

Ana Carolina Villares Barral Villas Boas

**COMPORTAMENTO INFANTIL, SEPARAÇÃO CONJUGAL E
HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARENTAIS**

BAURU

2007

Ana Carolina Villares Barral Villas Boas

**COMPORTAMENTO INFANTIL, SEPARAÇÃO CONJUGAL E
HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARENTAIS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Área de Concentração: Aprendizagem e Ensino), sob orientação da Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

BAURU

2007

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, pela atenção, dedicação e disponibilidade constantes, pelas explicações e valiosas contribuições ao trabalho.

À minha família, meus pais e irmãos, pelo apoio e incentivo ao longo do tempo em que estive em Bauru e pela compreensão nos momentos em que não pude estar em casa.

Ao meu namorado e eterno amigo, Solano, pela paciência, dedicação e pelas leituras e revisões dos meus trabalhos.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar da banca, profa. Dra. Edna Maria Marturano e profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, pelas críticas e sugestões que contribuíram para aperfeiçoar o estudo.

Às mães que concordaram em colaborar com a pesquisa e tornaram-na viável, por seu tempo, disponibilidade e confiança.

Às diretoras e professoras das escolas em que o estudo foi realizado, pela atenção e colaboração na seleção das participantes.

Ao Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Bauru, pela permissão para a realização do trabalho nas EMEIs.

À Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências, pelo auxílio, atenção e pelos esclarecimentos prestados.

Ao prof. Dr. Manuel Henrique Salgado, que me auxiliou no tratamento estatístico dos resultados.

Ao prof. Dr. Kester Carrara, pela disponibilidade na realização do estágio de docência.

À minha prima e amiga Rosita, pela amizade e apoio e pela leitura dos meus trabalhos.

Aos meus amigos da Unesp de Bauru, em especial a Ana Roberta, Giovana e Juliana, pela presença constante e por tornarem a estada na cidade inesquecível.

A Fabiane e Vanessa, pela amizade e parceria nos trabalhos.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

Às professoras Dra. Sônia Loureiro e Dra. Ana Cláudia M. A. Verdu, que gentilmente aceitaram a indicação para membros da banca.

À comunidade do Campus da Unesp de Bauru, em especial aos professores do Departamento de Psicologia, pela acolhida ao longo dos anos em que aqui estive e por todo aprendizado que proporcionou.

“You know that every day a helpless child is born, who needs some loving care inside a happy home.”

Queen

VILLAS BOAS, A. C. V. B. **Comportamento infantil, separação conjugal e habilidades sociais educativas parentais.** 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

RESUMO

A literatura sobre a separação conjugal tem documentado uma série de conseqüências negativas da separação para o desenvolvimento dos filhos, como a emergência de problemas de comportamento. Porém, as pesquisas também evidenciam que nem todas as crianças são igualmente afetadas pela separação dos pais e que não é a separação em si que pode trazer conseqüências negativas, mas outras variáveis a ela relacionadas, como as práticas educativas parentais. Pesquisadores sugerem que, quando os pais que têm a guarda da criança são capazes de prover um ambiente de cuidado positivo, podem prevenir o surgimento de problemas de comportamento e favorecer o desenvolvimento de um repertório socialmente habilidoso, sugerindo que muito do que a criança aprende está relacionado às habilidades sociais educativas parentais (HSE-P). Esse estudo teve por objetivo: a) descrever o comportamento de filhos de pais separados em idade pré-escolar quanto à existência de problemas de comportamento e de comportamentos socialmente habilidosos; b) descrever as habilidades sociais educativas parentais e investigar possíveis relações com o comportamento infantil; c) caracterizar o relacionamento da família com o pai da criança, após a separação conjugal. Participaram da pesquisa 43 mães separadas com crianças de ambos os sexos (26 meninos e 17 meninas), na faixa etária entre quatro e seis anos. As mães responderam a um Questionário Sociodemográfico, a uma Entrevista sobre as HSE-P e sobre a Relação com o Ex-Cônjuge, à Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter e ao Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - Pais. Observou-se que a maioria das crianças apresentou indicativos de problemas de comportamento, embora também apresentassem um repertório socialmente habilidoso. Quanto às HSE-P relacionadas à expressão de sentimentos negativos, identificação de comportamentos de que as mães não gostavam e ao estabelecimento de limites, as participantes relataram utilizar, principalmente, estratégias coercitivas e as crianças apresentavam predominantemente comportamentos indicativos de problemas. Por outro lado, mães e filhos mantinham trocas positivas em situações que envolviam expressão de sentimentos positivos e carinho, brincadeiras e a identificação de comportamentos das crianças de que as mães gostavam, quando então as crianças reagiam de maneira mais socialmente habilidosa. A análise das correlações mostrou que comportamentos socialmente habilidosos das crianças estiveram positivamente associados a habilidades sociais educativas parentais envolvidas em categorias como comunicação e expressão de sentimentos e enfrentamento. Contrariamente, problemas de comportamento estiveram negativamente relacionados, por exemplo, à consistência na prática educativa. A respeito da relação com o pai após a separação, os resultados mostraram que a maioria das famílias tinha pouco contato com o pai e que, para as mães, a relação com o ex-cônjuge variou de boa a ruim. Além disso, também se observou que a relação entre o pai e a criança esteve relacionada à relação entre a mãe e o ex-cônjuge. Os resultados corroboram a hipótese de que o comportamento das crianças está associado às habilidades sociais educativas parentais, evidenciando a importância de pesquisas que investiguem variáveis proximais que possam influenciar o comportamento de filhos de pais separados.

Palavras-chave: separação conjugal, habilidades sociais educativas parentais, desenvolvimento infantil.

VILLAS BOAS, A. C. V. B. **Comportamento infantil, separação conjugal e habilidades sociais educativas parentais.** 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

ABSTRACT

Studies about marital separation have documented several negative consequences of separation to child's development, such as behavior problems. However, researchers also have found evidence that not all children are affected by parental separation, and that it's not the separation itself that produces deleterious effects, but others variables as parental practices. Researchers suggest that when a custodial parent can provide a positive parenting environment they can prevent behavior problems and contribute to the development of social skills, linking child's behavior to parental social educational skills (HSE-P). The present study aimed to describe preschool children's behavior problems and social skills after their parents' separation, maternal HSE-P and its relations to child's behavior, and characterize nonresident fathers' relationship with the family. The sample included 43 separated mothers and their preschool children aged 4-6. Mothers answered a Social-Demographic Questionnaire, an interview about the HSE-P, and about the relationship with the Ex-Partner, Rutter's ECI A2 and a Social Skills Responses Questionnaire. Results demonstrated that most children presented evidence of behavior problems but also of social skills. Mothers reported the frequent use of coercion to express negative feelings, promote consequences for undesirable behaviors and establish rules to their children, which in turn reacted presenting mostly behaviors problems. Despite coercive interactions, mothers and children also engaged in positive exchanges during the expression of feelings and affection, plays and identification of desirable behaviors of the children, which responded mostly with social skills. Correlations analyses demonstrated that child's social skills were positive associated with the HSE-P involved in categories such as communication and expression of feelings. On the other hand, behavior problems were negative associated with mothers social educational skills related to consistence in discipline. In respect to the relationship with child's father, most of the mothers reported that they had few contact and there were variability in their relation. It was also observed that parental relation was associated to child and father relation. Results support the idea that child's behavior is related to mothers HSE-P after separation, what shed light on the importance of researches that investigate proximal variables that may affect children's behavior in separated families.

Key words: marital separation, parental social educational skills, child development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Proporção de crianças com e sem indicativo de problemas de comportamento segundo o escore total na ECI A2.....	51
Gráfico 2. Frequência das categorias que descrevem situações antecedentes, assuntos das conversas e reações dos filhos.....	59
Gráfico 3. Frequência das categorias que descrevem os assuntos sobre os quais as mães fazem perguntas aos filhos e as reações das crianças na situação.....	61
Gráfico 4. Frequência das categorias que descrevem as situações, formas de expressar sentimentos positivos e as reações dos filhos.....	64
Gráfico 5. Frequência das categorias que descrevem as situações, formas de expressar sentimentos negativos e as reações dos filhos.....	65
Gráfico 6. Frequência das categorias que descrevem situações em que as mães expressam opiniões e reações das crianças.....	66
Gráfico 7. Frequência das categorias que descrevem as situações, formas de demonstrar carinho e as reações da criança.....	68
Gráfico 8. Frequência das categorias que descrevem as situações, formas de estabelecer limites, sentimentos das mães na ocasião e reações dos filhos.....	71
Gráfico 9. Frequência das categorias que descrevem as dificuldades para cumprir promessas, como as mães se comportam e as reações dos filhos.....	73
Gráfico 10. Frequência das categorias que descrevem os comportamentos que as mães consideram errados, como agem na situação e as reações dos filhos.....	74
Gráfico 11. Frequência das categorias que descrevem comportamentos dos filhos que as mães gostam, o que elas fazem e como se sentem na situação e as reações das crianças.....	76
Gráfico 12. Frequência das categorias que descrevem comportamentos dos filhos que as mães não gostam, o que fazem e como se sentem na situação e as reações das crianças.....	78
Gráfico 13. Frequência das categorias que descrevem as situações em que os pais conversam e os assuntos das conversas.....	88
Gráfico 14. Frequência das categorias que descrevem como as mães agem quando discordam do ex-cônjuge em relação à educação da criança e as reações dos pais.....	90
Gráfico 15. Frequência das categorias que descrevem as situações, sentimentos, assuntos e reações dos filhos quando as mães conversam sobre o pai.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de indicações dos professores, exclusões e participantes por EMEI.....	35
Tabela 2. Número de mães eliminadas da amostra e as razões da exclusão.....	35
Tabela 3. Características das crianças cujas mães participaram do estudo (n = 43).....	36
Tabela 4. Características gerais das participantes, tipo de união com o ex-cônjuge e tempo da união e da separação conjugal (n = 43).....	37
Tabela 5. Informações sobre a escolaridade, emprego e renda das participantes (n = 43).....	38
Tabela 6. Contribuição financeira do ex-cônjuge, auxílio financeiro por parte de outras pessoas e total da renda familiar (n = 43).....	40
Tabela 7. Situação da moradia das famílias (n = 43).....	41
Tabela 8. Informações sobre a existência de outros cuidadores da criança (n = 43).....	42
Tabela 9. Número de crianças que apresentavam ou não respostas internalizantes descritas na ECI A2 (teste qui-quadrado).....	52
Tabela 10. Número de crianças que apresentavam ou não respostas externalizantes descritas na ECI A2 (teste qui-quadrado).....	53
Tabela 11. Número de crianças que apresentavam ou não <i>outras respostas</i> descritas na ECI A2 (teste qui-quadrado).....	54
Tabela 12. Número de crianças que apresentavam ou não cada item do QRSB – Pais (teste qui-quadrado).....	55
Tabela 13. Correlações entre as categorias e o escore total da ECI A2 e do QRSB – Pais.....	56
Tabela 14. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam habilidades de comunicação (teste qui-quadrado).....	57
Tabela 15. Frequência das respostas às questões da categoria Expressão de Sentimentos e Enfrentamento (teste qui-quadrado).....	62
Tabela 16. Frequência das respostas às questões que avaliam habilidades relacionadas ao estabelecimento de limites, cumprimento de promessas e auto-avaliação quanto a erros cometidos (teste qui-quadrado).....	69
Tabela 17. Frequência das categorias que descrevem as razões pelas quais as mães consideram importante estabelecer limites para os filhos.....	70
Tabela 18. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam o que os filhos fazem que as mães gostam ou não (teste qui-quadrado).....	75

Tabela 19. Distribuição das respostas das participantes na questão que investiga a frequência com que as mães brincam com os filhos (teste qui-quadrado).....	79
Tabela 20. Frequência das categorias sobre brincadeiras que as mães fazem com os filhos e como se sentem na situação (n = 37).....	80
Tabela 21. Tempo que as mães relataram passar com as crianças diariamente.....	81
Tabela 22. Correlações entre o REHSE-P, a ECI A2 e o QRSH – Pais (teste não-paramétrico de Spearman).....	82
Tabela 23. Relação entre o comportamento materno e a reação dos filhos nas situações em que identificam comportamentos das crianças que não gostam ($p = 0,01$).....	85
Tabela 24. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam como avaliam sua relação com o ex-cônjuge (teste qui-quadrado).....	86
Tabela 25. Como as mães avaliam a comunicação com o ex-cônjuge e qual a frequência do contato entre eles (teste qui-quadrado).....	87
Tabela 26. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam se há entendimento entre os pais quanto à educação dos filhos (teste qui-quadrado).....	89
Tabela 27. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam habilidades de comunicação (teste qui-quadrado).....	91
Tabela 28. Frequência do contato entre pai e filho e como as mães avaliam a relação entre eles (teste qui-quadrado).....	93
Tabela 29. Como as mães descrevem o relacionamento entre a criança e o pai.....	94
Tabela 30. Frequência das categorias de respostas maternas sobre o que poderia ser diferente em relação à participação do ex-cônjuge na vida do filho.....	95
Tabela 31. Correlações entre os itens que investigam aspectos da relação entre a família e o pai e o contato e a participação paterna na vida da criança.....	96
Tabela 32. ECI A2 e QRSH – Pais: comparação entre os grupos quanto aos itens com diferenças estatisticamente significativas (Mann-Whitney).....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Problemas de comportamento: conseqüências para o desenvolvimento infantil.....	13
1.2 O conceito de habilidades sociais e de competência social.....	16
1.3 Habilidades sociais educativas parentais, práticas educativas e estilos parentais.....	19
1.4 A separação conjugal.....	25
1.5 Estudos publicados no Brasil sobre as conseqüências da separação para os filhos.....	30
1.6 Objetivos.....	33
2 MÉTODO.....	34
2.1 Participantes.....	34
2.2 Instrumentos.....	42
2.3 Local.....	44
2.4 Aspectos Éticos.....	44
2.5 Procedimento de coleta de dados.....	44
2.6 Procedimento de análise de dados.....	45
2.6.1 Análise da ECI A2 e do QRSH – Pais.....	45
2.6.2 Análise do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais.....	46
2.6.3 Análise das relações entre o REHSE-P, a ECI A2 e o QRSH – Pais.....	47
2.6.4 Análise do Roteiro de Entrevista sobre o Relacionamento com o Ex-Cônjuge.....	48
3 RESULTADOS.....	50
3.1 Repertório comportamental das crianças.....	50
3.1.1 Indicativos de problemas de comportamento.....	50
3.1.2 Habilidades sociais.....	54
3.1.3 Relações entre problemas de comportamento e habilidades sociais.....	55
3.2 Habilidades sociais educativas parentais.....	56
3.2.1 Comunicação.....	57
3.2.2 Expressão de sentimentos e enfrentamento.....	62
3.2.3 Habilidades que propiciam consistência na prática educativa.....	69
3.2.4 Descrição do filho.....	75
3.2.5 Interação social positiva.....	79
3.2.6 Relacionamento da criança com irmãos e tempo que as mães passam com o filho.....	80

3.2.7 Relação entre as habilidades sociais educativas parentais e o repertório comportamental das crianças.....	81
3.2.8 Associação entre a forma como as mães estabelecem limites e conseqüenciam comportamentos que não gostam e as reações dos filhos.....	84
3.3 Relacionamento com o pai após a separação conjugal.....	85
3.3.1 Relação entre a mãe e o ex-cônjuge.....	86
3.3.2 Conversas sobre o pai.....	90
3.3.3 Relação e contato entre pai e filho e como as mães avaliam a participação do ex-cônjuge na vida da criança.....	93
3.3.4 Associações entre características do relacionamento com o pai da criança.....	95
3.3.5 Comparação entre grupos de crianças que conversam ou não sobre pai.....	96
4 DISCUSSÃO.....	98
4.1 Repertório comportamental das crianças.....	100
4.2 Habilidades sociais educativas parentais.....	104
4.3 Relacionamento com o pai após a separação conjugal.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	131
ANEXOS.....	157

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Amato (2000), de todas as mudanças na vida familiar que ocorreram durante o século 20, talvez a mais dramática e com maiores implicações para as famílias seja o aumento nas taxas de divórcio e separações conjugais (aqui tratadas como “separação”, seja ela entre casais cuja união tenha sido formalizada ou não).

