preditor positivo)	
<i>Apenas Pais</i>	
Habilidades sociais infantis (RE-HSE-P - preditor positivo)	
HSE-P (preditor negativo)	
Variáveis de Contexto (preditor positivo)	

4.1 Subseção I. Identificação de problemas de comportamento por diferentes avaliadores, a influência das variáveis sociodemográficos e as análises de predição

No presente estudo foi possível constatar que as mães e os pais avaliaram com mais rigor os problemas de comportamento das crianças a nível clínico (por meio do CBCL e do TRF), fossem eles internalizantes ou externalizantes. Estudos que contaram, sobretudo, com a participação materna e das professoras, confirmam estes achados (FONSECA, 2012; HERNÁNDEZ; MATEO; LANDAZABAL, 2018; PEDRINI; FRIZZO, 2010)

Desse modo, fica evidente o quanto o ambiente é um modelador do comportamento infantil. Estas diferenças podem ser expressas através das práticas educativas utilizadas com as crianças, mas também por meio outras características.

Na escola, as crianças não convivem sozinhas ou apenas com os irmãos, elas precisam conviver com uma comunidade de adultos e pares externos ao ambiente doméstico. Isto exige delas o desenvolvimento de certos repertórios habilidosos que, em

suas casas poderiam ser menos evidentes, tais como os referentes ao autocontrole ou auto regulação (aprender a esperar, dividir o brinquedo, controlar alguns comportamentos impulsivos, por exemplo) (PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014). Além disso, as professoras, por conviverem com um número grande de crianças todos os dias, podem conseguir discriminar melhor quais comportamentos infantis são ou não problemáticos, e o que pode ser próprio do desenvolvimento da criança (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018).

Além disso, não foram encontradas diferenças nos problemas de comportamento diferenciados pelo sexo da criança, corroborando estudos como os de Bolsoni-Silva et al. (2015) e Hernández, Mateo e Landazabal (2018). Nessa direção, também foram os dados referentes aos problemas diferenciados pela etapa escolar da criança: apenas na perspectiva materna, as crianças do ensino infantil apresentaram mais problemas de comportamento clínico. Por outro lado, os achados referentes ao nível socioeconômico corroboraram a literatura ao demonstrar que, quanto menor o nível salarial da família, mais os filhos apresentavam problemas de comportamento (BARBARIN; JEAN-BAPTISTE, 2013).

Analisando-se os dados de regressão, é possível notar que, assim como apareceram nas comparações, estar no ensino infantil foi um preditor de externalizantes apenas na perspectiva materna. Neste estudo, assumiu-se que as mães se dedicam mais aos cuidados à criança, especialmente nos primeiros anos de vida, além de passarem mais tempo com elas do que pai (ROCHA-COUTINHO, 2003). E, tanto os dados de comparação, quanto os de regressão apontam para esta direção. Ademais, o nível socioeconômico foi um preditor de problemas externalizantes segundo mães e pais, indo na direção dos dados encontrados nas comparações deste estudo e corroborando outras pesquisas (BARBARIN; JEAN-BAPTISTE, 2013; SAMPAIO; VIEIRA, 2010).

Apesar da literatura afirmar que o nível socioeconômico é um preditor para problemas em geral, neste estudo, ela não foi identificada para os internalizantes. Uma hipótese é que, famílias que dispõem de condições menos favorecidas, do ponto de vista econômico, estão mais expostas a situações de violência, estresse, menos acesso a lazer, infraestrutura (CAN; GINSBURG-BLOCK, 2016). Todos estes fatores podem potencializar as chances de as crianças desenvolverem mais comportamentos relacionados à agressividade, delinquência, drogadição, identificados como externalizantes.

Isso não significa supor que estas crianças não apresentem problemas internalizantes, nem tão pouco que crianças advindas de famílias com maiores condições econômicas não apresentem problemas externalizantes. A questão é que, um ambiente com poucos recursos materiais, imerso num contexto de violência, pouco acesso a condições de lazer, saúde e educação pode potencializar o risco infantil (CARMO; ALVAREGA, 2012).

Nessa direção, os dados de predição apontaram que as práticas negativas maternas e paternas predizem problemas externalizantes (mas não internalizantes). As explicações para estes dados são semelhantes às tecidas anteriormente. Estudos apontam que o baixo nível socioeconômico também é um risco para os problemas de comportamento pois, aumentam as chances de os pais/cuidadores serem mais negativos em suas práticas (CARMO; ALVARENGA, 2012; GOMES; ALVARENGA, 2017; SAMPAIO; VIERA, 2010). Esse aumento das práticas negativas tende a estar associado ao alto nível de estresse, inerente à condição de vida das famílias mais carentes materialmente (CAN; GINSBURG-BLOCK, 2016; STASIAK; WEBER; TON, 2014).

Quanto aos preditores negativos aos problemas de comportamento, ou seja, aos fatores que diminuem os riscos destes problemas aparecerem, os dados referentes às mães e aos pais, relativos aos problemas externalizantes e internalizantes, apontaram para as habilidades sociais infantis, corroborando diversos estudos (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; STASIAK; WEBER; TON, 2014; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020). Sabe-se que o ambiente onde a criança convive, composto pelas suas condições materiais e objetivas, bem como as práticas e comportamentos dos adultos e pares para com ela, são determinantes dos seus comportamentos (BAGNER et al., 2010; BOSSARDI et al., 2013; CARMO; ALVARENGA, 2012).

Porém, com um repertório mais desenvolvido de habilidades (e competências) sociais, a criança é capaz de ser mais autônoma e bem sucedida na tarefa de avaliar quais os comportamentos com mais chances de gerarem reforçamento social a depender do ambiente onde estão (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). E, quando as crianças se expõem a diferentes situações e são bem sucedidas, elas tendem a generalizar tais repertórios para situações semelhantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Nesse sentido, ensinar habilidades sociais para a criança é primordial para o seu desenvolvimento de forma geral.

Ainda sobre os fatores de proteção aos problemas de comportamento, curiosamente, as HSE-P apareceram apenas nas análises que envolveram os pais. Os

motivos que podem ter levado a obtenção destes resultados foram discutidos de forma pormenorizada na seção de Discussão do Estudo 3. Do mesmo modo, foram elaboradas hipóteses sobre o porquê de as variáveis de contexto serem preditores de problemas comportamentais nas crianças sobre a perspectiva paternas.

A parte dos resultados intrigantes, os dados das análises de regressão confirmaram a relevância do pai no processo educativo dos filhos, sinalizando o quanto o aumento da participação e envolvimento paterno é relevante para o bem estar da criança e para a diminuição da sobrecarga das tarefas domésticas sobre a mulher (VIEIRA et al., 2014).

Ainda, os dados apontaram que as queixas de problemas de comportamento maternas é um preditor de problemas externalizantes e internalizantes. E, as habilidades sociais infantis, avaliadas pelos RE-HSE-P, foram encontradas como preditores de internalizantes na perspectiva paterna.

De modo geral, estes resultados demonstraram que as mulheres são observadoras competentes dos comportamentos dos filhos e podem ser mais precisas quanto a identificações dos repertórios das crianças (HERNÁNDEZ, et al., 2018; PEDRINI; FRIZZO, 2010). Mas, os pais podem dificuldades de discriminação comportamental.

Por estes motivos, compreende-se que é muito importante que se desenvolvam intervenções que avaliem, diferencialmente, as práticas, envolvimento e tempo de cuidado oferecido às crianças pelas mães e pelos pais, bem como as diferentes ocasiões onde as interações positivas e negativas acontecem. Este tipo de abordagem pode contribuir para que as intervenções realizadas, na intenção de diminuir e/ou prevenir os problemas de comportamento das crianças, sejam mais eficazes. Estas conclusões iniciais apresentam consonância com os dados encontradas nas análises discutidas a seguir.

4.2 Subseção II. Investigação dos comportamentos parentais e infantis por meio de Análises de Comparação

4.2.1 Comparações envolvendo mães e pais de crianças com e sem problemas de comportamento (CBCL)

Os dados referentes às comparações entre mães de crianças com e sem problemas de comportamento clínico por meio de relato, e revelaram que as mães das crianças clínicas utilizaram mais práticas negativas e se queixam mais dos problemas apresentados pelos filhos, o que é amparado pela literatura (ALTAFIM; MCCOY; LINHARES, 2018;

BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016). Também corroborando a literatura, as mães das crianças sem problemas apontaram mais habilidades sociais infantis (CASALLI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; CHAINÉ et al., 2015).

Ao se voltar para os dados de observação referentes aos mesmos subgrupos, nota-se uma correspondência entre o que foi relatado pelas mães e o que as observadoras pontuaram. As mães das crianças sem problemas demonstraram *elogiar, conversar e ficarem mais feliz* com as crianças sem problemas de comportamento. Fonseca (2012) também identificou mais HSE-P nas observações do que no relato, e as encontradas foram semelhantes às do presente estudo: *olhar para a criança, dar explicações, elogiar, incentivar e estabelecer regras*.

No entanto, com as crianças com problemas de comportamento, durante o jogo, as mães *criticaram e quebraram mais as regras do jogo*, diferente dos achados de Fonseca (2012) que, na situação de jogo, não identificou práticas negativas. Inicialmente, é possível notar, por meio de ambos os métodos de investigação, interações positivas são mais frequentes no grupo das crianças sem problemas de comportamento. Quanto ao grupo clínico, as práticas identificadas pelas observadoras do presente estudo corroboraram o que as mães já haviam relatado: mais práticas negativas no relato e mais *quebra de regras* na observação; mais queixas quanto aos problemas de crianças e mais *críticas* no momento do jogo.

No entanto, na observação das mães, também foi possível constatar que as crianças com problemas de comportamento faziam mais *comentários negativos sobre si*. Este tipo de comportamento não foi avaliado diretamente no Estudo 1, através das entrevistas. Contudo, na observação, foi possível notar que a forma como estas crianças manifestavam sua frustração era um tanto quanto agressiva consigo mesmas. Isso pode ter acontecido porque estas crianças estavam seguindo modelos parentais de expressão de sentimentos ou por estarem reproduzindo as falas que as mães dirigiam a elas.

Quanto ao grupo de crianças sem problemas de comportamento, é interessante notar que no relato, as mães apontaram mais habilidades sociais infantis, mas o mesmo não ocorreu para as HSE-P. No entanto, na observação, apenas as HSE-P maternas apresentam resultados significativos. Uma hipótese é que as mães estejam mais sensíveis em identificar as habilidades sociais dos filhos do que as próprias ao serem entrevistadas. Entretanto, ao serem observadas, suas HSE-P aparecem de forma bastante consistente.

Quanto aos pais, no relato, apenas encontrou-se que eles se queixavam mais das crianças com problemas, do que sem problemas. No entanto, ao se considerar os resultados da observação, é possível notar que eles emitiam mais práticas negativas (*quebrar as regras*) com as crianças com problemas clínicos e mais HSE-P (*ajudavam*) as crianças sem problemas.

Como supôs-se acontecer com as mães, há chances dos pais também terem certas dificuldades em identificar e relatar seus próprios comportamentos, principalmente quando se propõe uma entrevista com perguntas abertas. Por isso, durante a observação, comportamentos parentais não relatadas puderam aparecer. Esta função dos estudos com delineamentos observacionais já havia sido relatada por Bolsoni, Marturano e Loureiro. (2011).

Um outro fator importante, válido para mães e pais, é que nas análises com os dados da observação investigou-se comportamentos mais específicos. Diferente das análises que contaram com os dados de relato, cujas categorias comportamentais utilizadas eram maiores. A especificação dos comportamentos parentais e infantis pode ser um requisito importante para a melhor compreensão e identificação das ações presentes nas interações (BOLSONI-SILVA, 2018). Além disso, a seleção de um contexto específico para análise (como durante a interação com um jogo da memória) permite um recorte mais objetivo da realidade familiar, possibilitando o acesso a comportamentos mais precisos.

Ainda sobre dados de comparação, no Estudo 3, buscou-se selecionar uma amostra de crianças que apresentassem problemas de comportamento externalizantes e internalizantes na avaliação materna e paterna. Ou seja, que tivessem um grau alto de problemas sob o ponto de vista de ambos genitores. Do mesmo modo, foi selecionada uma amostra de crianças sem quaisquer problemas clínicos, sob o olhar de mães e de pais. Esta amostra foi menor do que a utilizada nas outras análises deste estudo. Com ela, comparou-se práticas e percepções maternas e paternas das crianças com problemas e, após, das crianças sem problemas. Portanto, diferente dos estudos citados anteriormente, nestas análises comparou-se mães aos pais.

Contrariando as expectativas, não foram encontradas diferenças entre as práticas e/ou percepções maternas e paternas entre as crianças do grupo clínico. Argumentou-se na altura que, como pais e mães concordaram quanto à gravidade dos problemas de comportamentos dos filhos, suas práticas podem não se diferenciar de forma significativa. Em outras palavras e, levando-se em conta a literatura (ALTAFIM; MACCOY;

LINHARES, 2018; BOLSONI-SILVA, 2018; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018), ambos os genitores podem usar mais práticas negativas do que positivas (HSE-P) na relação com estas crianças, fazendo com que o ambiente contribua para a manutenção dos problemas emergentes. Além disso, o nível de estresse causado pelos comportamentos das crianças com problemas graves aumenta a dificuldade de manejo pelos pais (STASIAK; WEBER; TON, 2014). Este argumento também se ampara nos dados encontrados nos Estudos 1 e 2 desta tese, já que mães e pais de crianças do grupo clínico eram mais negativos com seus filhos.

Quanto aos dados referentes ao grupo não clínico, a única variável que diferenciou grupos foram as variáveis de contexto, com maior média para as mães. Elas parecem conviver mais com as crianças não clínicas do que os pais. Fonseca (2012) também constatou a importância destas variáveis para o desenvolvimento de repertórios infantis. A autora afirmou que, numa situação prazerosa, onde a mãe volta sua atenção exclusivamente para o filho, há mais espaço para a aparecimento de comportamentos habilidosos, além de maior possibilidade de reforço positivo destes comportamentos.

De forma oposta ao que foi encontrado para as mães nas comparações, nos dados de regressão, as variáveis de contexto apareceram como um fator de risco para os problemas externalizantes e internalizantes na perspectiva paternas. Uma hipótese é que as mães sejam mais sensíveis no trato com a criança, apresentam modelos e reforçando mais as habilidades sociais do que os pais. Estes fatores contribuem que a convivência com elas seja um importante vetor para o desenvolvimento habilidoso. Certamente, novas pesquisas, que busquem investigar comportamentos específicos de mães e de pais em diferentes situações, podem contribuir para a obtenção de dados mais precisos.

4.2.2 Comparações envolvendo mães e pais de crianças do Ensino Infantil e Fundamental

Os achados referentes às comparações das análises de relato demonstraram que, com as crianças do ensino infantil, as mães utilizam mais práticas negativas, mas também interagem com elas numa maior diversidade de contexto (assim como foi observado no Estudo 3, referente ao grupo sem problemas de comportamento). Estes achados, por um lado, corroboraram pesquisas que apontam que as mães passam mais tempo com as crianças do que os pais (ROCHA; COUTINHO, 2003; TUDGE et al., 2000), além de serem as principais cuidadoras, especialmente nos primeiros anos de vida (BACKES et al., 2018; SILVA; PICCININI, 2007).

Quanto aos dados de observação, constatou-se que as mães *elogiam, sorriem e olham* mais para as crianças do que os pais, apresentando assim, mais HSE-P. De forma análoga, seus filhos responderam mais frequentemente de forma positiva ao incentivo materno, mas também quebraram mais as regras na presença da mãe. Quando aos pais, estas crianças demonstram mais competitividade positiva e ações fora do jogo.

Estes resultados vão ao encontro dos dados de Freitas e Alvarenga (2016) que encontrou pais com menos habilidades do que as mães e, um repertório mais desenvolvimento de HSE-P, contribui para o aumento das habilidades sociais infantis (LINS; ALVARENGA, 2015). Os achados também concordam com autores que afirmam que os homens são mais competitivos do que as mulheres, inclusive em situações lúdicas (VARELLA et al., 2017). Ainda que não se tenha observado mais comportamentos competitivos nos pais das crianças, seus filhos o foram nas interações com eles.

No entanto, é possível observar que, novamente, as HSE-P maternas apareceram apenas nas observações, mas não no relato. Ao contrário, nas entrevistas, apesar dos resultados levarem a crer que as mães convivem mais frequentemente e em maior diversidade de contextos com os filhos menores, elas também são mais negativas com eles.

Um dado interessante é que as crianças do ensino infantil quebravam mais as regras do jogo com as mães do que com os pais. Uma hipótese é que estas crianças, por interagirem mais frequentemente com suas mães, possam estar mais habituadas a quebrarem as regras na presença delas.

Outra possibilidade é que, como as mulheres tendem a ser menos competitivas do que os homens, elas permitam mais a quebra de regras pelos filhos (VARELLA et al., 2017). Nesse sentido, o pai pode ser mais rigoroso quanto ao cumprimento de regras, aumentando o envolvimento da criança de maneira mais competitiva.

Quando ao ensino fundamental, a única variável que discriminou grupo nos dados de relato foram as variáveis de contexto para as mães. Ou seja, os dados deste estudo, de modo geral, parecem apontar que as mães convivem mais com as crianças, corroborando diversos outros estudos (ROCHA-COUTINHO, 2003; TUDGE et al., 2000).

Quanto a observação, as mães demonstraram sorrir mais do que os pais, mas também se queixavam mais dos comportamentos dos filhos. E, estas crianças, faziam mais comentários negativos sobre si, bem como apresentavam mais comportamentos relacionados a dispersão e reclamação (outros comportamentos infantis) na presença

materna. Quanto aos pais, observou-se que eles ignoravam (prática negativa passiva) mais os comportamentos problemas dos filhos do que as mães.

Em primeiro lugar, nota-se um padrão diferente de comportamentos maternos e paternos durante o jogo com os filhos do ensino infantil e do fundamental. Com as crianças menores, há uma variedade maior de HSE-P apresentadas pelas mães, e há a presença de mais habilidades sociais infantis. Nesta mesma direção, parece haver um maior envolvimento dos pais das crianças do ensino infantil no jogo, se comparado aos pais do ensino fundamental. Além disso, as crianças maiores demonstraram ser mais críticas consigo mesmas. Do mesmo modo como suas mães demonstraram fazer com elas, ao se queixarem mais dos seus problemas comportamentais.

Em outras palavras, mães e pais parecem ser mais atentos e calorosos com os filhos pequenos, pelo menos na situação de jogo observada. Isso pode ter ocorrido devido a possíveis dificuldades que os pais das crianças maiores possam ter para lidarem com os comportamentos das crianças à medida que elas crescem.

Ademais, é interessante notar que as mães das crianças do ensino infantil são mais negativas com elas, mas esta variável não diferenciou práticas maternas das paternas no ensino fundamental. Desse modo, os dados de relato não apontaram para diferenças entre os comportamentos de mães e de pais das crianças do ensino fundamental. Talvez, durante o dia a dia, ambos genitores percebam de maneira semelhantes suas práticas com os filhos maiores. Porém, os comportamentos observados revelaram que, ao menos na situação selecionada, as práticas educativas de mães e pais podem ser diferentes.

4.2.3 Comparações envolvendo mães de pais de meninas e meninos

Quanto às comparações referentes aos dados de relato para mães e pais de meninas, nenhuma variável discriminou grupos. Mas, o mesmo não pode ser dito a respeito das observações.

Identificou-se que as mães olhavam, sorriam e abriam exceção às regras mais frequentemente com as meninas, e as filhas comemoravam mais junto às mães quando ganhavam no jogo (MARIN et al., 2012; GONZÁLEZ, et al., 2018; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018). Além disso, as mães também ignoravam mais os comportamentos problemas das filhas do que os pais.

Novamente, é possível que durante as entrevistas, mães e pais tenham relatado comportamentos semelhantes nas ocasiões investigadas. Tais ocasiões eram referentes

aos assuntos das conversas, perguntas, estabelecimento de limites, oferecimento de afeto, aplicação de punição etc.

Um fator que pode ter contribuído para isso, talvez, seja a aparição de alguma dificuldade para identificar ou se lembrar precisamente de quais comportamentos foram emitidos nas interações com os filhos. Assim, uma hipótese é que as mães sejam mais expostas a situações em que precisem lembrar e refletir sobre suas práticas, mas os pais não. Por isso, eles poderiam ter relatado aquilo que viam as mães fazerem, por considerar como o mais adequado.

Quanto aos meninos, nos dados de relato, encontrou-se que as mães usavam com eles mais práticas negativas e conviviam em mais contextos. Já na observação, os meninos apenas fizeram mais comentários negativos sobre si na presença da mãe.