A separação representa uma mudança na estrutura familiar que provoca alterações nas relações que seus membros estabelecem entre si, tanto entre os cônjuges quanto entre pais e filhos, o que demanda muitas adaptações e pode gerar sofrimento e dificuldades para todos os envolvidos (HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Contudo, o fim da união conjugal não deve ser encarado apenas sob um ponto de vista negativo, uma vez que pode ser uma solução positiva para as famílias quando os casais estão envolvidos em relações muito conflituosas (MARTINEZ; FOGATCH, 2002). Nesses casos, a separação pode representar um alívio não só para os pais, mas também para os filhos que podem estar expostos aos conflitos e presenciar muitas brigas entre o casal parental (RIBEIRO, 1989).

A separação tem recebido especial atenção dos pesquisadores, pois, como destaca Amato (2000), implica mudanças no contexto em que as crianças são cuidadas e socializadas, principalmente se atentarmos para o fato de que, em mais da metade das separações, há filhos menores de 18 anos de idade, portanto, crianças e adolescentes (IBGE, 2005). As alterações no ambiente familiar podem representar mudanças nas contingências que controlam o comportamento da criança, o que é de grande relevância para os interessados no desenvolvimento infantil que, do ponto de vista da Análise do Comportamento, têm na análise das contingências seu processo analítico básico (ROSALEZ-RUIZ; BAER, 1997).

Sobre as implicações da separação conjugal, pesquisas correlacionais têm documentado uma série de conseqüências negativas para o desenvolvimento dos filhos, como o surgimento de problemas de comportamento (AMATO; KEITH, 1991; MORRISON; CHERLIN, 1995). Porém, os estudos também evidenciam que nem todas as crianças são igualmente afetadas pela separação dos pais e que não é a separação *per se* que traz conseqüências negativas para os filhos, mas outras variáveis a ela relacionadas, por exemplo, as habilidades dos pais separados na educação da criança, a relação da família com a figura paterna e a existência de conflitos entre os ex-cônjuges (AMATO, 2000; PRUETT et al., 2003; WHITESIDE; BECKER, 2000).

Para contribuir para a ampliação do conhecimento sobre famílias separadas, pretende-se, neste estudo, investigar as variáveis supracitadas e que vêm sendo relacionadas ao comportamento das crianças e, assim, auxiliar na compreensão das contingências que operam nesse contexto.

Nesta seção, inicialmente, são apresentados os conceitos de problemas de comportamento e de habilidades sociais e, na seqüência, discutem-se as habilidades sociais educativas parentais e sua relação com o desenvolvimento infantil. Por fim, são apresentados estudos sobre a separação, explicitando de que forma esse evento afeta a vida das famílias e como se relaciona com as habilidades educativas parentais e o repertório comportamental dos filhos.

1.1 Problemas de comportamento: conseqüências para o desenvolvimento infantil

O estudo das variáveis relacionadas à emergência e manutenção dos problemas de comportamento na infância tem recebido crescente atenção nas últimas décadas (KAISER; HESTER, 1997; KERR et al., 2004; PATTERSON; DEBARYSHE; RAMSEY, 1989), tendo em vista que tais problemas podem trazer conseqüências negativas para o desenvolvimento da criança, tais como dificuldades de aprendizagem e problemas de adaptação social (BRIOSO; SARRIÁ, 1995).

Apesar de amplamente estudado, não há consenso entre os pesquisadores quanto à definição e classificação dos problemas de comportamento, um termo ainda ambíguo e controverso (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003), embora alguns autores considerem que eles envolvem desvios do comportamento social (BRIOSO; SARRIÁ, 1995). Além disso, é possível observar que diferentes termos têm sido empregados na literatura para designá-los, entre os quais: comportamento anti-social (PATTERSON; REID; DISHION, 2002), distúrbios do comportamento (BRIOSO; SARRIÁ, 1995), distúrbios de conduta (KAISER; HESTER, 1997) ou, ainda, transtorno do comportamento disruptivo, transtorno desafiador opositivo e transtorno de conduta, conforme classificação do DSM-IV (KAPLAN; SADOCK; GREBB, 1997).¹

¹ Embora sejam utilizadas diferentes terminologias, nesse trabalho será adotado o termo problemas de comportamento para fazer referência ao transtorno do comportamento disruptivo, transtorno desafiador opositivo, transtorno de conduta, comportamento anti-social, distúrbios do comportamento e distúrbios de conduta.

De acordo com Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), é possível perceber que existem diferentes grupos que abordam os problemas de comportamento: de um lado, o modelo biomédico representado, por exemplo, pelo DSM-IV que faz uma classificação baseada em sintomas e, do outro, autores que têm uma perspectiva funcional, como o grupo de Patterson, Reid e Dishion (2002), que prioriza o processo de desenvolvimento dos problemas de comportamento e sua função no ambiente, visão esta que norteará esse estudo. Para Bolsoni-Silva (2003), contudo, essas posturas são complementares, pois ainda que a primeira esteja mais relacionada à topografia e à frequência do comportamento e a segunda, à análise funcional, ambas contribuem para a identificação das variáveis que controlam o comportamento.

Os problemas de comportamento podem ser divididos em dois tipos: problemas externalizantes e internalizantes (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979). Segundo a classificação de Achenbach e Edelbrock (1979), são exemplos de comportamentos internalizantes: tristeza, timidez, medo, ansiedade e depressão; e de comportamentos externalizantes: impulsividade, desobediência, agressividade, teimosia, crueldade, acessos de raiva e hiperatividade. Cabe ressaltar, porém, que a ocorrência de um dos comportamentos elencados, por exemplo, a desobediência, não caracteriza, *a priori*, a existência de problemas de comportamento, que envolve uma união de fatores, tais como, a finalidade do comportamento, sua persistência, estabilidade e generalização (BRIOSO; SARRIÁ, 1995).

Ainda que os autores utilizem diferentes definições para os problemas de comportamento, nesse trabalho será adotada a definição empregada por Bolsoni-Silva (2003), que compreende indicadores de problemas de comportamentos como

déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência [...] e que dificultariam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento, que por sua vez, facilitam a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem (p. 9).

Por excesso comportamental entende-se, como o próprio nome indica, uma classe de respostas que, além da frequência, também é excessiva com relação à duração, intensidade ou ocorrência em uma situação em que não é aceita socialmente (KANFER; SASLOW, 1976), por exemplo, o comportamento de uma criança de agredir fisicamente o outro ou chorar sempre que um pedido lhe é negado. Por outro lado, *déficits* referem-se a uma classe de respostas que não ocorre com frequência suficiente, intensidade adequada, de modo apropriado e tampouco sob condições previstas socialmente, como uma reduzida reação social

da criança em um determinado ambiente em que se espera sua participação (KANFER; SASLOW, 1976). Tal como destacam Kanfer e Saslow (1976), um comportamento será considerado excessivo ou deficiente em função das conseqüências que produz para as pessoas e do contexto em que ocorre, ou seja, sua avaliação depende da cultura na qual o indivíduo está inserido.

De acordo com Dunn (1988, apud MATHIESEN; SANSON, 2000), de 12% a 20% das crianças apresentam problemas de comportamento durante seu desenvolvimento e, como destacam Patterson, Reid e Dishion (2002), crianças que manifestam tais dificuldades em idade pré-escolar geralmente têm uma alta probabilidade de continuar a apresentar problemas de comportamento nos anos seguintes. Isso porque, conforme Gomide (2001), a partir dos quatro ou cinco anos, comportamentos agressivos da criança podem se tornar funcionais no seu ambiente e neutralizar comandos da família, o que representa um risco para a escalada dos problemas de comportamento.

Patterson, Reid e Dishion (2002) sugerem quatro estágios sucessivos que explicariam a trajetória de desenvolvimento dos problemas de comportamento, bem como sua função no ambiente. O primeiro estágio, intitulado “treinamento básico”, começa com o fracasso dos pais em disciplinar a criança, o que levaria a trocas coercitivas entre pais e filhos cada vez mais freqüentes. Na perspectiva dos autores, a criança aprende, nos confrontos disciplinares, que comportamentos aversivos, tais como, gritar e bater, podem suprimir comportamentos aversivos de familiares e ainda produzir reforçadores positivos. No estágio seguinte, ao qual Patterson, Reid e Dishion (2002) denominaram de “o ambiente social reage”, quando a criança ingressa na escola, ela pode encontrar dificuldades para se relacionar com colegas e para desenvolver habilidades acadêmicas, o que pode vir a ocorrer caso os agentes de socialização que fazem parte desse contexto, os professores, mantenham trocas coercitivas com a criança. Além disso, a apresentação de comportamentos aversivos da criança pode produzir reações de rejeição por parte de pares. O terceiro estágio, chamado de “pares desviantes e o desenvolvimento de habilidades anti-sociais”, resultaria das conseqüências da rejeição ocorrida no estágio anterior, que, ao invés de funcionar como punição, diminuindo a probabilidade de o comportamento ocorrer, levaria a criança a se aproximar de pares que apresentem comportamentos semelhantes aos seus. Assim, a criança passaria a integrar grupos desviantes que a colocariam em risco para a manutenção dos problemas de comportamento e o surgimento de outros problemas, como o uso de drogas e a delinqüência. No quarto e último estágio, “o adulto de trajetória anti-social”, ficam evidentes as conseqüências, no longo prazo,

do caminho até então percorrido desde a infância e que colocariam o indivíduo em risco para o alcoolismo, a solidão, um pobre repertório de habilidades sociais e dificuldades conjugais.

Existem diversos outros fatores relacionados ao surgimento e manutenção dos problemas de comportamento, entre eles estão variáveis distais, como baixo nível de instrução parental e dificuldades socioeconômicas; meio-proximais, como a depressão parental, conflitos conjugais e a separação (PATTERSON; DEBARYSHE; RAMSEY, 1989, PATTERSON; REID; DISHON, 2002) e proximais, como as práticas educativas parentais (FERREIRA; MARTURANO, 2002; ALVARENGA; PICCININI, 2001; BOLSONI-SILVA, 2003; BRENNER; FOX, 1998).

É relevante citar que, do ponto de vista da Análise do Comportamento, para compreender o comportamento humano, três condições básicas e interligadas devem ser consideradas: a filogênese (história da espécie), a ontogênese (história do indivíduo, que envolveria os fatores previamente citados) e as práticas culturais do grupo em que o indivíduo está inserido (SKINNER, 1980). Desta forma, entende-se que os problemas de comportamento são multideterminados e, como sugerem Mathiesen e Sanson (2000), sua emergência e manutenção são melhor explicadas pela combinação de fatores ambientais e intrínsecos à criança.

Como anteriormente mencionado, problemas de comportamento dificultam o acesso da criança a contingências importantes para o seu desenvolvimento e podem estar associados a outras dificuldades, como problemas de aprendizagem (BRIOSO; SARRIÁ, 1995) e a *déficits* em habilidades sociais, o que pode resultar em um pobre relacionamento interpessoal com pares (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002b; MARINHO, 1999). Parece evidente, portanto, a importância da identificação precoce de situações de risco, evitando, assim, a instalação desse repertório comportamental.

1.2 O conceito de habilidades sociais e de competência social

Assim como o conceito de problemas de comportamento, quanto ao de habilidades sociais, apesar de amplamente estudado, também não há consenso em relação a uma única definição do termo, tampouco há acordo sobre quando é possível considerar um comportamento socialmente habilidoso (CABALLO, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002a).

Segundo Caballo (1996), uma vez que os padrões de comunicação entre as pessoas variam de uma cultura para outra e mesmo dentro de uma mesma cultura, dependendo de variáveis como sexo, idade e classe social, não existe um tipo de comportamento que seja considerado correto *a priori* e, o que pode ser apropriado em um contexto, pode não o ser em outro. Para o autor, é importante levar em conta tanto o conteúdo quanto as consequências do comportamento para que ele seja considerado socialmente habilidoso, ou seja, há que se considerar a sua topografia e as reações das pessoas, além de que ele deve produzir mais reforçamento positivo do que punição. Assim, o comportamento socialmente habilidoso pode ser definido como um

conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (CABALLO, 1986 apud CABALLO, 1996, p. 365).

Há uma série de classes de respostas que têm sido comumente investigadas e referidas como componentes das habilidades sociais, tais como: iniciar e manter conversação; expressar sentimentos; expressar opiniões; pedir mudança de comportamento; fazer ou responder perguntas; fazer pedidos e elogios (CABALLO, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002a, 2002b). Porém, além desses componentes, outras dimensões são consideradas importantes, entre elas os aspectos não-verbais do comportamento, por exemplo, o contato visual e a expressão facial, e os verbais de forma, como o volume e a latência da fala (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002a).

Outro conceito importante quando se fala em habilidades sociais é o de competência social. Embora, no passado, os termos tenham sido erroneamente empregados como sinônimos, como sinalizam Del Prette e Del Prette (2002a) e McFall (1982), há importantes diferenças entre eles. McFall (1982) destaca que o termo competência é usado em um sentido avaliativo e refere-se à qualidade ou adequação da performance do indivíduo em uma ocasião particular. Assim, a competência do indivíduo não reside na performance em si, mas na avaliação que se faz dela, necessitando, portanto, da mediação do outro. Já as habilidades sociais, das quais alguns exemplos foram anteriormente descritos, dizem respeito ao comportamento necessário para um desempenho competente e podem ser adquiridas através do treino ou da prática.

Contudo, ter um repertório de habilidades sociais não garante que a pessoa se comporte de forma socialmente competente, pois ela precisa decodificar o ambiente antes de emitir comportamentos socialmente habilidosos de forma a obter reforçadores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002b). Indivíduos socialmente competentes podem maximizar ganhos e minimizar perdas para si mesmos e para aqueles com os quais interagem, favorecendo relações pessoais mais satisfatórias e longínquas, assim como melhores índices de saúde física e mental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002b).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2002a), a infância caracteriza-se como um período decisivo para a aprendizagem das habilidades sociais, especialmente durante o ingresso na escola, quando então a criança é confrontada com situações mais complexas e novas demandas sociais que exigem o desenvolvimento do seu repertório comportamental.

A aprendizagem ou ampliação das habilidades sociais pode ser particularmente importante para minimizar futuros problemas, pois, como afirma Gomide (2001), quanto maior o repertório socialmente habilidoso dos indivíduos, menor a tendência a apresentar problemas de comportamento. Dificuldades no relacionamento interpessoal, por sua vez, podem dificultar o acesso a contingências importantes para o desenvolvimento infantil, o que remete ao conceito de salto comportamental. O “salto” é definido por Rosales-Ruiz e Baer (1997) como qualquer mudança comportamental que tem conseqüências para o organismo para além da mudança em si, expondo seu repertório a novos ambientes e novas contingências. Assim, quando o repertório da criança se expande, permite o acesso a diversas possibilidades de troca entre o organismo e seu ambiente, favorecendo mudanças que no futuro podem contribuir para a aquisição de novas habilidades nas relações interpessoais.

Caldarella e Merrel (1997) identificam cinco dimensões das habilidades sociais de crianças e adolescentes que têm sido comumente investigadas pelos pesquisadores. São elas: a relação com pares, que envolve, por exemplo, convidar outras crianças para interagir, participar de discussões, expressar empatia e fazer amigos; o auto-gerenciamento, que se refere ao auto-controle e aceitação de limites estabelecidos, etc.; as habilidades acadêmicas, como ouvir instruções do professor e fazer perguntas quando necessário; a obediência, que envolve seguir regras e responder de modo apropriado quando corrigido; e, por fim, a asserção, caracterizada por habilidades de iniciar conversas, questionar regras injustas e expressar sentimentos. McClellan e Katz (1996) também descrevem uma série de comportamentos que, quando presentes, indicam adequado desenvolvimento social das crianças; contudo, organizando-os em categorias distintas daquelas propostas por Caldarella e

Merrel (1996). As autoras observam três dimensões: atributos individuais da criança, que envolvem o bom humor, a independência, a capacidade de mostrar empatia; características de habilidades sociais, tais como, a expressão de direitos e frustração de maneira apropriada, a negociação e a participação em conversas; e características das relações com pares, que envolvem ser aceito por outras crianças e convidado a participar de jogos e fazer amizade. As autoras consideram que a aquisição de um repertório mínimo de habilidades sociais na infância diminui a probabilidade de as crianças estarem em risco para uma série de dificuldades durante sua vida, tais como a evasão escolar, o baixo rendimento acadêmico e problemas de saúde mental. Além disso, Del Prette e Del Prette (2002b) salientam que as habilidades sociais “contribuem para minimizar conflitos e maximizar a satisfação nas relações familiares” (p. 43).

Segundo Löhr (2003), uma parcela muito substancial do que uma criança faz é aprendida com as pessoas ao seu redor, principalmente no meio familiar, no contexto das interações com os pais. A relação entre pais e filhos vem sendo bastante discutida na literatura e muitos pesquisadores (GOMIDE, 2001; LÖHR, 2003; PACHECO; TEIXEIRA; GOMES, 1999; SALVO; SILVARES; TONI, 2005) sugerem uma relação entre o modo de educar dos pais e a construção das habilidades sociais e da competência social dos filhos. Para Del Prette e Del Prette (2002b), as habilidades sociais da criança são adquiridas, geralmente, através da mediação dos pais e, sendo assim, Cia et al. (2006) destacam o contexto familiar, o envolvimento e o desempenho parental como extremamente importantes para que se estabeleçam relações educativas que de fato promovam o desenvolvimento social dos filhos. Todavia, não se deve perder de vista que a criança exerce um papel importante no seu processo de socialização e, portanto, também influencia no relacionamento com seus pais, em uma interação bidirecional (BIASOLI-ALVES; SIGOLO, 1992).

1.3 Habilidades sociais educativas parentais, práticas educativas e estilos parentais

Segundo Alvarenga e Piccinini (2001), para promover a socialização dos filhos, os pais procuram suprimir comportamentos considerados indesejados e direcionar o comportamento das crianças de maneira que estas adquiram independência, responsabilidade e autonomia. Para tanto, fazem uso de várias estratégias e técnicas comumente chamadas de práticas educativas parentais (ALVARENGA; PICCININI, 2001).

Para Alvarenga (2001), baseada na perspectiva comportamental, as práticas educativas são definidas como comportamentos parentais reforçados pelas mudanças que produzem no comportamento dos filhos, as quais são usadas para eliminar ou minimizar comportamentos tidos como inadequados e promover comportamentos desejados. A autora propõe uma divisão das práticas educativas em dois grupos: coercitivas e não-coercitivas. As primeiras caracterizadas pelo uso de estímulos aversivos no controle do comportamento da criança, tais como a punição verbal, a ameaça de punição, o castigo e a punição física; e as segundas, pelo uso de reforçadores positivos, da negociação/troca e da explicação apontando conseqüências.

Gomide (2003) apresenta um agrupamento entre as práticas educativas diferente da proposta de Alvarenga (2001), lembrando que as autoras baseiam-se em estudos conduzidos com pais de crianças em diferentes faixas etárias ao agrupar as práticas educativas parentais. Desta forma, enquanto Gomide (2003) focaliza famílias de adolescentes, Alvarenga (2001) faz referência a pesquisas com mães de pré-escolares.

Gomide (2003) distingue o conjunto de práticas educativas em práticas positivas, que favorecem o desenvolvimento de comportamentos considerados pró-sociais; e em práticas negativas, que contribuem para os problemas de comportamento. As práticas positivas envolvem: a monitoria positiva, que compreende o uso adequado da atenção e a distribuição de privilégios; e o comportamento moral, que implica em promover condições favoráveis ao desenvolvimento de virtudes, tais como, empatia, senso de justiça, responsabilidade e trabalho. Já as práticas educativas negativas envolvem: a negligência, caracterizada pela ausência de atenção e de afeto; a disciplina relaxada, que compreende, entre outros aspectos, o relaxamento das regras estabelecidas; a punição inconsistente, quando os pais se orientam pelo humor na hora de punir ou reforçar e não pelo comportamento da criança; o abuso físico e psicológico, caracterizado pela disciplina através de práticas corporais negativas, ameaças ou chantagens de abandono do filho; e a monitoria negativa, caracterizada pelo excesso de instruções e geração de um ambiente de convivência hostil.

De acordo com Gomide (2003), enquanto as práticas educativas referem-se às estratégias e técnicas usadas pelos pais para cumprir seu papel como agentes de socialização, os estilos parentais seriam representados pelo conjunto de práticas educativas. Darling e Steinberg (1993), por outro lado, consideram que os estilos parentais referem-se a características globais das práticas educativas e são definidos como um conjunto de crenças e atitudes em relação à criança que, juntas, criam um clima emocional no qual as práticas parentais se expressam. Esses autores destacam que os estilos parentais são melhor

compreendidos enquanto o contexto em que a socialização ocorre e não como práticas de socialização em si e apontam para a importância de se investigar como a efetividade das práticas varia em função do contexto.

Maccoby e Martin (1983, apud GLASGOW et al., 1997) propõem uma classificação dos estilos parentais em quatro tipos conforme a combinação de duas dimensões do comportamento parental: a exigência, caracterizada pelo controle, supervisão e demanda, e a responsividade, envolvendo o afeto, aceitação e envolvimento. De acordo com essa classificação, pais que fazem poucas exigências aos filhos e apresentam altos níveis de responsividade são denominados indulgentes e considerados pais tolerantes e afetuosos, mas que exercem pouca autoridade diante dos filhos. Contrariamente, pais que não são exigentes nem responsivos caracterizam o estilo negligente e referem-se àqueles que não monitoram nem respondem aos interesses das crianças. Assim, enquanto pais indulgentes são comprometidos com os filhos, os negligentes não assumem responsabilidades parentais. Já os pais autoritários são altamente exigentes, porém não são responsivos. Eles tendem a controlar o comportamento dos filhos de acordo com uma série de padrões, enfatizam a obediência, o respeito pela autoridade e a ordem e esperam que as regras sejam seguidas sem a necessidade de explicações. Por outro lado, pais autoritativos exercem altos níveis de exigência e responsividade. Esses pais estabelecem regras com firmeza, monitoram o comportamento dos filhos constantemente e usam práticas não punitivas quando as regras são violadas. Pais autoritativos são afetuosos e encorajam a comunicação entre pais e filhos (GLASGOW et al., 1997).

O conceito de práticas educativas remete ao campo teórico-prático do Treinamento em Habilidades Sociais (THS) no que concerne à identificação das habilidades sociais envolvidas nas práticas consideradas positivas. Uma vez que as habilidades sociais referem-se a comportamentos que garantam o respeito mútuo aos direitos dos indivíduos (CABALLO, 1996), estas não seriam compatíveis com práticas coercitivas ou que não respeitem as necessidades e direitos das crianças.

Del Prette e Del Prette (2002b) definem habilidades sociais educativas como um conjunto de habilidades destinadas intencionalmente a promover a aprendizagem ou o desenvolvimento do outro, seja em situação formal ou informal. No contexto familiar, para estudar a relação entre pais e filhos, Silva (2000) empregou o termo habilidades sociais educativas parentais, que se refere ao conjunto de habilidades sociais aplicadas especificamente na educação dos filhos, tais como as habilidades envolvidas no

estabelecimento de limites, que podem envolver outras habilidades como dizer não, negociar e solicitar mudança de comportamento.

Diversas pesquisas têm reportado as implicações das práticas educativas e das habilidades sociais educativas parentais para o desenvolvimento de problemas de comportamento, entre as quais se situam os estudos de Brenner e Fox (1998), Kaiser e Hester (1997), Kerr et al. (2004), Patterson, Reid e Dishion (2002), Alvarenga e Piccinini (2001), Pacheco, Teixeira e Gomes (1999) e Bolsoni-Silva (2003).

Algumas destas pesquisas (KAISER; HESTER, 1997, KERR et al., 2004; PATTERSON; REID; DISHION, 2002) demonstraram que práticas educativas “inadequadas”, tais como a exposição a contingências aversivas através do uso freqüente de punição e ausência de interações positivas, podem levar a criança a se comportar de modo coercitivo diante de pares e de professores, principalmente por parte dos meninos, o que provavelmente ocorre por obterem reforçadores positivos e negativos (GOLDIAMOND, 2002/1974). De acordo com Gomide (2001), o estudo dos estilos parentais e das práticas educativas representa uma promissora área de pesquisa, pois permite identificar quais práticas estão correlacionadas ao desenvolvimento saudável da criança, por exemplo, a monitoria, e quais podem estar correlacionadas ao desenvolvimento de problemas de comportamentos, como a negligência e o abuso físico.

Brenner e Fox (1998), em uma pesquisa que avaliou práticas de disciplina e cuidados de 1056 mães, com filhos de um a cinco anos, verificaram que o uso da punição física e verbal para estabelecer disciplina foi um preditor altamente significativo para a ocorrência de problemas de comportamento. Os autores observaram que pais que usavam a punição freqüentemente relataram mais problemas de comportamento das crianças do que pais que diziam utilizar a punição com menor freqüência. Com base nos resultados do estudo, os autores sugerem que a relação entre a disciplina parental e problemas de comportamento faz parte da dinâmica familiar de um modo geral, não só no caso de famílias com crianças com problemas de comportamento, mas também em amostras não-clínicas. Nessas condições, Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989) ressaltam que a criança estaria em uma situação que a coloca em risco para o isolamento social ou para a delinquência juvenil. Isso porque, na medida em que os pais falham em punir os comportamentos indicativos de problemas e favorecem o aprendizado de que a birra ou o choro é efetivo para evitar punições, além de usar a punição física dependendo do seu humor e não do comportamento da criança, eles

podem contribuir para o desenvolvimento de problemas de comportamento (GOMIDE, 2001; PATTERSON; REID; DISHON, 2002).

No Brasil, observa-se um número crescente de pesquisas sobre como as práticas educativas, os estilos parentais e as habilidades sociais educativas parentais estão relacionadas ao comportamento infantil, seja contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, seja correlacionando-os ao surgimento e manutenção de problemas de comportamento (ver, por exemplo, ALVARENGA; PICCININI, 2001; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; SALVO; SILVARES; TONI, 2005; PACHECO; TEIXEIRA; GOMES, 1999).

Ao comparar grupos de crianças com e sem problemas de comportamento, Alvarenga e Piccinini (2001) verificaram, através de entrevistas, que o uso de práticas de caráter coercitivo é mais freqüente entre mães de crianças que apresentam problemas de comportamento, enquanto mães de crianças sem problemas de comportamento relatam a utilização de práticas indutivas com maior freqüência, como o uso da negociação e de explicações. Apesar dos achados em conformidade com os dados da literatura, os autores destacam que os efeitos das práticas parentais sobre o comportamento da criança podem apresentar variações conforme a cultura e particularidades da amostra.

Já Bolsoni-Silva (2003), em um estudo sobre as habilidades sociais educativas parentais, verificou que as mesmas interferem não só nos problemas de comportamento, mas também no repertório de habilidades sociais dos filhos. A autora investigou, também por meio de entrevistas, diferenças entre as habilidades sociais educativas parentais de 96 pais e mães de crianças com idade entre cinco e sete anos, com indicativos escolares de problemas de comportamento (Grupo IPC) e com indicativos de comportamentos socialmente adequados (Grupo ICSA). A comparação entre os grupos mostrou que as mães do Grupo ICSA diziam demonstrar mais carinho e manter mais conversação com os filhos do que as mães do Grupo IPC, o que sugere que o comportamento da criança está relacionado às habilidades sociais educativas dos pais. Bolsoni-Silva (2003) observou que se por um lado habilidades utilizadas para estabelecer limites, por exemplo, dizer não e pedir mudança de comportamento eram importantes para a avaliação do surgimento e manutenção de problemas de comportamento; por outro, outras habilidades também pareceram fundamentais, como a expressão de sentimentos, fazer perguntas e apresentar consistência nas práticas educativas, mais relatadas por pais de crianças sem problemas. Para dar continuidade às pesquisas na área, a autora sugere a realização de trabalhos que investiguem habilidades sociais educativas parentais em diferentes contextos, como na situação de separação conjugal.