Nota-se um desaparecimento do pai nas análises de comparação diferenciadas pelo sexo da criança. Este dado não concorda com outros estudos que demonstraram que as práticas paternas podem variar ao se considerar as garotas e os garotos (COSTA; SALOMÃO, 2010; SAMPAIO; VIEIRA, 2010).

Pode ser que as mães desta amostra sejam mais controladas pelo sexo dos filhos do que os pais. Este controle pode ser fruto de uma maior convivência com as crianças, fazendo-as identificarem melhor as especificidades presentes na interação com as meninas e com os meninos.

Também é possível que elementos relacionados à identificação de gênero possam atuar mais fortemente nas relações envolvendo as mães desta amostra (OLIVIA et al., 2017). Isso porquê, as mães parecem ser mais habilidosas na relação com as filhas, mas com os meninos não apareceram nenhuma HSE-P. Ao contrário, no relato encontrou-se mais práticas negativas direcionadas a eles. Além disso, estes mesmos garotos faziam mais comentários negativos sobre si na presença das mães.

Sobre estes comportamentos dos meninos, um fator que foi observado nas filmagens foi uma dificuldade maior de aceitar perder no jogo para a mãe, enquanto que para os pais, eles pareciam se queixar menos quando perdiam (especialmente os meninos do ensino fundamental). Esta é uma hipótese baseada em observações não registradas nas análises, por isso, assume-se que um estudo futuro possa considerar analisar comportamentos relacionados à educação sexista presente nas interações entre as díades.

4.3 Subseção III. Investigação dos comportamentos parentais e infantis por meio de Análises de Correlação

4.3.1 Síntese das associações que foram comuns à maioria dos subgrupos analisados

Como já foi pontuado na discussão dos dados do Estudo 2, houveram algumas associações encontradas nas análises correlacionais, comuns a praticamente todos os subgrupos investigados, para mães e para pais. Retomando estes dados, foi possível observar associações entre as mesmas classes de habilidades sociais parentais e infantis. Ou seja, as habilidades referentes à comunicação parental se correlacionaram às de disponibilidade social e cooperação das crianças, e o mesmo foi encontrado para as de expressão de sentimentos e enfretamento. Este fenômeno também foi encontrado no estudo de Fonseca (2012), de modo que autora afirma ter verificado clara complementaridade entre os comportamentos emitidos por genitores e crianças.

Além disso, as práticas negativas passivas se associaram às queixas de comportamentos externalizantes e, os outros comportamentos parentais, foram associados aos outros comportamentos infantis. Também foi observado, com frequência a correlação entre os outros comportamentos parentais e infantis às queixas de problemas externalizantes. Estes resultados não corroboram Fonseca (2012), já que em seu estudo não foi encontrada emissão de práticas negativas por mães e pais nos dados advindos da observação. No entanto, é preciso lembrar que a referida autora realizou estudos de caso, não transversais.

Sobre o presente estudo portanto, é possível afirmar que houveram padrões de associações comportamentais (ou seja, associações que apareceram nas análises de todos os subgrupos) durante as interações com o jogo da memória, tanto entre as díades de mães-crianças, quanto de pais-crianças. Porém, é preciso pontuar que outras associações, não padronizadas, também foram encontradas e serão tratadas mais adiante.

Quanto aos dados de correlação envolvendo o relato parental, não é possível afirmar que houve um padrão associativo, inclusive porque as entrevistas realizadas investigaram práticas e percepções parentais em diferentes contextos. Contudo, em quase todos os subgrupos, as HSE-P foram associadas positivamente às habilidades sociais das crianças. As exceções foram nas interações envolvendo mães de meninos e pais de meninas. Deste modo, os resultados das correlações indicaram existir correspondência

entre a percepção parental e os dados observados nas análises de associação entre repertórios habilidosos de crianças e genitores.

A seguir serão discutidos os dados encontrados que diferenciaram os subgrupos analisados (crianças com e sem problemas de comportamento, do ensino infantil e fundamental, menina e menino), a fim de se verificar correspondências entre as análises de relato e observação.

4.3.2 Associações envolvendo mães e pais das crianças com e sem problemas de comportamento

Quanto as mães das crianças sem problemas de comportamento, foram encontradas apenas associações envolvendo habilidades sociais (conforme apontado) nos dados de relato. Porém, nas observações, foi possível constatar comportamentos relacionados às práticas negativas passivas (como ignorar os comportamentos das crianças) diante da dispersão do filho. As mães parecem não intervir quando os filhos demonstravam esse tipo de comportamento durante o jogo da memória. Talvez, por se tratar de uma brincadeira, as mães podem ter compreendido que o envolvimento do filho era facultativo.

Quanto aos pais, os dados de relato também revelaram que eles, provavelmente, apresentam certa inconsistência na sua prática educativa, bem como têm mais dificuldades para discriminar os comportamentos dos filhos que podem ser considerados habilidosos ou não. No estudo de Fonseca (2012), eles foram avaliados com menos HSE-P do que as mães, de modo geral. Apesar deste dado não ter aparecido de forma direta no presente estudo, pode-se inferir que, menos consistência parental e dificuldades de discriminação comportamental estejam relacionados a um repertório habilidoso mais deficitário.

No entanto, nos dados de observação, apenas encontrou-se que as HSE-P paternas foram associadas positivamente aos outros comportamentos parentais. Ou seja, mesmo quando eles estavam envolvidos com a criança no jogo, havia um alto índice de interferência de terceiros na brincadeira (normalmente a mãe).

O estudo de Backes et al. (2018) apontou que uma das variáveis que podem interferir no envolvimento paternos é a abertura ou permissão da mãe para isso. Desse modo, ainda que se saiba que os pais precisam se envolver mais na relação com os filhos, as mães podem assumir uma postura de principal cuidadora, dificultado uma relação de

maior intimidade entre pais e crianças. Apesar do presente estudo não ter estudado este fenômeno diretamente, os resultados encontrados podem indicar que as mães procuraram se envolver ou interferir frequentemente nas interações da criança com o pai, mesmo quando foi pedido a elas que não fizessem isso (como no caso da filmagem da interação).

Como foi discutido no Estudo 1, não foram encontradas associações que envolvessem comportamentos ou percepções maternas negativas para o subgrupo de crianças com problemas clínicos nas análises por relato. No entanto, os dados da observação foram diferentes.

Na observação, encontrou-se correlações entre as práticas negativas ativas maternas e os outros comportamentos infantis (que envolveram, principalmente, comportamentos relacionados a dispersão da criança durante o jogo). Desse modo, diferente do que pareceu acontecer no grupo sem problemas clínicos, as mães das crianças com problemas foram menos tolerantes a tais comportamentos, e se comportaram de maneira mais agressiva com os filhos. Em suma, é possível observar que tanto as crianças com problemas, quanto sem problemas se dispersaram e quiseram mudar de atividade durante o jogo, mas a forma como as mães de cada grupo lidou com este comportamento, foi diferente.

Interessante notar que no relato esta diferença não aparece. Ao contrário, as variáveis com valores significativos referente a ambos os grupos apresentam apenas comportamentos habilidosos. Isso demonstra que as análises observacionais podem identificar comportamentos e relações que, apenas pelo relato, podem não ser perceptíveis (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011; FONSECA, 2012)

No caso dos pais das crianças com problemas de comportamento, houve maior correspondência entre os dados encontrados no relato e na observação. Por meio das entrevistas, verificou-se que as HSE-P paternas foram associadas positivamente às práticas negativas, revelando novamente, inconsistência dos comportamentos paternos.

Do mesmo modo, como foi observado no caso das mães, as práticas negativas ativas se associaram aos outros comportamentos infantis na observação. Estas práticas negativas também foram correlacionadas às habilidades sociais infantis de expressão de sentimento e enfrentamento.

Estes resultados apontam para duas lacunas importantes no repertório comportamental dos pais das crianças clínicas: a dificuldade em identificar quais comportamentos dos filhos são importantes de serem reforçados e, diante disso, manter-se consistente quanto às consequências que ele oferece a tais respostas infantis.

4.3.3 Associações envolvendo as mães e os pais das crianças do Ensino Infantil e do Fundamental

A respeito das mães das crianças do ensino infantil, os resultados tanto dos dados de relato quanto de observação, revelaram trocas positivas entre ambos. De forma especial, as mães puderam identificar que seus filhos apresentam habilidades sociais em diferentes contextos.

Quanto as observações, pode-se perceber que as mães foram mais tolerantes (uso de práticas negativas ativas) com os problemas externalizantes emitidos pela criança durante o jogo. Apesar de serem práticas negativas, na situação observada, elas se referiram, basicamente, a ignorar os comportamentos emitidos pelas crianças. É possível que durante a brincadeira, as mães sejam menos exigentes quanto aos comportamentos emitidos pelos filhos ou compreendam que alguns deles não sejam inadequados na situação vivenciada. Mas, também é possível que as mães estivessem sendo controladas mais pelo fato de estarem sendo filmadas do que pelos comportamentos dos filhos, diminuindo o uso das práticas negativas ativas (FONSECA, 2012).

Além disso, as mães podem ter consciência de que parte dos comportamentos considerados problemáticos emitidos pela criança (como a dificuldade para seguir regras) possam ter relação com sua faixa etária. Então, as práticas maternas de ceder/abrir exceção ou adaptar as regras pode ter tido a função ajudar a criança a brincar ou mantê-la envolvida no jogo pelo tempo estipulado para a filmagem.

Ainda na observação, mães e pais apresentaram práticas negativas passivas diante dos problemas de externalização e, apenas as mães, diante da dispersão/pouco envolvimento com o jogo pelos seus filhos (assim como foi verificado para as mães e crianças sem problemas de comportamento). Este resultado vai na direção do que foi relatado anteriormente, ou seja, de que os genitores podem ser mais tolerantes com os problemas apresentados pelas crianças pequenas durante a situação brincadeira.

Então, pode-se supor que, eventualmente, ambos genitores tenham optado por ignorar comportamentos dos filhos como, tentativa de burlar as regras do jogo, birra ou ficar agressivo quando os pais ganhavam. Talvez eles compreendessem que tais comportamentos fossem comuns para as crianças menores, principalmente numa situação em que precisavam lidar com competitividade. Por outro lado, os pais poderiam ter de aproveitar a ocasião lúdica para ensinar habilidades importantes para outros contextos da

vida como, seguimentos de regras e expressão de sentimento de frustração ou desagrado, por exemplo.

Quanto as crianças do ensino fundamental, notou-se um maior número de interações envolvendo práticas negativas nos dois estudos (1 e 2). Os dados com as mães levaram a crer que elas foram mais inconsistentes com os filhos do ensino fundamental do que com os do infantil, já que associação positiva entre as HSE-P e as práticas negativas foram encontradas. Estes dados se assemelham aos encontrados para as crianças com problemas de comportamento clínico.

Acerca dos pais, os dados de relato revelaram associações entre as queixas de problemas de comportamento dos filhos com as habilidades sociais infantis e as variáveis de contexto. Em outras palavras, parece que quanto mais os pais convivem com as crianças, mas eles percebem problemas de comportamento. Ademais, eles podem ter dificuldades para discriminar o que são habilidades sociais e o que são problemas comportamentais (como já foi apontado anteriormente).

As associações derivadas das observações, também apontaram que as mães e os pais tendiam a utilizar práticas negativas ativas diante das habilidades sociais infantis de expressão de sentimento e enfrentamento, queixas de externalizantes e outros comportamentos infantis (como dispersão e pouco envolvimento com o jogo). Além disso, as queixas de externalizantes também foram associadas de forma direta às habilidades de expressão de sentimento.

Estes resultados levam a crer que há menos tolerância com os problemas comportamentais apresentados pelos filhos mais velhos. Entende-se que é esperado que as crianças maiores já tenham um repertório mais desenvolvido de certas habilidades sociais e sejam mais autônomas, precisem menos de monitoria etc. (BIGAS, 2008; URQUIJO, 2010). No entanto, é provável que os genitores tenham mais dificuldades para lidar com as crianças em idade do ensino fundamental e, portanto, precisem desenvolver HSE-P que as auxiliem nesse quesito. Além disso, é provável que ambos os pais saibam mais sobre as etapas do desenvolvimento das crianças pequenas, até os 4 anos, o que os fariam esperar das crianças mais velhas mais do que elas estariam prontas para oferecer.

Outro fato interessante, foi a associação entre queixas de problemas de comportamento às habilidades sociais infantis de expressão de sentimento e enfrentamento. Como foi discutido no Estudo 2, ao se averiguar os comportamentos que compuseram cada uma das destas categorias, pode-se supor que as crianças, ao tentarem quebrar as regras do jogo ou reclamarem de quando os pais ganhavam, também

expressassem sentimentos negativos. Então, uma hipótese, é que mães e pais tivessem mais dificuldades para serem positivos quando os filhos expressavam sentimentos negativos. Talvez houvesse alguma auto regra que os levassem a acreditarem que as crianças, mesmo mais velha, não pudessem questionar ou manifestar aborrecimento diante de alguma situação que envolvesse os comportamentos parentais.

Por isso, é muito importante que as intervenções em habilidades sociais levem em consideração aspectos próprios das fases do desenvolvimento infantil, ao propor o ensino de habilidades sociais para pais e criança. É provável que propostas que considerem as dificuldades dos pais no trato com as crianças em diferentes fases do desenvolvimento possam trazer resultados promissores.

4.3.4 Associações envolvendo mães e pais de meninas e meninos

Os dados encontrados para os grupos de meninas e meninos foram os que revelaram menos diferenças, tanto entre si, quanto na perspectiva dos genitores. Alguns estudos atuais também obtiveram achados nesta direção (ASSIS, 2017; BOLSONI-SILVA, 2018; LINS; ALVARENGA, 2015).

A respeito das mães das meninas, no relato e na observação, as habilidades sociais de ambas se associaram. Estes dados concordam com estudos que encontraram alta emissão de habilidades sociais nas interações entre as mães e suas filhas (MARTINS et al., 2017; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018).

Quanto aos pais das garotas, não se verificou associações entre as HSE-P e as habilidades sociais infantis. Apenas por meio do relato foi possível constatar que os pais identificaram habilidades sociais das suas filhas em diferentes contextos. Por outro lado, nas análises observacionais, os pais demonstraram utilizar práticas negativas diante dos comportamentos das filhas relacionadas à distração ou reclamação.

A respeito dos meninos, as análises por meio dos relatos não encontraram associação com valor significativo entre as HSE-P maternas e as habilidades sociais dos garotos. Ainda que se tenha encontrado associação entre as habilidades sociais infantis e as variáveis de contexto no grupo de mães. Porém, com os pais encontrou-se associação das HSE-P paternas com as habilidades sociais infantis.

Portanto, não foram encontradas associação entre as HSE-P maternas e as habilidades sociais dos meninos, diferente do que foi verificado com as meninas. Por

outro lado, encontrou-se associação entre as habilidades paternas e as dos garotos, mas não as das garotas.

No entanto, na observação com os pais, foi possível constatar o uso das práticas negativas ativas associadas aos outros comportamentos dos meninos, mesma associação encontrada com as meninas. Além disso, para mães e pais, as habilidades sociais infantis de expressão de sentimento e enfrentamento dos meninos foram associadas aos problemas internalizantes.

Desse modo, as correlações que diferenciaram as meninas dos meninos apresentaram um certo padrão nas análises de relato: verificou-se mais trocas positivas entre mães e meninas e entre pais e meninos, ainda que as mães reconheçam as habilidades sociais dos filhos e os pais, das filhas. No entanto, tais padrões não foram identificados nas correlações referentes à observação.

Parece que nas entrevistas mães e pais relataram interações mais baseadas em papéis de gênero assumidos historicamente, como discutem alguns autores (DE CASTILHOA; DIAS; CASTELAR-PERIMD, 2012; MATIAS; SILVAS; FONTAINE, 2011; OLIVIA et al., 2017). Sobre esta perspectiva, é possível que as mães reforcem as habilidades sociais das meninas e os pais dos meninos. Assim, os dados demonstraram existir uma identificação comportamental mediada pelo gênero.

Contudo, nas observações nota-se que os pais utilizam de mais práticas negativas, independentemente do sexo dos filhos. Uma hipótese é que os homens sejam menos tolerantes a quebras de regras durante o jogo, por serem mais competitivos na brincadeira (VARELLA et al., 2017). Além disso, ao usar um método diferente para a coleta dos dados, pode-se ter acesso a comportamentos parentais que os genitores tenham mais dificuldades para identificar, conforme já foi apontado por Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2011) e Fonseca (2012).

Finalmente, os resultados demonstraram que nas análises de observação foi possível identificar comportamentos não encontrados por meio do relato. Além disso, como previsto, encontrou-se mais habilidades sociais tanto parentais, quanto infantis durante a interação observada. Isso provavelmente aconteceu por se tratar de uma interação lúdica, que poderia ter sido prazerosa para genitores e crianças (FONSECA, 2012). Também se constatou que algumas divergências entre as práticas educativas maternas e paternas variavam em função do subgrupo de crianças analisados. Porém, ao serem diferenciadas pelo sexo das crianças, estas discrepâncias foram mais sutis.

5 CONCLUSÃO GERAL

Os resultados do presente estudo contribuíram com a área da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem ao constatar que, em certa medida, mães e pais apresentaram algumas diferenças em suas práticas educativas e em suas percepções sobre os comportamentos dos filhos. Estas diferenças ficaram mais evidentes em função de distintas amostras de crianças. Este trabalho também constatou que a utilização da observação auxilia na identificação de comportamentos que podem não aparecer através das entrevistas.

Retomando as hipóteses gerais, os dados deste estudo confirmaram as expectativas ao apontarem que as mães e os pais são mais rigorosos do que as professoras ao avaliarem os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes das crianças. Confirmando parcialmente os dados esperados, as mães demonstraram serem mais minuciosas na tarefa de discriminação comportamental, já que elas foram as únicas a encontrar mais problemas para as crianças do ensino infantil.

Por outro lado, os resultados não confirmaram a hipótese de que os meninos seriam identificados como mais problemáticos, já que o sexo da criança não diferenciou problemas de comportamento segundo nenhum dos informantes. Também é confirmada parcialmente a hipótese de que as variáveis sociodemográficas apresentariam médias maiores para o grupo de crianças com problemas de comportamento, já que apenas o nível socioeconômico apontou para esta direção.

Além disso, foi possível constatar que mães e pais parecem ter mais interações negativas com os filhos com problemas de comportamento e com idade para o ensino fundamental e, tais resultados, ficaram mais evidentes nas análises observacionais. Nessa direção, houveram mais trocas positivas entre genitores e seus filhos do ensino infantil e sem problemas de comportamento. Estes dados também vão na direção das hipóteses assumidas.

No entanto, os dados levaram a crer que há menos diferenças entre as práticas e percepções de mães e de pais ao diferenciá-las pelo sexo da criança. Porém, os dados sugeriram existir maior relação entre as habilidades sociais maternas e das meninas, e as paternas e as dos meninos. De modo geral, estes resultados também eram esperados, ainda que uma possível relação entre as habilidades paternas e dos meninos tenha sido um resultado novo.

Ainda, há indícios de que os pais sejam mais rigorosos quanto ao cumprimento das regras durante o jogo, indo ao encontro dos dados esperados. Mas, em outras ocasiões, eles parecerem ser pouco consistentes em suas práticas, além de demonstrarem dificuldades para discriminar os comportamentos dos filhos que são habilidosos ou não.

As mães, por outro lado, tendem a ser avaliadoras mais precisas dos comportamentos dos filhos. Apesar de demonstrarem usar mais práticas negativas do que os pais, os resultados levaram a crer que elas passam mais tempo com os filhos e conseguem identificar mais habilidades sociais infantis do que eles. Parece, portanto, que a interação com a mãe em diferentes contextos é uma condição importante para o desenvolvimento habilidoso das crianças. Os resultados descritos vão na direção das hipóteses do estudo, ainda que não as confirme totalmente, uma vez que se esperava que as variáveis de contexto e as HSE-P fossem as que mais diferenciavam os comportamentos maternos dos paternos.

Este estudo ainda atestou que um nível sócio econômico mais baixo e as práticas negativas são preditores de problemas externalizantes para mães e pais. Do mesmo modo, ter habilidades sociais infantis é um fator de proteção para os problemas externalizantes e internalizantes, para ambos genitores, corroborando as hipóteses gerais.

Do ponto de vista aplicado, estes resultados enfatizam a importância das intervenções que buscam desenvolver habilidades sociais parentais e infantis, com vistas a um melhor desenvolvimento, prevenção e tratamento dos problemas de comportamento a nível clínico. Tais intervenções devem ser pautadas numa avaliação comportamental, considerando-se que mulheres e homens, provavelmente, apresentam algumas lacunas e reservar comportamentais distintas em suas práticas educativas.