Em outro estudo brasileiro, Salvo, Silvaes e Toni (2005) conduziram uma pesquisa com 30 pais de crianças com idade entre onze e treze anos para verificar quais práticas educativas parentais são preditoras dos problemas de comportamento e da competência social. Os autores observaram que enquanto práticas de monitoria positiva, caracterizadas pelo interesse dos pais pelos filhos e pela demonstração de afeto, estiveram positivamente relacionadas à sociabilidade da criança, a monitoria negativa, caracterizada pela cobrança excessiva e hostilidade, foi preditora de problemas de comportamento externalizante, internalizante e dificuldades de atenção. Além disso, a falta de monitoria positiva e a negligência também estiveram relacionadas aos problemas de comportamento. Esses resultados levaram os pesquisadores à constatação de que os problemas de comportamentos dos filhos estão estreitamente relacionados às práticas educativas, tanto às práticas de monitoria negativa quanto à falta da monitoria positiva.

O uso de práticas educativas negativas para educar os filhos pode ser explicado, em parte, pelos efeitos imediatos da punição, que suprime o comportamento considerado indesejado pelos pais e pode, assim, aumentar a probabilidade de sua utilização (SKINNER, 2000/1953; SIDMAN, 2001). Desta forma, o comportamento dos pais de bater e brigar pode ser imediatamente reforçado pela remoção ou enfraquecimento do “mau” comportamento do filho, ainda que apenas temporariamente (ABIB, 2001). Entretanto, ressalta Skinner (2000), além de não garantir a redução permanente de uma tendência a responder e não propiciar a aquisição de um novo repertório, a punição pode produzir efeitos colaterais, como agressividade e respostas emocionais, o que pode ser exemplificado pela birra e pelo choro das crianças.

Existe uma série de variáveis ambientais consideradas disruptivas que podem ter efeitos negativos sobre a relação entre pais e filhos, tais como problemas socioeconômicos, a ocorrência de conflitos conjugais e a separação (PATTERSON; DEBARYSHE; RAMSEY, 1989). Marinho (1999, p. 209) destaca que, quando pais com pouco repertório para o manejo da educação dos filhos encontram-se em situação de estresse, “rupturas importantes na prática de administração familiar podem ocorrer e é esta ruptura que coloca a criança em situação de risco”. A presença de condições adversas na família, como a separação conjugal, pode aumentar as chances de seus membros desenvolverem relações interpessoais indesejáveis, provocando alterações na maneira como os pais educam seus filhos, o que, por sua vez, criaria dificuldades para as crianças (GOMIDE, 2001).

1.4 A separação conjugal

A separação está se tornando cada vez mais freqüente, não só no Brasil, mas em diversos países ocidentais, constituindo-se como um dos estressores mais vivenciados pelas crianças (WOLCHIK et al., 2000). Para os casais, a separação implica no fim da identidade conjugal estabelecida no casamento e, por isso, uma redefinição da identidade individual dos ex-cônjuges, o que representa um processo difícil, tanto para homens quanto para mulheres (FÉRES-CARNEIRO, 2003).

Com base em uma revisão de estudos conduzidos na década de 90, Amato (2000) constatou que a separação tem o potencial de gerar estresse para os indivíduos independente da cultura ou nacionalidade. Além disso, com algumas exceções, as pesquisas mostraram que as dificuldades associadas à mono-parentalidade, a perpetuação dos conflitos com o ex-cônjuge, o declínio no suporte emocional e dificuldades econômicas contribuem para os menores níveis de bem-estar entre adultos separados em comparação aos casados.

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2005), no período compreendido entre os anos de 1995 e 2005, observou-se um aumento de cerca de 15% no número de registros de separações judiciais, que eram de 87.097, em 1995, e passaram para 100.448, em 2005. Quanto aos divórcios, verificou-se aumento de mais de 52%, passando de 98.766 registros, em 1995, para 150.714, em 2005.

Apesar das altas taxas de divórcios e separações no país, este tema ainda tem recebido pouca atenção por parte de pesquisadores na área da Psicologia quando se trata de investigar suas conseqüências para os filhos, considerando o número de publicações encontradas em periódicos nacionais frente ao volume de trabalhos internacionais. A investigação dos efeitos da separação para os filhos é particularmente importante, pois em mais da metade das separações conjugais há filhos menores de 18 anos de idade, crianças e adolescentes, que ficam sob a guarda das mães em, aproximadamente, 90% dos casos (IBGE, 2005), vivendo, portanto, em família mono-parentais.

De acordo com Forgatch e DeGarmo (1999), crianças de famílias divorciadas estão em risco para uma série de dificuldades decorrentes da separação, tanto no curto quanto no longo prazo. Os problemas advindos da separação dos pais incluem depressão, baixo rendimento acadêmico, pobre relacionamento com pares e altas taxas de problemas de comportamento (WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004; WOLCHIK et al., 2000; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; MORRISON; CHERLIN, 1995; EMERY; TUER, 1993).

Entretanto, ainda que os estudos indiquem inúmeros efeitos deletérios da separação conjugal, pesquisadores têm constatado que a maioria das crianças não apresenta problemas emocionais ou comportamentais em decorrência da separação dos pais (AMATO, 2000; AMATO; KEITH, 1991).

Amato e Keith (1991) realizaram uma metanálise envolvendo 92 pesquisas que compararam o bem-estar de um total de 13.000 crianças que viviam em famílias divorciadas e em famílias intactas. A análise dos estudos confirmou a idéia de que filhos de casais separados vivenciavam menores níveis de bem-estar do que aqueles que viviam com ambos os pais e revelou ainda que meninos apresentavam maiores dificuldades no relacionamento social após a separação. Considerando a idade das crianças na época da separação, o estudo mostrou que, de modo geral, as conseqüências foram maiores para os filhos mais jovens, que freqüentavam o primário quando os pais se separaram. Hetherington e Stanley-Hagan (1999) levantam a hipótese de que crianças mais novas podem ser mais afetadas pela separação dos pais, pois encontrariam dificuldades para compreender as mudanças familiares e estariam propensas a culpar a si mesmas pelos acontecimentos. Wood, Repetti e Roesch (2004) sugerem ainda que os filhos mais novos têm menos suporte social fora da família e, por isso, teriam mais dificuldades de adaptação à nova situação familiar, enquanto pré-adolescentes e adolescentes acabam se tornando mais independentes em relação aos pais. Contudo, Amato (2000), em um estudo de revisão mais recente, salienta que ainda não há consenso sobre as conseqüências da separação para crianças mais novas.

Segundo Morrison e Cherlin (1995), quando a separação ocorre, os três anos seguintes são descritos como um período de crise, caracterizados por grandes mudanças na vida das crianças. Nesta fase, os filhos do casal estariam mais vulneráveis e os efeitos da separação parental seriam mais evidentes. Amato e Keith (1991) também verificaram que pesquisas baseadas em amostras de crianças cujos pais haviam se separado nos dois anos anteriores revelaram maiores efeitos negativos da separação do que estudos baseados em amostras de crianças com pais separados há mais tempo, o que sugere que as crianças acabam desenvolvendo repertório para lidar com a nova situação familiar, bem como seus pais.

O fato de nem todas as crianças apresentarem problemas em decorrência da separação dos pais tem levado pesquisadores a avaliar que fatores estão contribuindo para essa variabilidade (AMATO, 2000; MORRISON; CHERLIN, 1995). Uma hipótese é a de que a correlação entre o divórcio e problemas de comportamento é insuficiente, visto que a primeira é considerada uma variável meio-proximal e representa apenas uma etapa de uma série de

transições que afetam as relações familiares, o que concorda com a perspectiva de Matos (1983). Esta autora adverte quanto à realização de estudos de natureza correlacional que abordam o que a autora chama de um “pacote de variáveis” relacionadas ao desenvolvimento infantil. Do seu ponto de vista, é preciso realizar pesquisas que analisem características mais proximais do ambiente, bem como as interações que nele ocorrem e que podem ajudar a compreender quais fatores são responsáveis pela variabilidade observada no comportamento das crianças.

Por isso, os pesquisadores têm concentrado esforços para identificar as variáveis que podem interferir na maneira como a separação afeta a vida dos filhos (PETT et al., 1999; PRUETT et al., 2003; WHITESIDE; BECKER, 2000; WOLCHIK et al., 2000). Há uma série de variáveis que parecem contribuir para seus efeitos deletérios, como a presença de conflitos entre o casal, a ausência de um dos pais (AMATO; KEITH, 1991), a qualidade da interação mãe-criança e as práticas educativas parentais (WOLCHIK et al., 2000).

Emery e Tuer (1993) afirmam que há diferenças na maneira como pais e mães se relacionam com as crianças após a separação, uma vez que teriam dificuldades para assumir papéis tradicionalmente exercidos pelo ex-cônjuge. Para os autores, aqueles que detêm a guarda, em sua maioria as mães, freqüentemente são sobrecarregadas com a tarefa de cuidar dos filhos sozinhos e trabalhar, podendo tornar-se mais suscetíveis ao uso de práticas coercitivas ou serem menos atenciosos. Além disso, conforme os resultados de Capaldi e Patterson (1991), a cada transição por que passa a família, pais com comportamento anti-social e práticas educativas negativas representariam uma proporção cada vez maior entre os separados. Segundo esses autores, adultos anti-sociais estariam em risco tanto para vivenciar mais transições familiares quanto para apresentar práticas educativas inadequadas, o que concorda com a perspectiva de Patterson, Reid e Dishion (2002).

A qualidade do contato entre mães e filhos parece ser um importante mediador dos efeitos da separação para as crianças (FORGATCH; DEGARMO, 1999; WOLCHIK et al., 2000). No período que se segue ao divórcio, muitas mães, devido ao estresse e sobrecarga, podem encontrar dificuldades no manejo da família, oferecendo menos suporte, sendo menos exigentes e comunicativas, expressando pouco afeto e apresentando menos consistência na disciplina (HETHERINGTON, 1993). Wood, Repetti e Roesch (2004) levantam a hipótese de que a falta de engajamento materno ocorre, pois esta população estaria mais propensa a apresentar sintomas depressivos que prejudicam suas habilidades sociais educativas. Além disso, Emery e Tuer (1993) destacam que a exigência dos filhos, sentimentos de culpa e a

ausência do parceiro podem contribuir para tornar as mães mais propensas ao uso de práticas coercitivas ou, ao contrário, serem muito permissivas. Nessas condições, esses autores supõem que meninos que vivem apenas sob guarda materna apresentariam mais problemas de comportamento do que meninas.

Pett et al. (1999) realizaram um estudo cujo objetivo foi investigar a influência, tanto direta quanto indireta, da separação sobre os filhos, através de seus efeitos sobre outras variáveis, como a tensão materna, o nível socioeconômico da família, a qualidade das relações interpessoais e a interação mãe-filho. A pesquisa foi conduzida com 99 famílias casadas e 99 famílias separadas com crianças em idade pré-escolar e seus resultados mostraram que não apenas a estrutura familiar, mas também a tensão da mãe, caracterizada pelo número de eventos negativos vivenciados, o afeto negativo e a qualidade de sua relação com o filho mediarão os efeitos da separação sobre problemas de comportamento das crianças. Da mesma maneira, Clarke-Stewart et al. (2000), em um estudo que envolveu mais de 1000 crianças com idade entre zero e três anos, encontraram que fatores como a depressão materna e o suporte que é dado à criança, mas não o *status* conjugal, foram preditores do ajustamento da criança.

Já o estudo de Wolchik et al. (2000) teve por objetivo verificar em que medida dois aspectos das práticas educativas maternas - aceitação e consistência na disciplina – reduziram a relação entre a separação e problemas de comportamento dos filhos. A pesquisa foi conduzida com 678 crianças na faixa etária de oito a 15 anos, cujos pais haviam se divorciado nos dois anos anteriores, e suas respectivas mães, entrevistadas separadamente. Os resultados indicaram que práticas educativas maternas relacionadas à aceitação, tal como manter conversação com os filhos, e à consistência na disciplina, como cumprir promessas, minimizaram os efeitos negativos da separação para os filhos, especificamente, o surgimento de problemas de comportamento. Para explicar seus achados, os autores levantaram a hipótese de que, ao manter diálogos com os filhos, as mães poderiam ajudá-los a lidar com dificuldades advindas da transição na estrutura familiar, por exemplo, o medo do abandono em relação às figuras parentais. Desta forma, as crianças poderiam encontrar nas mães uma fonte de apoio para compartilhar sentimentos e receios sobre a separação dos pais. Já a consistência na disciplina seria particularmente importante, pois possibilitaria à criança certa previsibilidade sobre os eventos, o que favoreceria maior sensação de controle sobre seu ambiente. Além disso, alta consistência na disciplina materna pode reduzir interações coercitivas entre mães e filhos desencadeadas por questões sobre disciplina, o que poderia prejudicar a relação entre eles, diminuindo a disponibilidade da mãe como fonte de suporte para a criança.

Em estudo semelhante, Wood, Repetti e Roesch (2004) investigaram a associação entre a separação, práticas educativas parentais e problemas de comportamento. Participaram da pesquisa 209 crianças em idade escolar, suas mães (constituídas por 35 mães biológicas divorciadas há cerca de três anos e 174 mães casadas) e professores das crianças, as quais responderam a questionários e entrevistas. Os resultados mostraram que as crianças de famílias divorciadas apresentavam mais problemas de comportamento, o que concorda com os dados da literatura (AMATO, 2000; AMATO; KEITH, 1991; CHERLIN et al., 1991). Os autores também verificaram que práticas educativas pouco efetivas das mães separadas estavam relacionadas a altas taxas de problemas de comportamento apresentados pelas crianças em casa e na escola, porém, esta relação tenderia a diminuir conforme as crianças entrassem na adolescência, quando, então, tornar-se-iam mais independentes em relação à família.

Tein et al. (2004) realizaram um estudo de intervenção e verificaram a efetividade do programa em reduzir problemas de comportamento de filhos de pais separados com idade entre nove e 12 anos, através da promoção da qualidade da interação com suas mães. Os autores observaram redução na ocorrência de problemas de comportamento internalizantes ao promover habilidades de comunicação das mães, tal como manter conversação com a criança e dar atenção à mesma. Além disso, também foi possível reduzir as taxas de comportamento externalizante através da promoção, não só da qualidade da interação, mas também da consistência na disciplina materna.

Mesmo com evidências de que filhos de pais separados apresentam mais problemas de comportamento do que crianças de famílias intactas (AMATO; KEITH, 1991), os motivos pelos quais a dissolução conjugal leva a tais conseqüências ainda não foram bem esclarecidos (MORRISON; CHERLIN, 1995). O impacto da separação conjugal parece mediado, principalmente, pelo manejo dos pais. Desta forma, aqueles que apresentam importantes *déficits* em habilidades sociais educativas parentais, como em manter conversação, demonstrar afeto e/ou, por outro lado, fazem uso de estratégias coercitivas para disciplinar os filhos e apresentam práticas inconsistentes, podem colocar a criança em situação de risco para a emergência de problemas de comportamento. As diferentes maneiras como os pais educam seus filhos parece exercer um importante papel na adaptação da criança após a separação, minimizando ou maximizando seus efeitos negativos e prevenindo, ou não, o surgimento de problemas de comportamento (WOLCHIK et al., 2000). Conforme Hetherington e Stanley-Hagan (1999), filhos de pais separados podem se tornar socialmente competentes quando

aquele que detém a guarda da criança for capaz de prover um ambiente de cuidado positivo apesar das dificuldades inerentes à transição familiar, o que significa que muito do que a criança aprende está relacionado às habilidades dos pais diante da sua educação.