Adicionalmente, é relevante considerar que mães e pais costumam ter mais dificuldades para estabelecerem interações mais positivas com os filhos a depender de fatores, como a idade e o diagnóstico de problemas de comportamento. Por último, é imprescindível que as intervenções sejam acessíveis à população com menor poder aquisitivo e que sejam pensadas considerando-se a realidade e as condições de acesso destas famílias.

Quanto às limitações do estudo, em primeiro lugar, a amostra não foi tão grande quanto o esperado, já que dificuldades inerentes ao procedimento para a coleta de dados não possibilitou o alcance do número de famílias pretendido inicialmente. Por isso, não foi possível controlar o número de crianças em cada subgrupo da amostra. Ademais, constatou-se algumas limitações no protocolo de análise observacional, de modo que o

instrumento pode não ter sido suficientemente sensível para detectar algumas classes de comportamento, manifestadas de forma mais sutil. Este fator fez com que as análises de predição fossem realizadas apenas com os dados de relato, não com os de observação, como fora previsto.

Sugere-se que futuras pesquisas invistam na investigação das práticas educativas, especialmente, dos pais das crianças, já que existem ainda diversas lacunas nesta área. Estas pesquisas podem buscar investigar as práticas paternas em famílias com diferentes formações e características, pois variáveis externas influenciam as práticas educativas parentais.

Além disso, ressalta-se a importância do uso do método observacional, que se mostrou útil para a identificação de comportamento não detectados nas entrevistas. Ademais, ressalta-se a importância de que futuros estudos de intervenção levem em conta as diferenças entre os repertórios comportamentais dos pais e das mães das crianças, a fim de que a prática psicológica seja mais eficaz. Ressalta-se, porém, que tais estudos e avanços só serão possíveis a partir de uma política de incentivo à pesquisa, que possibilite aos pesquisadores condições de desenvolverem um trabalho de qualidade.

6 REFERÊNCIAS GERAIS

- ACHENBACH, T. M. The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. **Psychological monographs general and applied**.v. 80, n. 7, p. 1-37, 1966.
- ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 47, n. 2, p. 223-233, 1979.
- ACHENBACH, T. M.; RESCORLA, L. A. **Manual for the Achenbach system of empirically based assessment school-age forms profiles**. Burlington, VT: Aseba, 2001.
- ALTAFIM, E. R. P.; MCCOY, D. C.; LINHARES, M. B. M. Relations between parenting practices, socioeconomic status, and child behavior in Brazil. **Children and youth services review**, v. 89, p. 93-102, 2018.
- ALVARENGA, P.; MAGALHÃES, M. D. O.; GOMES, Q. D. S. Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 33-42, 2012.
- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. **Aletheia**, v. 17/18, p. 7-20, 2003.
- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas Educativas Maternas e Indicadores do Desenvolvimento Social no Terceiro Ano de Vida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 191-199, 2009.
- ASSIS, R. P. **Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: um estudo comparativo e correlacional de medidas de relato**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.
- ASSIS, R. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas Educativas, Saúde Mental Materna e Comportamentos de Crianças: Estudo Caso-Controlado. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, 2018. No prelo.
- BACKES, M. S. et al. A paternidade e fatores associados ao envolvimento paterno. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 27, n. 61, p. 66-81, 2018.
- BAGNER, D. et al. Effect of maternal depression on child behavior: a sensitive period? **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 49, n.7, p. 699-707, 2010.
- BAHLS, S. C. Epidemiology of depressive symptoms in adolescents of a public school in Curitiba, Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n. 2, p. 63-67, 2002.
- BALANCHO, L. S. F. Ser pai: Transformações intergeracionais na paternidade. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 22, p. 377-386, 2004.

BANDEIRA, M. *et al.* Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.

BARBARIN, O.; JEAN-BAPTISTE, E. The relation of dialogic, control, and racial socialization practices to early academic and social competence: Effects of gender, ethnicity, and family socioeconomic status. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 83 n. 2-3, p. 207, 2013.

BARKLEY, R. *et al.* A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 60, n. 3, p. 450, 1992.

BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Universidade Federal de São Carlos**, v. 42, n. 4, p. 503-510, 2011.

BARTHOLOMEU, D. *et al.* Predictive Power of parenting styles on children's social skills: A Brazilian sample. **SAGE Open**, p.1-7, 2016. DOI 10.1177/2158244016638393.
BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control child behavior. **Child development**, v. 37, p. 887-907, 1966.

BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. São Paulo, SP: Harper & Row, 1977.

BEE, H.; BOYD, B. **A criança em desenvolvimento** (12a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

BENETTL, I. C.; VIEIRA, M. L.; FARACCO, A. M. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 784-801, 2016.

BERRY, D.; O'CONNOR, E. Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 31, n. 1, p. 1-14, 2010.

BIGAS, M. El lenguaje en la escuela infantil. Glosas didácticas: **Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas**, v. 17, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de escolares**. 2003. Tese (Tese de Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas parentais educativas na interação social mães-filhos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 19, n. 4, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T. *et al.* Problemas de comportamento em ambiente familiar em escolares e pré escolares diferenciados pelo sexo. **Interamerican Journal of Psychology (IJP)**, v. 49, n. 3, p. 354-364, 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Simultaneous assesement of social skills and behavior problems: Education and gender. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, n. 3, p. 453-464. 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Problemas de Comportamento e Habilidades Sociais Infantis: Modalidades de Relato. **Psico (PUCRS. impresso)**, v. 42, p. 347-354, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro De Entrevista De Habilidades Sociais Educativas Parentais (Re-Hse-P)**. São Paulo, SP: Hogrefe Cetepp, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 349-358, 2007.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Construction and validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas segundo relato de Professores (QRSH-PR). **Spanish Journal of Psychology**, n. 12, v. 1, p.349-359, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; RUBINGER, L. B. Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso)**, v. 23, p. 187-196, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; PAIVA, M. M.; BARBOSA, C. G. Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. **Psicologia Clínica**, v. 21, n. 1, p. 169-184, 2009.

BORSA, J. C.; NUNES, M. L. T. Aspectos psicossociais da parentalidade: O papel de homens e mulheres na família nuclear. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 64, p. 31-39, 2010.

BOSSARDI, C. N. et al. Engajamento paterno no cuidado a crianças de 4 a 6 anos. **Psicologia e argumento**, v. 31, n. 73, p. 237-246, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BUENO, R. K.; VIEIRA, M. L. Análise de estudos brasileiros sobre o pai e o desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 76, 2017.

CAN, D. D.; GINSBURG-BLOCK, Marika. Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 46, p. 51-62.

CARMO, P. H. B.; ALVARENGA, P. Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 191-197, 2012.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Predictoras para Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 321-330, 2015.

CHAINÉ, S. M. et al. Práticas parentais associadas a comportamentos negativistas desafiadores e agressão infantil. **Avanços na psicologia latino-americana**, v. 33, n. 1, p. 57-76, 2015.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 45-55, 2009.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; DEL PRETTE, Z. A. P. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 395-406, 2006.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.
DEL CASTILLO, J. A. G.; DIAS, P. C.; CASTELAR-PERIMD, P. Autorregulação e consumo de substâncias na adolescência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 25, v. 2, p. 238-247, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. Social skills inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. **Social anxiety disorders: From theory to practice**, p. 49-62, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.

COSTA, P. K D.; SALOMÃO, N. M. R. Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 145-154, 2010

DUBOWITZ, H. et al. Father involvement and children's functioning at age 6 years: a multisite study. **Child Maltreatment**, v. 6, p. 300-309, 2001.

FELDMAN, R.; KLEIN, P.S. Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: implications for theories of socialization. **Developmental Psychology**, v. 39, p. 680-692, 2003.

FONSECA, B. C. R. **Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental: estudos de caso.** 2012. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

FREITAS, L. M. A.; ALVARENGA, P. Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. **Psico**, v. 47, n. 4, p. 279-287, 2016.

GOMES, Q. S.; ALVARENGA, P. O Envolvimento Paterno em Famílias de Diferentes Níveis Socioeconômicos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 32, n. 3, 2017.

GOMIDE, P. I. C. **Manual do inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GONZÁLEZ, C. et al. Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 21, n. 1, p. 116-127, 2018.

HAROKOPIO, K. M. K. Understanding fatherhood in Greece: father's involvement in childcare. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, p. 12-22, 2000.

HOFFMAN, M. L. (1994). Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, p. 26-28, 1994.

HUNZIKER, M. H. L. Dogmas sobre o controle aversivo. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 25, n. 1, 2017.

KARSTAD, S. B. et al. What do parents know about their children's comprehension of emotions? Accuracy of parental estimates in a community sample of pre-schoolers. **Child: care, health and development**, v. 40, n. 3, p. 346-353, 2013.

KARP, J. et al. An observational measure of children's behavioural style: Evidence supporting a multi-method approach to studying temperament. **Infant and Child Development**, v.13, n. 2, p. 135-158, 2004.

KOBLINSKY, S. A.; KUVALANKA, K. A.; RANDOLPH, S. M. Social skills and behavior problems of urban, African American preschoolers: Role of parenting practices, family conflict, and maternal depression. **American Journal of Orthopsychiatry**, v.76, n. 4, p. 554-563, 2006.

KONOLD, T. R. et al. Relationships among informant based measures of social skills and student achievement: A longitudinal examination of differential effects by sex. **Applied developmental science**, v. 14, n. 1, p. 18-34, 2010.

KREPPNER, K. **Aplicando a metodologia de observação em psicologia do desenvolvimento e de família.** DESSEN, M. A. (Trad.). Curitiba: Juariá, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

LAMBERT, E. W. et al. Looking for the disorder in conduct disorder. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 110, n. 1, p. 110, 2001.

LASKEY, B. J.; CARTWRIGHT-HATTON, S. Parental discipline behaviours and beliefs about their child: associations with child internalizing and mediation relationships. **Child: care, health and development**, v. 35, p. 5, p. 717-727, 2009

LEMAN, P. J.; BJÖRNBERG, M. Conversation, Development, and Gender: A Study of Changes in Children's Concepts of Punishment. **Child Development**, v. 81, n. 3, p. 958–971, 2010.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais e problemas de comportamento: um estudo exploratório baseado no modelo construcional. **Alethéia**, v.31, p.149-167, 2010a.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 161-173, 2010b.

LINS, T.; ALVARENGA, P. Controle psicológico materno e problemas internalizantes em pré-escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 311-319, 2015.

MACCOBY, E.; MARTIN, J.A. Socialization in the context of the family: parent child interaction. In. Heterington (Org.), **Mussen Manual of Child Psychology**. New York: Wiley, p. 1-100, 1983.

MANUEL, J. et al. Consistência e inconsistência parental: relações com comportamento agressivo e satisfação com a vida de adolescentes. **European Journal of Education and Psychology**, v. 6, n. 2, 2015.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28, 2018.

MARIN, A. H. et al. Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 05-13, 2012.

MATIAS, M.; SILVA, A. FONTAINE, A. M. Conciliação de papéis e parentalidade: Efeitos de gênero e estatuto parental. **Exedra: Revista Científica**, v. 5, p. 57-76, 2011.

MARTINS, R. P. M. P. et al. Práticas parentais: associações com desempenho escolar e habilidades sociais. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 78, 2017.

MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Avanços recentes em educação especial**, p. 159-165, 2004.

MARTURANO, E. M.; TOLLER, G. P.; ELIAS, L. C. S. Sexo, adversidade e problemas sócio emocionais associados à queixa escolar. **Estudos em psicologia**, v. 22, n. 4, p. 371-380, 2005.

MATHIESEN, K. S. *et al.* The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problem trajectories across early childhood. **Journal of abnormal child psychology**, v. 37, n. 2, p. 209-222, 2009.

MCCLELLAND, M. M.; MORRISON, F. J.; HOLMES, D. L. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. **Early childhood Research Quarterly**, v. 15, n. 3, p. 307-329, 2000.

MCLOYD, V. C.; SMITH, J. Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. **Journal of Marriage and Family**, v. 64, n. 1, p. 40-53, 2002.

MORRISON-VALFRE, M. **Foundations of mental health care**. Oregon: Mosby Elsevier, 2005.

NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

NUNES, S. A. N.; FARACO, A. M. X.; VIEIRA, M. L. Attachment and parental practices as predictors of behavioral disorders in boys and girls. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 56, p. 369-378, 2013.

OLIVA, A. D. et al. Aspectos biológicos e culturais sobre o desenvolvimento infantil e cuidados parentais. In: Vieira, L. M.; Oliva, D. O. (Org). **Evolução, Cultura e Comportamento Humano**. Florianópolis, SC: Edições do Bosque, p. 13-100, 2007.

PACHECO, J. T. B.; HUTZ, C. S. Variáveis familiares preditoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 213-219, 2009.

PAPALIA, D.; OLDS S.; FELDMAN, R. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. **Mudanças–Psicologia da Saúde**, v. 21, n. 1, p. 29-40, 2013.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys: comportamento anti-social**. Santo André, SP: ESETec, 2002.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009.

PICCININI, et al. A doença crônica orgânica na infância e as práticas educativas maternas. **Estudos de psicologia (Natal)**. v. 8, n. 1, p. 75-83, 2003.

PEDRINI, J R.; FRIZZO, G. B. Avaliação de indicadores de problemas de comportamento infantil relatados por pais e professores. **Aletheia**, n. 33, 2010.

PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Trajetórias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Ensino Fundamental: Influência da Educação Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 189-197, 2014.

REDONDO, J; INGLES, C. J.; GARCÍA, J. M. F. Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. **Anales de Psicología/Annals of Psychology**, v. 30, n. 2, p. 482-489, 2014.

REYNOLDS, M. R.; SANDER, J. B.; IRVIN, M. J. Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. **School Psychology Quarterly**, v. 25, p. 189-201, 2010.

REYNOLDS, A. J.; TEMPLE, J. A. Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. **Annu. Rev. Clin. Psychol.**, v. 4, p. 109-139, 2008.

ROVARIS, J. A. **Análise de comparações e correlações entre problemas de comportamento, práticas parentais e habilidades sociais**. 2015. Dissertação. (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Childrearing Practices and Children's Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. **Psychology (Hong Kong)**, v. 9, n. 6, p. 1245, 2018.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Maternal educational practices and infant behavioral repertoires: a comparison and prediction study. **Revista de Psicologia**, v. 38, n. 1, p. 243-273, 2020.

SAMPAIO, I. T. A.; VIEIRA, M. L. A Influência do Gênero e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 198-207, 2010.

SIERRA, A. V.; VEJA, M. G. P. El papel de los esquemas cognitivos y estilos de parentales em La relación entre prácticas de crianza y problemas comportamiento infantil. **Avances em psicologia lationamericana**, v. 32, n. 3. p. 389-402, 2014.

SILVA, M. R.; PICCININI, C. A. Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. **Estudos de Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 561-573, 2007.

SOURANDER, A.; HELSTELÄ, L. Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. **European child & adolescent psychiatry**, v. 14, n. 8, p. 415-423, 2005.

STASIAK, G. R.; WEBER, L. N. D.; TON, C. T. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Psico**, v. 45, n. 4, p. 494-501, 2014.

STERBA, S. K.; PRINSTEIN, M. J.; COX, M. J. Trajectories of internalizing problems across childhood: Heterogeneity, external validity, and gender differences. **Development and psychopathology**, v. 19, n. 2, p. 345-366, 2007.

STORVOLL, E. E.; WICHSTRØM, L. Do the risk factors associated with conduct problems in adolescents vary according to gender? **Journal of adolescence**, v. 25, n. 2, p. 183-202, 2002.

STORY, T. J.; ZUCKER, B. G.; CRASKE, M. G. Secondary Prevention of anxiety disorders. *In.*: D. J. Dozois; K. S. Dobson (Orgs.). **The Prevention of anxiety and depression: theory, research and practice**. Washington, DC: American Psychological Association, p. 131-160, 2004.

TREMBLAY, R. E. The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. **International Journal of Behavioral Development**, v. 24, n. 2, p. 129-141, 2000.

TEIXEIRA, M. C. T. V.; FREITAS M. R. L.; CARNEIRO, L. R. R. Associations between inadequate parenting practices and behavioral problems in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. **The Scientific World Journal**, 2015.

TUDGE, J. et al. Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, p. 1-22, 2000.

URQUIJO, S. Funcionamento cognitivo e habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura. **Educar em Revista**, n. 38, p. 19-42, 2010.

VARELLA, M. A. C. et al. Mal entendido sobre a psicologia evolucionista: somos dominados por genes ou por outros equívocos? *In.*: Vieira, L. M.; Olivia, D. O. (Org). **Evolução, Cultura e Comportamento Humano**. Florianópolis, SC: Edições do Bosque, p. 13-100, 2017.

VIEIRA, M. L. et al. Cuidado e responsividade parentais: Uma análise a partir da Teoria da História de Vida e da Teoria do Investimento Parental. **Psicologia Evolucionista**, p. 86-95, 2009.

VIEIRA, M. L. et al. Paternidade no Brasil: revisão sistemática de artigos empíricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n. 2, 2014.

Práticas educativas negativas: não habilidoso passivo	Ignora o problema de comportamento																			
	Ignora a dispersão da criança no jogo																			
Outras Respostas	Fica dispersa (o)																			
	Interferências de terceiros ou barulhos no jogo																			
	Contenção física																			
	Quebra as regras do jogo																			
	Abre exceção à regra																			

Observação: O tempo total da gravação foi de 15 minutos. Foram descartados os 2,5 minutos iniciais e 2,5 minutos finais da gravação, totalizando, portanto, 10 minutos de análise.

Problemas de comportamento infantil: externalizantes	Faz birras													
	Emburra													
	Grita													
	Mente													
	Tenta quebrar as regras do jogo													
	Fica agressivo ou faz birras quando os pais ganham o jogo ou acertam alguma combinação													
Problemas de comportamento infantil: Internalizantes	Apenas ouve, não diz nada													
	Demonstra medo													
	Chora													
Outros Comportamentos	Ações fora do jogo													
	Reclama ou demonstra pouca vontade de jogar													
	Interage com pessoas fora da situação de jogo													

Observação: O tempo total da gravação foi de 15 minutos. Foram descartados os 2,5 minutos iniciais e 2,5 minutos finais da gravação, totalizando, portanto, 10 minutos de análise.

APÊNDICE C – Manual: Especificação das categorias comportamentais para análise dos vídeos

Os comportamentos das díades mãe-criança e pai-criança serão analisados segundo os conceitos de problemas de comportamento, habilidades sociais infantis, práticas positivas/HSE-P e práticas negativas. Ainda que a análise realizada a partir deste protocolo objetive identificar e categorizar os comportamentos específicos de cada membro das díades, a correta classificação deve ser realizada levando-se em conta a função do comportamento o ambiente, com especial atenção às consequências que ele produz. As definições de cada comportamento presente neste material procuram contemplar o aspecto funcional do comportamento observado.

Habilidades Sociais: Social competency is an evaluative attribute of this performance, which depends on its functionality and coherence with the individual's thoughts and feelings. Social skills are those classes of behavior that exist in the individual's repertoire and contribute to socially competent performance (DEL PRETTE, 2013). Então, refere-se à capacidade do indivíduo de organizar os pensamentos, sentimentos e ações mediante as demandas ambientais. Nesse sentido, é importante considerar que grupos sociais específicos possuem formas e necessidades próprias para se relacionar e a pesquisa em habilidades sociais deve contemplar tais diferenças (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010). Por exemplo, gritar é um problema de comportamento ou uma habilidade social? Depende. Se a criança gritar enquanto a mãe tenta explicar-lhe que está na hora do banho, pode ser um problema de comportamento, mas se ela gritar quando o seu time faz um gol, pode ser considerado habilidoso.

Problemas de comportamento: déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam a interação das crianças com pares e adultos ...e que dificultam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento, que por sua vez, facilitariam a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem (BOLSONI-SILVA, 2003).

Práticas Positivas/HSE-P: As práticas positivas se referem ao uso contingente da atenção, da distribuição de privilégios, do estabelecimento de regras, além do contínuo oferecimento de afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades dos filhos e das ações de ordem moral. Essa descrição vem de encontro com as categorias de Hoffman

(1994), uma vez prevê o reforço positivo nas estratégias educativas, além de possibilitar pela criança a compreensão das consequências do seu comportamento, por meio do estabelecimento de limites, da atenção contingente e da supervisão das ações da criança. O conceito de Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) é considerado equivalente ao de práticas positivas, pois, ele se refere ao conjunto de habilidades sociais dos pais aplicáveis à prática educativa positivas dos filhos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011).

Práticas Negativas: As práticas educativas negativas dizem respeito a comportamentos negligentes por parte de pais/cuidadores, falta de atenção e de afeto, abuso físico e psicológico, uso de ameaças, chantagens, humilhação e a monitoria negativa, como o excesso de instruções, independentemente do cumprimento ou não de determinada tarefa. Assim como antevê a categoria de práticas coercitivas, tais estratégias utilizam a punição e a agressão como formas de controlar o comportamento do filho, e da mesma forma, trazem danos à criança como medo, raiva e ansiedade (GOMIDE, 2006). A utilização de práticas educativas parentais coercitivas aumenta os fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos externalizantes pela criança, como hiperatividade e desobediência (ACHENBACH, 1991).