Além das habilidades sociais educativas dos pais, a existência ou não de conflitos entre os casais também representa um aspecto importante de como a separação pode afetar a vida das crianças, o que a literatura tem amplamente reportado ao tratar dos efeitos negativos dos conflitos para os filhos (DAVIES; CUMMINGS, 1994; GRYCH; FINCHAM, 1990). Embora Clarke-Stewart et al. (2000) não tenham observado relação entre conflitos entre os ex-cônjuges e o comportamento dos filhos, consideram que esse resultado pode ser função do fato de que as crianças ainda eram bebês quando os pais se separaram. Como salientam Heavey, Shenk e Christensen (1994), a separação não significa o fim dos conflitos entre os cônjuges.

1.5 Estudos publicados no Brasil sobre as conseqüências da separação para os filhos

No Brasil, são poucas as pesquisas publicadas em periódicos nacionais que abordam as conseqüências da separação conjugal para os filhos, a maioria deles pautados no relato destes últimos (ver, por exemplo, RAMIRES, 2004; RIBEIRO, 1989; SOUZA, 2000).

O trabalho de Ribeiro (1989) é um deles e investigou as conseqüências do divórcio segundo a percepção de 23 adolescentes. Embora a autora tenha observado o relato predominante de sentimentos de tristeza e de aspectos negativos, como as mudanças na rotina e a ausência paterna, fatores positivos e sentimentos de satisfação em decorrência da separação conjugal também foram mencionados, principalmente, o fim das brigas entre os pais. O estudo confirma os achados da literatura que sugerem que os filhos reagem de diferentes maneiras à separação em função de fatores como a existência de conflitos, alterações na rotina e o relacionamento que se estabelece com a figura parental que sai de casa. A autora acredita que as conseqüências negativas da separação podem ser minimizadas se aspectos como estes forem considerados.

Souza (2000) também verificou dados semelhantes sobre como os filhos se sentem frente à separação dos pais em outra pesquisa com adolescentes, os quais tinham entre quatro e 11 anos na época em que os pais se separaram. A autora observou que as maiores dificuldades estiveram relacionadas à pouca previsibilidade dos filhos sobre os eventos cotidianos e às mudanças na rotina e no relacionamento familiar. Uma das principais

mudanças relatadas pelos adolescentes referiu-se à redução do contato com o pai, embora também tenham mencionado alterações no relacionamento com a mãe, irmãos e amigos, afastamento da família paterna e aproximação da família materna, especialmente dos avós. Sobre o papel dos avós na vida dos netos após a separação, Araújo e Dias (2002) consideram que eles podem desempenhar um importante papel devido ao apoio emocional oferecido às famílias.

Em um estudo mais recente, Ramires (2004) entrevistou 11 crianças e pré-adolescentes, filhos de pais separados, com idades entre cinco e 13 anos, encaminhados para atendimento psicológico. Assim como nas pesquisas anteriores, a autora observou dificuldades dos filhos em lidar com a separação, principalmente os mais novos, e verificou a existência de fantasias e desejos de reunir a família e sentimentos de perda e tristeza. Apesar das dificuldades inerentes aos processos de transição presentes no ciclo de vida, a autora chama a atenção para a não-vitimização das crianças em função da separação, dado que essa tendência gera sentimentos de culpa nos pais e pode levar à tentativa de compensar o filho por meio da flexibilização dos limites.

Atentos às mudanças que a separação conjugal produz no relacionamento entre pais e filhos, Almeida et al. (2000) desenvolveram um estudo com três pais e seus filhos, após a separação, com o objetivo de investigar as dificuldades existentes e promover a interação entre eles através de uma intervenção em grupo. O estudo mostrou dificuldades dos filhos em lidar com a ausência da figura parental não detentora da guarda, e dos pais, que apresentaram agressividade no relacionamento social, problemas em relação ao contato com o ex-cônjuge e na relação com os filhos. Segundo os autores, a intervenção contribuiu para que os pais buscassem manter relações mais amigáveis com os ex-cônjuges e mantivessem mais diálogos e interações positivas com os filhos, o que, conseqüentemente, possibilitou um relacionamento mais satisfatório entre eles.

Como é possível perceber, são poucos os estudos publicados no Brasil e a literatura nacional ainda é incipiente, o que também foi constatado por Souza (2000). Pouco se sabe a respeito de famílias brasileiras de pais separados, haja vista que a maioria dos estudos é internacional e, portanto, refere-se a populações distintas. Tendo em vista que, quando os pais se separam, a maioria das crianças vive com suas mães, é de se esperar que com o aumento nas taxas de separação conjugal (IBGE, 2005), um número cada vez maior de crianças viverá em local diferente dos seus pais (DUNN, 2005). Assim, para os interessados no desenvolvimento infantil, é importante ter informações a respeito da relação que se estabelece

com o pai da criança após a separação conjugal, apesar de o papel do pai que não reside com o filho após a separação ainda ser ambíguo (AMATO, 2000). Ainda que muitos trabalhos tenham sido conduzidos em outros países, principalmente nos Estados Unidos, diferenças culturais podem produzir dados diferentes de uma cultura para outra, o que justifica a necessidade da realização de pesquisas em âmbito nacional.

Em suma, os estudos sobre a relação entre a separação conjugal e problemas de comportamento dos filhos mostram que as habilidades sociais educativas parentais e as práticas educativas podem funcionar como mediadores dos efeitos da separação para as crianças. Pesquisadores (WOLCHIK et al., 2000; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2002) têm reportado que crianças que mantêm um bom relacionamento com suas mães apresentam menos problemas, o que significa que mães com mais habilidades sociais educativas podem prevenir o surgimento e a manutenção de problemas de comportamento. Os achados sobre a relação entre a disciplina parental e o comportamento dos filhos corroboram o modelo de Patterson, Reid e Dishion (2002), o qual indica que a disciplina inconsistente é o primeiro passo de uma seqüência desenvolvimentista que pode levar aos problemas de comportamento. Entretanto, como mostrou a pesquisa de Wolchik et al. (2000), não só a disciplina consistente, mas também habilidades de conversação e a interação positiva com a criança podem contribuir para menores taxas de problemas.

De acordo com Clarke-Stewart et al. (2000), embora muitos pesquisadores tenham investigado os efeitos da separação para escolares e adolescentes e haja cada vez mais interesse em jovens adultos, estudos sobre as conseqüências da separação para crianças mais novas ainda são escassos. Essa visão é corroborada por Pruett et al. (2003), segundo os quais, apesar de se saber relativamente pouco sobre famílias de crianças muito jovens, estas representam um dos subgrupos mais vulneráveis em se tratando de famílias separadas. Para esses últimos autores, os desafios do desenvolvimento infantil nessa faixa etária são maiores diante da separação conjugal, uma vez que as necessidades da criança quanto à segurança, confiança, autonomia e paciência, que caracterizariam esse período do desenvolvimento, são confrontadas com a exaustão e o estresse que acompanham a separação.

Portanto, investigar o repertório comportamental de pré-escolares filhos de pais separados, as habilidades sociais educativas parentais e o relacionamento entre os pais, após a separação, pode oferecer informações relevantes sobre o contexto de desenvolvimento das crianças e ajudar a compreender a relação entre a separação e o comportamento dos filhos. Tal conhecimento teria não só implicações teóricas, mas práticas, uma vez que poderia auxiliar na

elaboração de propostas de intervenção na medida em que ajudaria a identificar os fatores que maximizem as chances de a criança lidar de maneira satisfatória com a separação. Nas palavras de Amato (2000), a prioridade das pesquisas é continuar a investigar as contingências que determinam se a separação terá conseqüências positivas, negativas ou neutras para adultos e crianças.

São perguntas deste estudo: a) qual o repertório comportamental de pré-escolares, filhos de pais separados, no que se refere aos problemas de comportamento e às habilidades sociais? b) quais habilidades sociais educativas parentais são apresentadas por mães separadas? c) existe relação entre as habilidades sociais educativas das mães e o comportamento dos filhos? d) qual a relação entre mãe e filho com o pai da criança, após a separação?

1.6 Objetivos

Com base na literatura apresentada, são objetivos desse estudo:

- a) Descrever o repertório comportamental de filhos de pais separados, segundo relato das mães, quanto à presença de indicativos de problemas de comportamento e de respostas socialmente habilidosas;
- b) Descrever o relacionamento entre mães separadas e seus filhos, focalizando as habilidades sociais educativas parentais, bem como as situações em que ocorrem e as reações das crianças;
- c) Investigar se há relação entre as habilidades sociais educativas parentais e o comportamento das crianças, considerando tanto o repertório socialmente habilidoso quanto os problemas de comportamento;
- d) Caracterizar o relacionamento das mães e das crianças com o pai, após a separação conjugal, quanto à frequência do contato entre eles, a relação estabelecida e a participação paterna na vida da criança.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 43² mães de crianças de ambos os sexos, com idade entre quatro e seis anos, matriculadas em nove Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

As participantes foram selecionadas através da colaboração das professoras das EMEIs que indicaram, entre seus alunos do Jardim I ao Pré, aqueles que eram filhos de pais separados. Os critérios para participação das mães foram: a) ser mãe biológica; b) a criança deveria residir com a mãe; b) a mãe deveria estar separada há, no mínimo, seis meses, para evitar que participassem da pesquisa famílias cuja separação dos cônjuges representasse apenas uma crise temporária entre o casal; c) a progenitora não poderia estar vivendo maritalmente com um companheiro; d) a mãe, ainda que separada no momento da coleta de dados, não poderia ter se casado novamente após a separação, já que outro casamento caracteriza-se como um segundo período de transição para a criança; d) os pais da criança deveriam ter tido, no mínimo, um ano de união estável ou casamento civil; e) a mãe deveria se caracterizar como a principal cuidadora da criança, ainda que outras pessoas ajudassem nos cuidados com a mesma; f) as famílias deveriam residir na cidade onde o estudo foi realizado. Cabe destacar que por mães separadas entendem-se aquelas que estejam ou não divorciadas/separadas judicialmente, mas que tenham coabitado com o pai da criança através de união estável ou civil e estejam, atualmente, residindo com a criança em local diferente do habitado pelo ex-cônjuge.

A Tabela 1 apresenta o total de crianças indicadas pelas professoras, por EMEI, o número de exclusões e o número de mães que atenderam aos critérios de inclusão e participaram do estudo.

² O projeto inicial previa a condução da pesquisa com 177 mães para obter uma amostra representativa da população da cidade onde o estudo foi desenvolvido; porém, esse número não foi alcançado no tempo previsto para a realização da coleta de dados.

Tabela 1. Número de indicações dos professores, exclusões e participantes por EMEI.

EMEI	Professoras participantes	Crianças indicadas	Mães excluídas	Mães que atenderam aos critérios	Mães que participaram do estudo
1	7	36	21	14	5
2	8	32	22	10	10
3	12	28	15	12	6
4	10	50	37	13	7
5	5	23	15	8	3
6	5	20	14	3	2
7	7	16	10	4	4
8	7	30	22	8	3
9	8	18	12	6	3
Total	69	254	176	78	43

* Quando dois ou mais irmãos foram indicados pelas professoras, apenas um foi contabilizado.

Das 254 crianças indicadas por um total de 69 professores, apenas 43 participaram do estudo, o que representa 16% do total. Contudo, ao considerar apenas as crianças cujas mães eram separadas e se encaixavam nos critérios estabelecidos neste trabalho ($n=78$), verifica-se que o índice de concordância em participar da pesquisa entre as pessoas contatadas foi de 55%. Entre aquelas que justificaram a recusa em participar, doze mães atribuíram-na à falta de tempo para responder às perguntas da entrevista e três disseram que não gostariam de falar sobre o ex-cônjuge devido às respostas emocionais que a situação poderia evocar.

Na Tabela 2 são descritos os motivos da exclusão das mães dos alunos indicados pelas professoras, bem como o número de crianças que foram eliminadas segundo cada critério.

Tabela 2. Número de mães eliminadas da amostra e as razões da exclusão.

Critérios	Número de exclusões	%
Sem possibilidade de contato	73	41
A mãe vivia maritalmente com o pai da criança ou com outro companheiro	47	27
Os pais da criança não tinham tido, no mínimo, um ano de união estável ou civil	37	21
A criança não residia com a mãe	14	8
A mãe se casou após a separação do pai da criança	3	2
A mãe não estava separada há, no mínimo, seis meses	1	0,5
A mãe não se caracterizava como a principal cuidadora da criança	1	0,5
<i>Total de exclusões</i>	176	100

Conforme a Tabela 2, 41% das exclusões deveram-se à impossibilidade de se contatar a mãe, fosse por telefone ou pessoalmente na escola; 27%, ao fato de que as mães viviam maritalmente com um companheiro, fosse ele o pai da criança ou não; 21%, porque os pais

não haviam tido, no mínimo, um ano de união estável ou casamento civil, isto é, os pais não moraram juntos ou o fizeram por um período menor que um ano, e 8%, pois a criança não residia com sua mãe. As exclusões restantes ocorreram porque, embora as mães estivessem separadas no momento da coleta de dados, 2% haviam se casado após a separação do pai da criança alvo e menos de 1%, ou não estava separada há mais de seis meses, ou não era a cuidadora da criança, ainda que morasse com o filho. Assim, considerando apenas as 181 famílias que foram localizadas, constatou-se que 61 delas não representavam famílias de crianças com mães separadas, sugerindo que as professoras tiveram um índice de acerto de 66% ao indicar as famílias que poderiam fazer parte deste estudo.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das crianças, cujas mães participaram do estudo, segundo dados sociodemográficos, como idade, sexo e série freqüentada na escola.

Tabela 3. Características das crianças cujas mães participaram do estudo (n = 43).

	Categorias	n	%
Idade da criança	<i>4 anos</i>	19	44
	<i>5 anos</i>	14	33
	<i>6 anos</i>	10	23
Idade da criança na época da separação dos pais	<i>não havia nascido</i>	1	2
	<i>< 1 ano</i>	8	19
	<i>1 a 2 anos</i>	3	7
	<i>2 a 3 anos</i>	11	26
	<i>3 a 4 anos</i>	12	27
	<i>> 4 anos</i>	8	19
	Sexo	<i>masculino</i>	26
<i>feminino</i>		17	40
Série escolar	<i>Jardim I</i>	16	37
	<i>Jardim II</i>	15	35
	<i>Pré</i>	12	28

A idade média das crianças cujas mães participaram do estudo foi de 4,8 anos e, como mostra a Tabela 3, 44% das crianças tinham quatro anos de idade, 33% estavam com cinco anos e 23%, com seis anos. Contudo, na época da separação dos pais, as crianças tinham, em média, 2,7 anos, sendo que 19% delas tinham mais de quatro anos de idade, 27%, entre três e quatro, 26%, entre dois e três anos e 7%, entre um e dois anos. Outras 19% das crianças tinham menos de um ano quando os pais se separaram, o que significa que ainda eram bebês na época e uma criança não havia nascido, ou seja, sua mãe ainda estava grávida quando se separou do ex-cônjuge.