Comportamentos Infantis

Habilidades sociais: Disponibilidade Social e Cooperação

1. **Atende pedidos/ acata as regras ou obedece:** diante de um mando, de uma regra ou de uma bronca, a criança, imediatamente após, se comporta conforme solicitado [*Por exemplo:* - “Filha, você precisa sentar perto da mãe”. Diante desse mando, a criança senta-se perto da mãe].
2. **Conversa ou faz perguntas ou pedidos:** quando a criança toma iniciativa para começar a conversa com os pais. [*Por exemplo:*- “Mãe, Deus não gosta que a gente jogue cascas de banana na rua, né?”; - “Hum, adoro banana, mãe! Queria ser um macaco!”]. *Em todos esses casos, quem iniciou a conversa foi à criança*].
3. **Responde às perguntas ou continua a conversa:** quando, diante das perguntas ou da conversa iniciada pelos pais, a criança responde ou continua conversando.

4. **Toma iniciativa, estabelece regras ou ajuda os pais:** quando a criança inicia o jogo, explica as regras, mostra como deve-se organizar as cartinhas etc. [*Por exemplo, quando a criança diz coisas como:- “Não pode fazer as pecinhas uma na outra!”; - “Mãe, não é assim que conta as peças...”; - “Não, começa você vai...pedra, papel, tesoura!”*].

Se a criança tirar as peças da mão dos pais para mostrar como faz, pode incluir aqui. Contudo, se a criança tirar as peças das mãos dos pais para tomar para si porque perdeu, por exemplo, então é na categoria **Quebra as regras do jogo**.

5. **Elogia ou comemora quando os pais ganham o jogo:** quando a criança faz comentários positivos sobre o desempenho dos pais. [*Por exemplo: - “Olha, mãe, você achou!”; - “Parabéns mãezinha linda, amo você!”*]. Ou quando, depois que os pais ganham, ela sorri, dá gargalhadas, demonstrando que ficou feliz.

6. **Faz comentários sobre as peças do jogo:** Deve-se incluir nesta categoria apenas os comentários vagos relacionados, em geral, à movimentação das peças, são falas que ocorrem frequentemente durante o jogo, como se a criança pensasse em voz alta. [*Por exemplo:- “Nossa, essa peça de novo!”; - “Ah, eu sabia onde ele estava...; - “Hum...deixa eu ver”*]. No entanto, se a criança diz algo como: - “Nossa, essa peça de novo, como sou burro!”, deve-se enquadrar em **Comentários negativos sobre o próprio desempenho**.

7. **Responde positivamente ao incentivo dos pais:** quando a criança não quer jogar e após intervenção dos pais ela joga ou quando a criança está desanimada e após incentivo, ela se anima. [*Por exemplo: Se a criança estava distraída e sem atenção no jogo e depois do incentivo dos pais ela volta a jogar com atenção, ou se ela estava procurando outro brinquedo e retoma o jogo*].

8. **Apresenta competitividade positiva:** tira sarro dos pais, dá gargalhadas ou comemora de alguma forma quando os pais erram. [*Por exemplo, se a criança diz: - “eu vou ganhar, você não!”*, para os pais; - “Você não sabe jogar o jogo da memória, mãe, só eu...”].

9. **Faz comentários positivos sobre o próprio desempenho:** quando a criança fala coisas boas sobre si na situação de jogo. [*Por exemplo: - “eu sou esperto!”; - “Eu já acertei um monte e você só uma, pai”*].

10. **Expressa cansaço:** quando a criança já cansou de brincar e diz isso assertivamente. [*Por exemplo:* - “Mãe, esse jogo está demorando...”; - “Nossa, é cansativo, hein?!”; - “Pai, enjoiei de brincar.”]. Nessa situação, a criança não apresenta nenhum tipo de problema de comportamento, mas consegue expressar o que está sentindo.

11. **Interage com o brinquedo de outra forma:** quando a criança usa o brinquedo de forma não habitual sem que os pais a incentivem a brincar daquela forma. [*Por exemplo, quando a criança pega uma peça que contenha a figura de um barco e diz – “Pai, olha, o barquinho vai afundar...”. Ou quando a criança encontra a cartinha com a figura da pizza e diz: - “Hum, que delícia, vou comer a pizza”].*

Habilidades Sociais: Expressão de Sentimentos e Enfrentamento

12. **Faz carinhos:** quando as crianças tomam a iniciativa de serem carinhosas ou quando elas respondem positivamente ao afeto dos pais. [*Por exemplo: quando abraça, beija, afaga, toca na mão, fala com a voz carinhosa etc.*].

13. **Agradece:** quando diz *obrigado* (a) ou alguma palavra semelhante.

14. **Argumenta/ Reivindica/explica-se:** quando a criança não concorda com os pais ou não gosta de algo e expressa isso de modo a não prejudicar a si nem, aos outros. [*Por exemplo, depois do pai falar que o jogo é fácil, ele não encontra a peça e a criança diz - “você não me disse que era fácil, então?”*].

15. **Oferece apoio:** quando a criança faz comentários gentis a respeito do desempenho dos pais ou do seu. [*Por exemplo:* - “Mais fácil né? Olha o monte de peças que a gente tá pegando!” - “Ah... eu também não acho nenhuma”].

No exemplo: - “Ah, eu também não acho nenhuma”, a criança está assemelhando seu comportamento ao da mãe, por isso, entra na **Oferece apoio**. Se a criança dissesse: - “Ah, eu nunca acho nenhuma!” então seria **Faz comentários negativos sobre si**.

16. **Olha para os pais ou procura contato visual:** quando as crianças buscam o contato visual com os pais ou correspondem quando os pais o fazem primeiro.

17. **Comemora quando ganha:** quando a criança fica animada, dá gritos de animação, dá gargalhada, faz “dancinhas”, cantarola depois que ela própria ganhou. Se a

criança falar coisas como: - “*Uhul, vou ganhar de você!*” Então, pode ser classificado em **Apresenta competitividade positiva.**

18. **Pede desculpas**

19. **Faz comentários Negativos ao próprio comportamento ou reclama que não acerta:** diz coisas como: - “*Sou burro!*”; - “*Não consigo achar nada*”; - “*Nossa, mãe, não acertei nenhum!*”.

20. **Fica aborrecido quando os pais ganham o jogo ou acertam combinações:** a criança demonstra aborrecimento, mas não se comporta de modo agressivo, nem faz birra ou emburra. Ela fala coisas como: - “*Ah, você ganhou de novo!*”.

Problemas de comportamento externalizantes

21. **Comporta-se de modo agressivo:** quando a criança apresenta ações ou falas agressivas. [*Por exemplo, quando bate, xinga, desafia, quebra ou amassa os brinquedos, ameaça dizendo coisas como: - “Se eu perder, não dá risada, senão eu dou porrada!*].

22. **Faz birras:** quando a criança *choraminga ou chora, joga-se no chão, bate os pés etc.*

23. **Emburra:** em situações em que a criança se recusa a jogar, a conversar, a responder perguntas após acontecer algo que ela não queria, que não gostou ou por não ter conseguido o que queria. [*Por exemplo: cruza os braços, “fecha a cara” após perder, após os pais ganharem, quando os pais fazem um par com as figurinhas que a criança gostaria de fazer, quando os pais pedem para a criança ajudar a guardar o brinquedo no final do jogo*].

24. **Grita:** quando a criança grita depois de perder o jogo, após pegar a peça que ela não queria ou depois dos pais ganharem uma partida, por exemplo. Nesse caso, o grito pode ser sinal de raiva ou irritação.

25. **Mente:** quando a criança quebra uma regra do jogo e depois diz que não o fez. [*Por exemplo: Depois de esconder uma peça do jogo e a mãe perguntar por ela, a criança diz: - “Tô achando, não trapaceando!”*].

26. **Tenta quebrar as regras do jogo:** quando a criança está jogando e claramente, procura burlar as regras. [*Por exemplo: quando a mãe acha um par correto e a criança diz: - “Não, mãe, esse é meu, fui eu que ganhei...”*, vira as peças do jogo mais de duas vezes].

Para diferenciar as categorias **Mente** e **Tenta quebrar as regras do jogo**, deve-se atentar ao seguinte: quando a criança mente, ela tenta enganar os pais depois de ter quebrado uma regra do jogo escondido deles. Quando a criança tenta quebrar uma regra do jogo, ela o faz explicitamente, e procura convencer os pais a deixá-la jogar como ela quer.

27. **Fica agressivo ou faz birras quando os pais ganham o jogo ou acertam alguma combinação de peças:** diante do comportamento dos pais de ganhar ou de dizer que ganharam, *a criança chora, fica emburrada, se recusa jogar, joga o brinquedo, tenta bater em alguém etc.*

Problemas de comportamento internalizantes

28. **Apenas ouve, não diz nada:** quando os pais procuram interagir com a criança, puxam assunto, fazem perguntas e a criança os ignora.

29. **Demonstra medo:** expressão facial, tom de voz, fica com a cabeça baixa, evita olhar nos olhos, diz que está com medo. [*Por exemplo, se a criança está jogando com o pai e na interação com ele movimenta-se devagar, olha para ele de modo receoso, mantém o mesmo comportamento se ganha ou se perder, responde aos pais com a voz baixa e movimentos leves etc. Pode ser que o estímulo que antecede ou conseqüencie os comportamentos da criança seja algum comportamento autoritário ou agressivo dos pais*].

30. **Chora:** porque está triste, com medo (é diferente da birra).

Outras Respostas

31. **Ações fora do jogo:** quando criança interrompe o jogo para beber água, ir ao banheiro etc.

32. **Reclama ou demonstra pouca vontade de jogar:** fica disperso, joga sem atenção, pega qualquer peça do jogo, chama atenção para outro estímulo, deita no colo dos pais, busca outro brinquedo, fala sobre outros assuntos ao invés de jogar.

33. **Interage com pessoas fora da situação de jogo:** convida o irmão ou irmã para brincar, quer jogar com outra pessoa, se recusa a jogar com um dos pais, mostrar para o

pai ou a mãe (que não estão brincando com ela/ela no momento) que fez novos pares, pergunta ou conversa com a pesquisadora que está filmando etc.