Sessenta por cento do grupo era do sexo masculino e, quanto à série freqüentada na escola, houve uma distribuição eqüitativa das crianças em cada classe, com 37% no Jardim I, 35% no Jardim II e 28% no Pré.

A Tabela 4, a seguir, apresenta informações gerais sobre as mães e sobre o tempo da união e da separação do ex-cônjuge.

Tabela 4. Características gerais das participantes, tipo de união com o ex-cônjuge e tempo da união e da separação conjugal (n = 43).

	Categorias	n	%
Idade	<i>20 a 30 anos</i>	22	51
	<i>31 a 40 anos</i>	18	42
	<i>acima de 41 anos</i>	3	7
Número de filhos	<i>um</i>	13	30
	<i>dois</i>	15	35
	<i>três</i>	13	30
	<i>quatro ou cinco</i>	2	5
Estado Civil	<i>divorciada ou separada judicialmente</i>	14	32
	<i>solteira</i>	21	49
	<i>casada</i>	6	14
	<i>não informou</i>	2	5
Tipo de união com o ex-cônjuge	<i>casamento civil</i>	18	42
	<i>união estável</i>	25	58
Tempo de união com o ex-cônjuge	<i>um a cinco anos</i>	20	47
	<i>seis a dez anos</i>	16	37
	<i>dez a quinze anos</i>	6	14
	<i>mais de quinze anos</i>	1	2
Há quanto tempo está separada	<i>≤ um ano</i>	18	42
	<i>dois anos</i>	8	19
	<i>três anos</i>	7	16
	<i>quatro anos</i>	7	16
	<i>≥ cinco anos</i>	3	7

Como mostra a Tabela 4, 51% das mães tinham entre 20 e 30 anos de idade, 42%, entre 31 e 40 anos e 7% tinham mais de 41 anos, sendo a idade média das participantes de 30,5 anos. No que se refere ao número de filhos, 95% das participantes tinham até três filhos, sendo a média de 2,1 filhos, os quais tinham entre um mês e 22 anos de idade.

Quanto ao estado civil, 14% das participantes ainda estavam casadas com o ex-cônjuge e separadas apenas informalmente. Entre as demais, 49% eram solteiras, 32% estavam divorciadas ou separadas judicialmente e 5% não informaram o estado civil. Observando o tipo de união que as mães mantiveram com o ex-cônjuge, verifica-se que 42% delas realizaram um casamento civil, enquanto 58% mantiveram uma união estável. Convém citar

que cinco participantes foram casadas antes da união com o pai da criança alvo e tinham filhos dessa primeira união. Tal resultado explica a discrepância entre o número de casamentos civis descritos no *tipo de união com o ex-cônjuge* (n = 18) e o número de participantes que ainda estavam casadas ou eram divorciadas/separadas (n = 20), como indicado no *estado civil*. Isso porque duas mães ainda estavam legalmente casadas com o primeiro marido, mesmo tendo coabitado com outro parceiro após a separação.

Conforme a Tabela 4, o tempo médio de união marital foi de 6,8 anos, apesar de 47% das participantes terem permanecido casadas por até cinco anos, 37% terem vivido por períodos entre seis e 10 anos com o ex-companheiro e 16% terem mantido a união por mais de 10 anos. As participantes estavam separadas do ex-cônjuge há, em média, 2,5 anos.

A Tabela 5 apresenta os resultados referentes ao nível educacional, situação profissional e renda materna.

Tabela 5. Informações sobre a escolaridade, emprego e renda das participantes (n = 43).

	Categorias	n	%
Grau de instrução	<i>ensino fundamental incompleto</i>	11	26
	<i>ensino fundamental</i>	3	7
	<i>ensino médio incompleto</i>	8	19
	<i>ensino médio</i>	13	30
	<i>superior incompleto</i>	4	9
	<i>superior</i>	4	9
Está empregada	<i>sim</i>	22	51
	<i>não</i>	11	26
	<i>faz bicos</i>	8	18
	<i>autônoma</i>	2	5
Período em que trabalha*	<i>dia todo</i>	18	41
	<i>manhã ou tarde</i>	5	12
	<i>noite ou tarde e noite</i>	5	12
	<i>trabalha em casa</i>	4	9
Profissão**	<i>trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados</i>	21	48
	<i>do lar, estudante, desempregada</i>	11	25
	<i>profissionais das ciências e das artes</i>	5	12
	<i>trabalhadores de serviços administrativos</i>	2	5
	<i>trabalhadores da produção de bens e serviços industriais</i>	2	5
	<i>outros</i>	2	5
	<i>do lar, estudante, desempregada</i>	11	25
Renda materna	<i>acima de R\$ 1100,00</i>	6	14
	<i>R\$ 600,00 a R\$ 1000,00</i>	7	16
	<i>R\$ 100,00 a R\$ 500,00</i>	19	44
	<i>não tem renda própria</i>	11	26

* Foram excluídas as mães que não trabalhavam e que representavam 26% da amostra.

** Categorias elaboradas com base na Classificação Brasileira de Ocupações, CBO-2002.

O grupo não era homogêneo no que se refere à escolaridade, como indica a Tabela 5. Trinta e nove por cento das mães tinham o ensino médio completo e o mesmo número de participantes (26%) tinha o ensino fundamental incompleto ou completo. As mães que tinham nível superior completo aparecem numa proporção menor e correspondem a 9% do total.

No que diz respeito ao emprego, 74% das 43 mães trabalhavam, embora 18% atuassem de modo informal, ou seja, através de bicos (sem vínculo empregatício) ou mesmo de maneira inconstante. Esse dado é particularmente importante, pois sinaliza uma aparente instabilidade em relação ao trabalho a que algumas participantes estavam sujeitas, tendo em vista que parte delas ressaltou, durante as entrevistas, que sua renda e horário de serviço variavam conforme as oportunidades de trabalho no mês. Quanto ao local e período de trabalho, 65% trabalhavam fora, das quais 41% o dia todo e 12% durante um período do dia ou durante os períodos da tarde e da noite, enquanto 9% relataram que trabalhavam na própria residência.

Sobre a ocupação das participantes, a categoria *trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados* foi a mais frequente e composta por 48% das mães, envolvendo profissões de empregada doméstica, diarista, babá, vendedora, balconista, auxiliar de limpeza e cabeleireira. As demais ocupações, que aparecem com frequência mais baixa, eram de professoras, relações públicas, servidora pública e advogada, classificadas como *profissionais das ciências e artes* (12%); operadora de caixa e secretária, incluídas entre os *trabalhadores de serviços administrativos* (5%); e auxiliar de produção e gráfica, agrupadas no item *trabalhadores da produção de bens* (5%). Sete participantes que relataram não estar empregadas, mas exercendo uma atividade profissional através de “bicos” também tiveram suas atividades incluídas nas categorias de ocupações *trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados*. Uma participante que fazia “bicos” não informou a natureza da atividade, que está inserida na categoria *outros*. Vinte e cinco por cento das mães eram *do lar, estudantes ou estavam desempregadas*.

No que se refere à renda, 26% das participantes relataram que não tinham renda própria. Entre as mães que exerciam uma atividade remunerada, 44% recebiam entre 100 e 500 reais, para 16% a renda situava-se entre 600 e 1000 reais e, para 14%, os ganhos eram de mais de 1100 reais. Assim, 70% das mães ou não tinham renda própria, ou ganhavam até 500 reais.

Além das informações pertinentes à participante, investigou-se a existência de outras pessoas que contribuíssem financeiramente com a família e o total da renda familiar, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6. Contribuição financeira do ex-cônjuge, auxílio financeiro por parte de outras pessoas e total da renda familiar (n = 43).

		Categorias	n	%
O ex-cônjuge		<i>sim</i>	29	67
		<i>não</i>	14	33
contribui financeiramente?	<i>Valor</i>	<i>até R\$ 100</i>	8	19
		<i>R\$ 100 a R\$ 200</i>	8	19
		<i>R\$ 200 a R\$ 300</i>	10	23
		<i>acima de R\$ 300</i>	3	6
	<i>Razão da contribuição</i>	<i>medida judicial</i>	17	39
		<i>acordo entre os pais</i>	12	28
		<i>O valor é satisfatório?</i>	<i>sim</i>	6
<i>não</i>			23	53
Outras pessoas contribuem com a renda da casa?		<i>sim</i>	31	72
		<i>não</i>	12	28
	<i>Quem?*</i>	<i>avó(s) materna(os)</i>	20	46
		<i>familiares</i>	14	33
<i>outros</i>		4	9	
Total da renda familiar		<i>acima de R\$ 2000</i>	8	19
		<i>R\$ 1600 a R\$ 2000</i>	1	2
		<i>R\$ 1100 a R\$ 1500</i>	9	21
		<i>R\$ 600 a R\$ 1000</i>	10	23
		<i>R\$ 100 a R\$ 500</i>	15	35

* Essa categoria tem itens que não são mutuamente excludentes e, nesse caso, a soma dos valores de n pode ultrapassar o número de participantes.

Em relação à existência de algum tipo de contribuição por parte do pai da criança, verifica-se que 67% dos ex-cônjuges contribuía financeiramente, embora algumas das participantes tenham relatado, no decorrer das entrevistas, que atrasos no pagamento da contribuição eram frequentes e 53% estavam insatisfeitas com o valor pago. Observa-se que o mesmo número de pais (19%) pagava até R\$100 ou até R\$200 à mãe, 23% contribuía com valores entre R\$200 e R\$300, e 6% ajudavam com mais de R\$300. Em 39% dos casos havia uma medida judicial que determinava o pagamento da pensão e para 28% a contribuição fazia parte de um acordo informal entre os pais da criança.

Setenta e dois por cento das mães contavam com o auxílio financeiro de outras pessoas na renda familiar, principalmente dos avós maternos. Observou-se que 46% das participantes relataram que os avós auxiliavam ou eram responsáveis por toda a renda familiar, seguidos por outros familiares (tios, primos e bisavós), que contribuía financeiramente no caso de 33%. O restante das mães (9%) disse receber apoio social de igreja, bolsa do governo ou de pessoas sem parentesco, as quais estão agrupadas no item *outros* da questão que investiga se outras pessoas contribuía com a renda da casa, conforme a Tabela 6.

Considerando todos que contribuíam com a renda familiar, 35% das famílias tinham renda de até 500 reais, 23% de até 1000 reais, 21% de até R\$ 1500 reais, e 19% recebiam acima de 2000 reais. Apenas uma participante relatou que a renda familiar situava-se entre 1600 e 2000 reais.

A Tabela 7 apresenta informações a respeito da moradia das participantes.

Tabela 7. Situação da moradia das famílias (n = 43).

Categorias		n	%
Número de pessoas que vivem na casa	<i>duas</i>	3	7
	<i>três</i>	9	21
	<i>quatro</i>	15	34
	<i>cinco</i>	8	19
	<i>seis ou mais</i>	8	19
Outros moradores da casa além da mãe e da criança*	<i>irmãos da criança</i>	29	67
	<i>avó(s) materna(os)</i>	17	39
	<i>outros parentes</i>	18	42
	<i>pessoas sem parentesco</i>	3	7
Situação da moradia	<i>alugada</i>	20	47
	<i>própria</i>	23	53
	<i>A quem pertence?</i>		
	<i>avó(s) materna(os)</i>	13	30
	<i>mãe</i>	7	16
	<i>outros</i>	3	7

* Essa categoria tem itens que não são mutuamente excludentes e, nesse caso, a soma dos valores de n pode ultrapassar o número de participantes.

Verifica-se, pela Tabela 7, que as famílias viviam, em média, com 4,5 pessoas na casa e que apenas 7% das mães disseram viver sozinhas com seu filho. Entre as demais (n = 40), 73% contaram que na casa moravam irmãos da criança, 45% relataram viver com outros familiares, como tios, primos e bisavós e 43% disseram morar com os avós maternos. Apenas 8% das mães disseram que pessoas sem parentesco também moravam com a família, tal como a namorada de um primo, um amigo ou mesmo o primeiro marido, no caso de uma participante que havia se casado duas vezes.

Quanto à situação da moradia, 54% viviam em habitação própria, embora a maioria destas (57%) estivesse residindo na casa dos avós maternos e 30% fossem a proprietária da casa. Outros 13% relataram que a casa pertencia a outras pessoas, como a um tio ou à família do ex-cônjuge.

A Tabela 8 apresenta informações sobre outras pessoas que cuidavam da criança, além da mãe.

Tabela 8. Informações sobre a existência de outros cuidadores da criança. (n = 43).

		Categorias	n	%
A criança tem outros cuidadores além da mãe?	<i>Sim</i>		40	93
	<i>Não</i>		3	7
	<i>Quem?*</i>	<i>avó(s) materna(os)</i>	25	58
		<i>outros parentes</i>	11	26
		<i>irmãos da criança</i>	6	14
		<i>vizinha, babá.</i>	6	14
		<i>empregada</i>	2	5
	<i>Período em que outras pessoas cuidam da criança</i>	<i>menos de 3 horas diárias</i>	5	12
		<i>4 horas diárias ou o dia todo</i>	22	51
		<i>esporadicamente</i>	13	30

* Essa categoria tem itens que não são mutuamente excludentes e, nesse caso, o n pode ultrapassar o número de participantes.

Em relação aos cuidados dispensados à criança, 93% das participantes relataram que outras pessoas se ocupavam dos cuidados do seu filho, principalmente os avós maternos, que foram citados por 63% das mães. Além deles, 26% das mães mencionaram outros parentes; 14%, os irmãos da criança, 14%, uma vizinha ou babá e 5% disseram que o pai também cuidava do filho. Quanto ao tempo que outros cuidadores passavam com a criança, 55% das mães responderam que eles ficavam cerca de quatro horas ou o dia todo, 13% ficavam até três horas e 33% relataram que se tratava apenas de algo esporádico, ou seja, nos finais de semana ou ocasionalmente durante a semana.