Práticas Educativas

HSE-P: Comunicando-se e negociando

1. **Autocontrola-se para não ser agressivo com a criança:** apesar de estar bravo ou irritado, faz coisas para se acalmar ou repreende a criança sem bater ou ser agressivo [Por exemplo, quando diante da birra da criança, a mãe *respira fundo, abaixa a cabeça e depois de alguns segundos volta a falar com criança com calma para tentar fazê-lo parar de chorar*].

2. **Estabelece regras:** quando a mãe diz que não pode fazer certas coisas no jogo [por exemplo: - “Não pode olhar, não é para roubar!” - “Não, tem que deixar as cartas sempre no lugar!”; - “Não jogue as cartinhas!”]; quando fala para criança que ela não deve conversar com terceiros durante o jogo (pai, irmãos etc.); quando lembra a criança de quem é a vez; diz que a criança deve permanecer sentada.

Também quando emite tatos com função de mando. [Por exemplo, quando a mãe diz: - “Olha...” e *olhou para a filha na intenção de que ela mudasse o comportamento*]. Nesse caso, a menina já sabia que não deveria se comportar daquela forma, e o comportamento da mãe teve a função de recordá-la. [Outro exemplo: - “Filho, é para brincar, não é competição!”]. Quando os pais SINALIZAM uma regra [por exemplo: “Hei, você virou 3 cartas! Quer ganhar de todo jeito, hein!? Não pode fazer isso, mas tudo bem...”], ou quando dizem ‘NÃO’ e explicam o motivo.

Quando, após uma regra, explicam o motivo. [Por exemplo: - “Se você tira a carta do lugar, a gente perde”]; quando ensina alguma coisa e explica e o porquê deve ser daquela forma. [Por exemplo: “Criança - Nossa, onde estava essa peça mesmo? Mãe - Ah, eu não posso te contar”].

Nessa categoria, os comportamentos dos pais de condução do jogo permitem que a criança também participe da condução e que tenha autonomia para jogar, ou seja, os filhos podem pegar e guardar as cartinhas como preferir, por exemplo.

3. **Oferece ajuda/dá sugestões:** quando os pais ENSINAM a criança a jogar, ajudam a criança a ENCONTRAR a peça do jogo, a ajudam a sentar-se direito na cadeira, ajudam ou a ensinam a contar as peças após o jogo, ajudam a organizar a peça para jogar ou a guardar o brinquedo, pedem para criança ficar atenta às cartas viradas, ou quando os pais percebem que a criança tem dificuldades para jogar, ainda que ela não fale nada. *[Por exemplo: se a criança vira três cartas naturalmente, sem procurar esconder do pai ou sem qualquer comportamento que indique que ela está querendo quebrar uma regra; nessa situação, é comum que os pais apontem que a criança não pode fazer isso, e ela rapidamente acata, sem reclamar, outro exemplo: - “Olha, eu tirei a borboleta”, nesse caso, a mãe pede para criança olhar a carta dela para que, na próxima jogada, o filho consiga encontrar a borboleta com mais facilidade].*

Nesse caso, a criança participa também, os pais não FAZEM por ela, nem ficam MANDANDO O TEMPO TODO, eles realmente ajudam.

4. **Elogia/fica feliz com a criança:** quando os pais felicitam os filhos *[Por exemplo: - “Parabéns, você é mais esperto que a mãe!; - “Mas que safado, acertou de novo!?”; - “Ixi, a mãe tá ruim, você que é esperto, filho”...; - “ Olha só, você me enganou e fez ponto!”, quando esse “enganar” não significa mentir ou roubar no jogo, - “Você sabe, você sabe tudo, né?” se não for em tom de ironia];* quando elogia de modo mais ‘óbvio’. *[Por exemplo: - “Mas que linda! Você é inteligente”];* quando os pais batem palmas, dizem: - “Eh!”; quando dão gargalhada (após a criança ter acertado ou ter feito algo que eles gostaram), ou se comemoram quando a criança ganha.

5. **Faz comentários sobre o seu desempenho no jogo (no jogo atual):** *Por exemplo: - “Esqueci onde estava essa peça... “; - “Vixe, agora você vai ganhar!” - “Nossa, não acho nada!” - “Ixi, a mãe é ruim nesse jogo (...)” - “O pai está ganhando! (...) eu vou ganhar de qualquer jeito”; - “Está muito fácil!”.*

6. **Conversa/faz perguntas sobre assuntos em geral:** quando os pais tomam a iniciativa, ou seja, iniciam a conversa com a criança. *[Por exemplo:- “Como chama esse bichinho?”; - “Você tem medo de abelha?”; - “Para quem você quer ligar?”; - “Você joga esse jogo na escola? Quando eu era criança eu era boa nessa brincadeira, jogava todos os dias”.*

7. **Responde às perguntas, continua a conversa:** quando, diante das perguntas ou início da conversa pela criança, os pais respondem. Também entra nessa categoria

perguntas não relacionadas ao jogo. [Por exemplo: - “Criança – cadê a água? Mãe – em cima da mesa”].

HSE-P: expressando sentimento e enfrentamento

8. **Faz carinhos:** abraça, beija, afaga, pega no colo, toca na mão, fala com a voz carinhosa etc. [Faz parte dessa categoria quando os pais tomam a iniciativa de serem carinhos ou quando eles respondem ao afeto da criança].

9. **Agradece:** quando diz *obrigada* (o) ou alguma palavra semelhante.

10. **Incentiva ou oferece apoio quando a criança erra ou perde:** quando diz coisas como: - “Nossa, está difícil, né?”; - “Ixi, mãe também tá ruim!”. Ou quando, depois que a criança errou faz sons como: - “Ahhhhh...” (que pode significar algo como: que pena que você errou!).

11. **Olha para a criança ou procura contato visual:** quando os pais buscam o contato visual com a criança ou correspondem quando a criança o faz primeiro.

12. **Sorri:** quando os pais sorriem para a criança ou mantêm o sorriso durante o jogo.

13. **Tenta envolver a criança no jogo:** quando os pais mudam o jogo para criança conseguir brincar. [Por exemplo: pedem para ela nomear as peças. Nesse caso é diferente do item *faz perguntas*, pois os pais substituem o jogo da forma tradicional pelas perguntas sobre as figuras das peças, o que não ocorre no outro item].

14. **Demonstram envolvimento com o jogo:** quando os pais dão gargalhadas, pedem revanche, falam animados que ganharam, fazem sons como: - “aeee!” quando eles próprios ganham, tiram sarro da criança.

15. **Pede Desculpas**

Prática Negativa: não habilidoso ativo

16. **Conduz o jogo de modo autoritário:** quando os pais exigem que a criança jogue do jeito deles, oferecem instruções sobre o jogo frequentemente, mesmo que a criança já saiba jogar. [Por exemplo: Mãe – “O que você pegou? É só uma que vale! Agora pega o outro jacaré... errou, agora é minha vez. Não! Tem que brincar até terminar. No exemplo, a mãe falava as regras o tempo e a criança começaram a choramingar e reclamar que a mãe não a deixava jogar]. Quando os pais se comportam de modo autoritário: tira a peça da mão da criança, muda a criança de posição ou de lugar, não deixa as peças onde a

criança colocou, organizam as peças sozinhos, viram e guardam as peças pela criança. Nesta categoria, a maior parte da conversa durante o jogo é sobre o que se pode ou não fazer. Costumam aparecer muitas palavras como: *não, errado ou muitos verbos no imperativo.* Em geral, os pais monopolizam a forma como se deve jogar.

17. **Crítica rispidamente a criança:** diz que a criança não sabe jogar, grita, fica bravo ou xinga. Essa categoria é diferente da Conduz o jogo de modo autoritário, pois nesse caso, não há instruções ou qualquer comportamento que possa indicar tentativa de ensinar coisas ou regras do jogo.

18. **Punição corporal:** quando os pais apertam o braço da criança, batem ou agridem o filho fisicamente de alguma forma.

Práticas Negativas não habilidoso passivo

19. **Não faz nada:** diante dos comportamentos desejáveis e indesejáveis da criança, os pais fingem que não vêem ou os ignoram, quando a criança olha ou sorri para os pais, mostram uma cartinha e os pais a ignora. [*Por exemplo: a criança acerta uma carta, demonstra que ficou feliz, mas o pai ou a mãe ficam quietos ou fingem que não viram*]. Também inclui nesta categoria quando, diante das perguntas/comentários da criança dirigidas aos pais, eles ficam quietos, sem expressão verbal ou facial. Ou quando os pais apenas movimentam as peças do jogo, não dizem nada e também não mantêm contato visual apenas nas peças.

20. **Ignora o problema de comportamento:** quando a criança emite algum comportamento problema e os pais fingem que não viram.

21. **Ignora a dispersão da criança no jogo:** quando os pais deixam de fazer algo para motivar a participação no jogo em momentos em que a criança interage com outras pessoas ao invés de jogar, quando a criança relata não saber jogar, quando a criança está dispersa (olhando para outros locais do ambiente ou pessoas, ao invés de prestar atenção ao jogo). [*Por exemplo: quando a criança e o pai estão brincando e a mãe também na sala onde ocorre jogo, a criança, ao invés de interagir com o pai, mexe nas peças e fala com a mãe, e o pai continua mexendo nas peças nem dizer nada, nem pedir a atenção do filho*].

Outras respostas

20. **Comportamentos de dispersão:** quando os pais interrompem o jogo para beber água, ir ao banheiro, cuidar do outro filho, falar com o cônjuge, atender a porta ou o telefone, pergunta ou conversa com a pesquisadora que está filmando etc.
21. **Ruídos durante o jogo:** quando alguém fora do jogo opina sobre como jogar, incentiva ou critica a mãe ou pai, procura ajudar de alguma forma etc. Ou quando as pesquisadoras falam aos pais durante o jogo, barulho da TV, sons altos, campainha. *Por exemplo, para pedir que continuem o jogo, para pedir para voltarem-se para câmera etc.* Não incluir quando as pesquisadoras avisarem que o tempo de jogo acabou.
22. **Contenção física:** *quando a criança está apresentando algum problema de comportamento, como chorar e birra, e os pais a seguram para conseguir falar com ela.* Não é uma ação agressiva dos pais.
23. **Quebra as regras do jogo:** quando os pais cedem quando as crianças quebram as regras do jogo ou quando os pais ajudam as crianças a encontrar as peças, se o filho já souber jogar (é diferente da criança muito pequena que não consegue entender o jogo ainda e precisa que os pais adaptem a brincadeira). [*Por exemplo: Criança: - “Mãe, onde está o barco” Mãe: - “Essa peça deve estar na fileira do meio, por aqui...”*].