2.2 Instrumentos

Todos os instrumentos utilizados na coleta de dados foram aplicados oralmente pela pesquisadora, que fez o registro das respostas das participantes.³ Foram eles:

1. Questionário Sociodemográfico, elaborado para esse estudo com a finalidade de investigar fatores sociais e demográficos sobre as participantes e suas famílias (Apêndice A).
2. Escala Comportamental Infantil – ECI A2 de Rutter, versão para pais (GRAMINHA, 1998), que avalia distúrbios emocionais e comportamentais em crianças e verifica se existe indicação clínica para problemas de comportamento (score maior que 16). A

³ Previamente à condução da pesquisa, um estudo piloto foi conduzido com sete mães separadas para que a pesquisadora pudesse se familiarizar com a aplicação dos instrumentos e realizar os ajustes necessários ao Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (item 4) e ao Roteiro de Entrevista sobre a Relação com o Ex-Cônjuge (item 5).

escala foi adaptada por Graminha (1994) e é composta por 36 itens que investigam a frequência com que as crianças apresentam determinados comportamentos indicativos de problema.

3. Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas – Pais (QRSH – Pais), elaborado a partir do QRSH – Professores, por Bolsoni-Silva (2007, submetido), questionário em processo de validação. O instrumento é composto por 19 questões que avaliam a frequência com que respostas socialmente habilidosas são apresentadas pela criança.
4. Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais, REHSE-P (adaptação de BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2005), composto por 15 questões que investigam habilidades sociais educativas dos pais na relação com os filhos e suas especificidades, ou seja, as situações em que ocorrem e as reações das crianças. As perguntas pretendem descrever, portanto, a frequência de ocorrência de habilidades sociais educativas parentais e algumas variáveis antecedentes e conseqüentes. Na sua aplicação, a pesquisadora fez as perguntas principais, apresentando e explicando os itens *frequentemente*, *algumas vezes* ou *quase nunca/nunca* e nas demais questões, que investigavam especificidades, as opções de repostas previamente definidas não foram citadas pela pesquisadora e eram registradas tão somente fossem mencionadas pelas participantes; caso contrário anotava-se em “outros”. As opções de resposta que estão em negrito no instrumento foram acrescentadas após a realização do estudo piloto, pois haviam sido citadas por mais de uma mãe que participou dessa etapa. Além das questões sobre as habilidades sociais educativas parentais, há duas perguntas (itens XVI e XVII) que investigam o relacionamento entre irmãos e o tempo que a mãe passa com o filho. Na sua versão original, o instrumento é composto ainda por um item que investiga o entendimento entre os pais sobre a educação dos filhos e outro que avalia a comunicação entre casais separados. Esses itens foram retirados da seqüência original e a eles foram acrescentadas outras questões para compor o Roteiro de Entrevista sobre a Relação com o Ex-Cônjuge, instrumento apresentado a seguir. Também foram excluídos da versão original do REHSE-P o item sobre a participação de pais e mães na educação da criança e as perguntas sobre dados demográficos no início e ao final do instrumento, haja vista que essas questões foram investigadas durante aplicação do Questionário Sociodemográfico.
5. Roteiro de Entrevista sobre a Relação com o Ex-Cônjuge, instrumento elaborado para esta pesquisa a partir das questões retiradas do REHSE-P que avaliam o entendimento

entre os casais sobre a educação dos filhos e a comunicação após a separação. É composto por sete questões que investigam como a mãe avalia sua relação e a da criança com o pai, após a separação, o entendimento sobre a educação dos filhos e a participação do progenitor na vida da criança. A entrevista é composta por questões abertas e fechadas (Apêndice B).

2.3 Local

O levantamento inicial junto às professoras foi realizado nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e as entrevistas com as mães foram conduzidas em locais reservados nas EMEIs ou nas residências das famílias participantes.

2.4 Aspectos Éticos

O projeto da presente pesquisa, em conformidade com as normas de ética da Resolução 196/96 do CNS, foi encaminhado às instituições competentes para apreciação previamente à sua realização e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru (Anexo A) e autorizado pela Secretaria da Educação do município onde foi desenvolvido (Anexo B).

Dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram empregados para registro da anuência dos envolvidos no estudo, com uma versão elaborada para as professoras (Apêndice C) e outra para as mães (Apêndice D).

2.5 Procedimento de coleta de dados

Para conduzir o estudo nas escolas, a pesquisadora contactou a direção das EMEIs por telefone e agendou horários para apresentar o projeto à mesma e às professoras, solicitando, então, a colaboração com a pesquisa. Quando houve anuência da direção e das educadoras, as professoras leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao término do contato inicial, foi solicitado às professoras, individualmente, que indicassem, entre seus alunos, aqueles que eram filhos de pais separados. Também foi solicitado às professoras que realizassem a indicação das crianças de posse da ficha de inscrição dos alunos, utilizada para consultar informações sobre o estado civil dos pais. Cada

professora indicou quantas crianças julgava encaixar-se no critério estabelecido, ou seja, serem filhos de pais separados. Após o levantamento com as professoras, registrou-se o nome das mães das crianças e o telefone de contato (caso disponível) e foram encaminhados informes para os responsáveis. Os avisos continham uma breve descrição da condução da pesquisa na escola, identificavam a pesquisadora e informavam sobre seu posterior contato com as famílias. Os informes foram elaborados pela pesquisadora e entregues às professoras, que os encaminharam aos responsáveis através dos alunos. Quando o posterior contato por telefone não foi possível, o responsável pela criança foi abordado pela pesquisadora na própria escola através da mediação das professoras. Neste momento, verificavam-se os critérios para a participação da mãe e a mesma era convidada a participar do estudo. Durante o contato inicial, agendava-se a data e o horário para a entrevista conforme a disponibilidade da mãe e da pesquisadora. Aquelas mães com as quais o contato não foi possível, nem por telefone nem pessoalmente, foram identificadas como “sem possibilidade de contato” e excluídas do levantamento realizado junto à escola.

Antes do início das entrevistas com as mães, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado para registro da anuência das participantes. Em seguida, os instrumentos foram aplicados na seguinte ordem: Questionário Sociodemográfico, REHSE-P (adaptação de BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2005), Roteiro de entrevista sobre a relação com o ex-cônjuge, ECI A2 de Rutter (GRAMINHA, 1998) e QRSH – Pais (BOLSONI-SILVA, 2007, submetido). Durante a aplicação dos instrumentos, as perguntas foram feitas oralmente pela pesquisadora, que fez o registro das respostas. Apenas a Entrevista sobre a relação com o ex-cônjuge foi gravada em áudio e posteriormente transcrita, já que, à exceção das questões principais, não havia opções de respostas previamente definidas no instrumento. O tempo médio de duração da entrevista foi de 1 hora e 30 minutos.

2.6 Procedimento de análise de dados

2.6.1 Análise da ECI A2 e do QRSH – Pais

Para análise dos resultados da ECI A2, inicialmente, foram atribuídos escores a cada resposta, de acordo com a instrução de utilização da escala (GRAMINHA, 1998): as respostas *não se aplica, nunca* e *não* receberam escore 0 (zero); *se aplica um pouco, ocasionalmente* e

sim-moderadamente, escore 1 (um); e *certamente se aplica, pelo menos uma vez por semana e sim-severamente*, escore 2 (dois). Em seguida, calculou-se o escore total do instrumento e o percentual de crianças com escore maior que 16, considerado indicativo de distúrbios emocionais/comportamentais, aqui tratados como problemas de comportamento.

A análise dos itens da ECI A2 baseou-se na medida de ocorrência do comportamento, focalizando o número de crianças que apresentavam ou não cada item descrito na escala. Desta forma, as respostas *certamente se aplica, se aplica um pouco, pelo menos uma vez por semana, ocasionalmente* e *sim-severamente/moderadamente* indicavam a ocorrência do comportamento e as respostas *não se aplica, nunca* e *não*, que o comportamento não ocorria. Empregou-se o teste qui-quadrado para investigar se havia diferença significativa entre a frequência de ocorrência das respostas. Os itens da escala foram agrupados em três categorias: *respostas externalizantes, internalizantes* e *outras* (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRINATO, 2005) e são descritos em tabelas.

Os dados do QRSH – Pais receberam tratamento idêntico àquele aplicado à ECI A2. As habilidades descritas no questionário também foram agrupadas em três categorias, conforme Bolsoni-Silva (2003): *disponibilidade social e cooperação, expressão de sentimentos e enfrentamento* e *interação social positiva*, e os resultados apresentados em tabelas.

Para investigar possíveis associações entre os problemas de comportamento e o repertório socialmente habilidoso das crianças, empregou-se o teste não-paramétrico de Spearman. O mesmo foi utilizado para verificar se havia relação entre os escores da ECI A2 e do QRSH – Pais, tanto no que refere ao escore total quanto ao escore nas categorias de cada instrumento. Para a realização de testes estatísticos empregou-se o *software* SPSS e foi considerado estatisticamente significativo todo resultado obtido no nível igual ou menor que 5% de significância. Os resultados dessa análise foram organizados em uma tabela.

2.6.2 Análise do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais

Para a análise dos dados do REHSE-P, inicialmente, atribuiu-se escore para as respostas *frequentemente* (escore dois), *algumas vezes* (escore um) e *quase nunca/nunca* (escore zero) e calculou-se o escore total de cada participante no instrumento. É importante destacar que três itens tiveram os escores invertidos: dificuldades em cumprir promessas, identificar comportamentos que não gostam e sentir como errado algo que fez em relação ao

filho. Calculou-se então o escore total de cada participante no instrumento e os resultados de cada questão foram analisados estatisticamente (teste qui-quadrado) para verificar se havia diferença significativa entre a frequência das respostas das mães ($p < 0,05$). Os resultados das análises estatísticas são apresentados na forma de tabelas.

Posteriormente à análise dos escores obtidos no instrumento, realizou-se uma análise de conteúdo das questões que investigam especificidades das habilidades sociais educativas parentais, isto é, antecedentes, como as mães se comportam e as reações dos filhos. As etapas utilizadas para a análise de conteúdo foram: listagem das respostas das participantes a cada questão, agrupamento das respostas em função de um elemento comum, nomeação das categorias. As categorias de respostas contidas no instrumento foram reagrupadas em categorias mais amplas e novas categorias foram criadas para englobar as respostas das mães. Cabe ressaltar que para o cálculo da frequência das categorias foi considerado o número de participantes cujas respostas foram inseridas na categoria e não o número de respostas, ou seja, caso uma participante tenha dado várias respostas agrupadas na mesma categoria, apenas uma foi contabilizada.

Os resultados sobre as situações antecedentes, o comportamento das mães e as reações dos filhos foram organizados em gráficos que apresentam a frequência absoluta das categorias elaboradas. Foi arbitrado que apenas as categorias cuja frequência fosse maior que cinco seriam descritas nos gráficos. As demais categorias com frequência menor que cinco e aquelas agrupadas no item *outros* são apresentadas juntamente com o conteúdo de todas elas no Apêndice E.

2.6.3 Análise das relações entre o REHSE-P, a ECI A2 e o QRSH – Pais

Para verificar a existência de possíveis relações entre as habilidades sociais educativas parentais e o comportamento das crianças, segundo escores na ECI A2 e no QRSH – Pais, aplicou-se o teste não-paramétrico de Spearman. Inicialmente, procedeu-se à associação entre as categorias mais amplas de comportamento e o total de cada instrumento (REHSE-P, ECI A2 e QRSH – Pais). Desta forma, verificou-se a relação entre o escore das categorias do REHSE-P (*comunicação, expressão de sentimentos e enfrentamento, interação positiva, consistência na prática educativa, descrição do filho*), das categorias da ECI A2 (*respostas externalizantes, internalizantes e outras*) e das categorias do QRSH – Pais (*disponibilidade social e cooperação, expressão de sentimentos e enfrentamento e interação social positiva*),

bem como a relação entre o escore total de cada um dos instrumentos. Foi considerado significativo todo resultado encontrado no nível menor que 5% de significância. Os resultados dessa análise foram organizados em uma tabela que apresenta os valores das correlações e se estas foram significativas ou não.

Para investigar possíveis associações entre a forma como as mães se comportavam em relação às habilidades sociais educativas parentais e o comportamento dos filhos na situação, foram escolhidas duas situações em que as mães estabeleciam disciplina para a criança: uma que envolvia o estabelecimento de limites (item VI. c. do instrumento); e a outra referente à ocasião em que as mães identificavam comportamentos das crianças de que não gostavam (item X. c. da entrevista). O comportamento materno nessas situações foi separado em três categorias: coercitivo, que envolveu brigar, gritar, xingar, obrigar, castigar, retirar privilégios, bater, agredir e fazer ameaças; não-coercitivo, como conversar, pedir, explicar, dizer não; e ambos, quando as mães relataram agir das duas maneiras. As reações das crianças também foram organizadas em três categorias: comportamentos indicativos de problema, envolvendo comportamentos externalizantes e internalizantes, tais como, responder, ficar agressivo, fazer birra e chorar; comportamentos sem indicativo de problemas, envolvendo reações de obediência, atenção e concordância; e ambos, quando a mãe relatou que a criança se comportava ora de uma maneira, ora de outra. Realizou-se, então, uma análise para verificar se havia relação entre as estratégias empregadas pelas mães e as reações das crianças, utilizando-se para tanto o teste qui-quadrado.

2.6.4 Roteiro de Entrevista sobre o Relacionamento com o Ex-Cônjuge

Tratamento semelhante ao empregado no REHSE-P foi dado às informações coletadas com o Roteiro de Entrevista Sobre o Relacionamento com o Ex-Cônjuge. Inicialmente, atribui-se escore às respostas dadas às questões fechadas e, assim, as respostas *bom* ou *frequentemente* receberam escore dois; *regular* ou *algumas vezes*, escore um e, *ruim* ou *quase nunca/nunca*, escore zero. Calculou-se a frequência de ocorrência das respostas maternas e procedeu-se à análise estatística das mesmas, através do teste qui-quadrado. Realizou-se, em seguida, uma análise de conteúdo das respostas que descreviam especificidades de cada questão, cujos resultados foram organizados em tabelas e gráficos. O Apêndice F apresenta o conteúdo e a frequência das categorias elaboradas a partir das respostas maternas.

Para verificar se havia relação entre o relacionamento da mãe e o da criança com o pai, foram investigadas possíveis associações entre as respostas das participantes às questões de número 1, 2, 4, 6 e 7 do Roteiro de Entrevista sobre o Relacionamento com o Ex-Cônjuge. O teste não-paramétrico de Spearman foi empregado para verificar se havia correlações entre os escores das participantes nesses itens. Os resultados desta análise foram organizados em uma tabela que apresenta o valor das correlações.

Uma análise para explorar o comportamento das crianças foi conduzida com base nos resultados da questão que investiga as situações nas quais as mães conversam com os filhos sobre o pai (item 6a do roteiro de entrevista). As crianças foram separadas em dois grupos conforme as mães relataram que os filhos faziam ou não perguntas ou comentários relacionados ao pai: Grupo 1, crianças que faziam perguntas ou comentários relacionados ao pai (n = 25); Grupo 2, crianças que não perguntavam ou faziam comentários sobre o pai (n = 18). Realizou-se uma comparação entre os grupos (Teste U de Mann-Whitney) para verificar diferenças entre o repertório comportamental das crianças com base nos escores da ECI A2 e do QRSH – Pais e para investigar se havia diferenças entre as habilidades sociais educativas das mães.

3 RESULTADOS

Em conformidade com os objetivos expostos, esta seção apresenta, primeiramente, os resultados referentes ao repertório comportamental das crianças, o que inclui os indicativos de problemas de comportamento e as habilidades sociais, assim como as relações entre essas duas variáveis. Na seqüência, são descritos os resultados sobre as habilidades sociais educativas parentais, abordadas conforme as categorias *comunicação, expressão de sentimentos e enfrentamento, habilidades que propiciam consistência na prática educativa, descrição do filho e interação positiva*, e também são apresentados os achados sobre as relações entre as mesmas e o repertório comportamental das crianças. Por fim, a seção apresenta os resultados acerca do relacionamento da mãe e da criança com o pai, após a separação conjugal, abordado em sub-itens que envolvem a relação da mãe com o ex-cônjuge, o que as mães falam sobre o pai para a criança, a relação e o contato entre pai e filho, como as mães avaliam a participação do ex-cônjuge na vida da criança e associações entre o relacionamento da mãe e da criança com o pai.

3.1 Repertório comportamental das crianças

Para expor os resultados concernentes ao repertório comportamental das crianças, inicialmente, são descritos os dados referentes à ECI A2 – e, em seguida, ao QRSB – Pais. Esses resultados permitiram descrever a frequência com que as crianças apresentam respostas indicativas de problemas de comportamento e respostas socialmente habilidosas, segundo avaliação das mães.

3.1.1 Indicativos de problemas de comportamento

Quanto à ECI A2, o Gráfico 1 apresenta o percentual de crianças que atingiram escore total na escala (maior que 16) que indica presença de distúrbios emocionais/comportamentais, aqui tratados como problemas de comportamento.

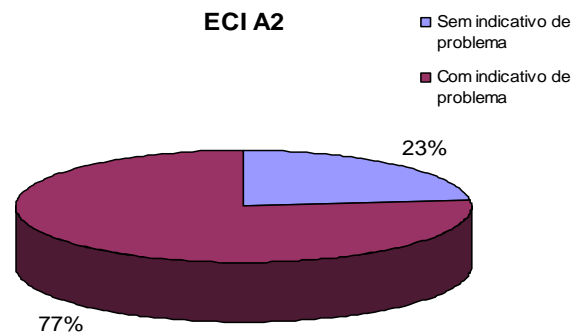


Gráfico 1. Proporção de crianças com e sem indicativo de problemas de comportamento segundo o escore total na ECI A2.

Como é possível observar, 77% ($n = 33$) das crianças atingiram escore na ECI A2 que indica problemas de comportamento no nível clínico, de acordo com o relato das mães. Em contrapartida, 23% ($n = 10$) dos pré-escolares não obtiveram escore indicativo de problemas de comportamento. O escore médio das crianças no instrumento foi 21,8 pontos.

Quanto ao sexo das crianças, das 33 que apresentavam problemas de comportamento, 22 eram meninos e 11 meninas. Já entre as crianças que, segundo a ECI A2 não apresentavam problemas, quatro eram meninos e seis meninas. Essa diferença entre o gênero das crianças não mostrou ser estatisticamente significativa de acordo com o teste qui-quadrado ($p = 0,13$).

Com relação à questão sobre a necessidade de a criança receber atendimento psicológico ou psiquiátrico, 51% das mães disseram que a criança não necessitava de atendimento, enquanto 47% responderam que sim. Uma participante não soube responder.

Os 35 itens que compõem a ECI A2 foram agrupados em duas categorias referentes a *respostas internalizantes* e *externalizantes* (Tabelas 9 e 10). Os itens que não puderam ser inseridos nessas categorias foram descritos como *outras respostas* (Tabela 11), conforme categorização de Bolsoni-Silva e Marturano (2002).

A Tabela 9 descreve a frequência das respostas das mães aos itens que investigam respostas internalizantes.

Tabela 9. Número de crianças que apresentavam ou não respostas internalizantes descritas na ECI A2 (teste qui-quadrado).

Respostas internalizantes	Crianças apresentavam a resposta		p
	sim	não	
Tem queixas de dores de cabeça.	24	19	ns
Tem dor de estômago ou vômito.	17	26	ns
Asma ou crises respiratórias.	12	31	0,00
Faz xixi na cama ou nas calças.	13	30	0,01
Faz cocô na roupa.	2	41	0,00
Tem dado trabalho ao chegar na escola.	14	29	0,02
A criança tem medo de alguma coisa (de algum objeto, pessoa ou situação)?	31	12	0,00
Fica facilmente preocupado, preocupa-se com tudo.	21	22	ns
Tende a ser uma criança fechada – um tanto solitária.	9	34	0,00
Freqüentemente a criança parece estar tristonha, infeliz ou angustiada.	17	26	ns
É uma criança muito agarrada à mãe e que tenta manter-se sempre perto da mãe.	40	3	0,00
Fica acanhada, tímida e de retrai na presença de pessoas pouco conhecidas.	33	10	0,00
É uma criança insegura e que não tem confiança em si mesma.	10	33	0,00

Conforme Tabela 9, foram encontradas diferenças significativas entre as respostas das mães em nove dos 13 itens que investigam respostas internalizantes, com destaque para os itens *tem medo de alguma coisa*, *é uma criança muito agarrada à mãe* e *fica acanhada, tímida*, pela alta freqüência com que as crianças apresentam tais respostas, segundo as participantes. Já os itens *tem asma*, *faz xixi ou cocô na roupa*, *tem dado trabalho na escola*, *tende a ser fechada* e *é uma criança insegura* ocorreram com baixa freqüência no grupo. Quanto aos demais itens, não houve diferença significativa entre a freqüência das respostas maternas, o que significa uma distribuição equitativa das repostas. Os resultados expostos na Tabela 9 sugerem, portanto, que respostas internalizantes ocorrem, em geral, com baixa freqüência no grupo, segundo avaliação das mães.

A Tabela 10 descreve os dados referentes às respostas externalizantes.

Tabela 10. Número de crianças que apresentavam ou não respostas externalizantes descritas na ECI A2 (teste qui-quadrado).

Respostas externalizantes	Crianças apresentavam a resposta		P
	sim	não	
Fica mal humorado e nervoso.	38	5	0,00
“Mata” ou “enforca” aula.	6	37	0,00
Costuma roubar ou então pegar coisas dos outros às escondidas.	7	36	0,00
Muito agitado, tem dificuldades em permanecer sentado por muito tempo.	32	11	0,00
Criança impaciente, irrequieta.	31	12	0,00
Muitas vezes destrói suas próprias coisas ou dos outros.	26	17	ns
Briga frequentemente ou é extremamente briguento com outras crianças.	21	22	ns
Irritável. Rapidamente “perde as estribeiras”.	31	12	0,00
Muitas vezes é desobediente.	39	4	0,00
Não consegue permanecer numa atividade qualquer por mais do que alguns minutos.	19	24	ns
Muitas vezes fala mentiras.	20	23	ns
Maltrata outras crianças.	10	33	0,00
Fala palavrões, nomes feios.	15	28	0,05
É uma criança difícil, complicada ou muito particular.	15	28	0,05

Conforme a Tabela 10, em dez dos 14 itens organizados na categoria de respostas externalizantes houve uma distribuição da frequência das respostas numa proporção significativa.

Para as mães, as respostas externalizantes apresentadas com frequência alta e por um número significativo de crianças foram: *fica mal humorado e nervoso, é muito agitado, criança impaciente, é irritável e muitas vezes desobediente*. Já as respostas *mata aula, costuma roubar, maltrata outras crianças, fala palavrões e é uma criança difícil* foram relatadas com uma frequência significativamente baixa.

Outras repostas que não puderam ser incluídas nas categorias anteriores estão descritas na Tabela 11.

Tabela 11. Número de crianças que apresentavam ou não *outras respostas* descritas na ECI A2 (teste qui-quadrado).

Outras respostas	Crianças apresentavam a resposta		<i>p</i>
	sim	não	
Gagueja.	12	31	0,00
Há alguma outra dificuldade com a fala.	12	31	0,00
Há qualquer dificuldade de alimentação.	27	16	ns
Há qualquer dificuldade com o sono.	13	30	0,01
A criança apresenta algum movimento repetitivo do corpo ou do rosto ou tem tiques.	4	39	0,00
Não é uma criança muito querida pelas outras crianças.	5	38	0,00
Chupa freqüentemente os dedos.	2	41	0,00
Rói freqüentemente as unhas ou os dedos.	14	29	0,02

As respostas indicativas de problema não incluídas nas duas outras categorias foram relatadas com baixa freqüência pelas mães. Na Tabela 11, observa-se que, com exceção do item *tem dificuldade de alimentação*, os demais sete itens incluídos na categoria de outras respostas eram apresentadas por poucas crianças e numa proporção significativamente menor em relação àquelas que não as apresentavam.

3.1.2 Habilidades sociais

A análise dos dados coletados através do QRSH – Pais mostrou que a média das crianças no instrumento foi de 29,8 pontos (escore máximo igual a 38). Verificou-se também que nenhuma criança obteve escore menor que 50% do total de pontos do instrumento, ou seja, escore menor que 19 pontos.

A seguir, na Tabela 12, é apresentado o número de crianças que apresentavam ou não as respostas socialmente habilidosas descritas em cada item do QRSH – Pais, segundo avaliação materna. Os 19 itens que compõem o instrumento foram agrupados em três categorias *disponibilidade social e cooperação*, *expressão de sentimentos e enfrentamento* e *interação social positiva*, conforme Bolsoni-Silva (2003).

Tabela 12. Número de crianças que apresentavam ou não cada item do QRSH – Pais (teste qui-quadrado).

Respostas socialmente habilidosas	Crianças apresentam a resposta		<i>p</i>
	sim	não	
<u>Disponibilidade social e cooperação</u>			
Faz pedidos.	43	0	-
Procura ajudar.	41	2	0,00
Procura atenção.	43	0	-
Faz perguntas.	43	0	-
Cumprimenta as pessoas.	42	1	0,00
Faz elogios.	38	5	0,00
Toma iniciativas.	38	5	0,00
<u>Expressão de sentimentos e enfrentamento</u>			
Expressa desejos e preferências.	39	4	0,00
Critica.	28	15	ns
Expressa carinho.	43	0	-
Expressa sentimentos de desagrado.	38	5	0,00
Usualmente está de bom humor.	42	1	0,00
Expressa seus direitos e necessidades de forma apropriada.	38	5	0,00
Expressa próprias opiniões.	41	2	0,00
Negocia e convence outras pessoas de seu ponto de vista.	34	9	0,00
<u>Interação social positiva</u>			
Interage de forma não-verbal com pessoas de sua convivência.	39	4	0,00
Apresenta facilidades para fazer amizades.	39	4	0,00
Brinca com colegas.	42	1	0,00
Comunica-se com as pessoas de forma positiva.	41	2	0,00

Na avaliação das mães, pela Tabela 12, observa-se que o número de crianças que apresentou cada item do instrumento QRSH – Pais foi alto e significativo ($p \leq 0,05$), com exceção do item *critica*. Esse resultado sugere que, de acordo com as mães, uma proporção significativa das crianças apresenta respostas socialmente habilidosas. Cabe destacar que, em quatro itens do instrumento, as participantes relataram que todas as crianças apresentavam a resposta descrita, as quais foram *faz pedidos*, *procura atenção*, *faz perguntas* e *expressa carinho*.

3.1.3 Relações entre problemas de comportamento e habilidades sociais

Para investigar possíveis associações entre problemas de comportamento e o repertório socialmente habilidoso das crianças, empregou-se o teste não-paramétrico de Spearman. O mesmo foi utilizado para verificar se havia relação entre os escores na ECI A2 e no QRSH – Pais, tanto no que refere ao escore total quanto ao escore nas categorias de cada instrumento.

A Tabela 13 apresenta as correlações entre os escores da ECI A2 e do QRSH – Pais.

Tabela 13. Correlações entre as categorias e o escore total da ECI A2 e do QRSB – País.

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Respostas internalizantes	1,00							
2. Respostas externalizantes	,31*	1,00						
3. Outras respostas	,27	,25	1,00					
4. Total ECI A2	,65**	,84**	,53**	1,00				
5. Disponibilidade social e cooperação	-,16	,17	,07	,06	1,00			
6. Expressão de sentimento e enfrentamento	-,04	,09	,03	,07	,42**	1,00		
7. Interação social positiva	-,09	,09	-,19	-,01	,30	,30	1,00	
8. Total QRSB – País	-,10	,11	-,01	,05	,79**	,80**	,59**	1,00

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Como mostra a Tabela 13, não foram encontradas correlações entre o escore das categorias da ECI A2 (respostas internalizantes, externalizantes e outras respostas) e o escore das categorias do QRSB – País (disponibilidade social e cooperação, expressão de sentimentos e enfrentamento e interação social positiva), bem como entre o escore total dos instrumentos.

Contudo, verificaram-se correlações positivas entre: a) as três categorias do QRSB – País e o escore total do questionário, o que significa que, quanto maior o escore nas categorias disponibilidade social e cooperação, expressão de sentimento e enfrentamento e interação social positiva, maior o escore total em habilidades sociais; b) as categorias disponibilidade social e cooperação e a expressão de sentimento e enfrentamento, mostrando que, quanto maior o escore da criança em uma categoria, maior o escore na outra; c) as três categorias da ECI A2 e o escore total da escala, de maneira que, quanto maior o escore em problemas de comportamento, maior o escore em respostas internalizantes, externalizantes e em outras respostas; d) as respostas internalizantes e externalizantes, indicando que, quanto maior a frequência com que as crianças apresentavam respostas internalizantes, maior a frequência com que apresentavam respostas externalizantes.

3.2 Habilidades sociais educativas parentais

Considerando que foram feitas 15 questões principais do REHSE-P, a soma dos escores atribuídos às respostas *frequentemente*, *algumas vezes* e *quase nunca/nunca*, permite uma variação do escore total que vai de zero a, no máximo, 30 pontos. Nesse estudo, verificou-se que o escore médio das participantes foi de 19 pontos, sendo o menor escore nove e, o maior, 26 pontos.

As habilidades sociais educativas parentais foram agrupadas em seis categorias de análise, elaboradas com base na organização proposta por Bolsoni-Silva (2003), e os resultados referentes ao instrumento são apresentados de acordo com as mesmas:

- a) Comunicação: inclui os itens conversar com o filho (Item I), fazer perguntas (Item II) fazer e conseqüenciar perguntas sobre sexo/sexualidade (Itens XII e XIII, respectivamente);
- b) Expressão de sentimentos e enfrentamento: nesta categoria estão agrupadas questões sobre a expressão de sentimentos positivos (Item III) e negativos (Item IV), expressão de opinião (Item V) e demonstração de carinho (Item X);
- c) Habilidades que propiciam consistência na prática educativa: envolvem o estabelecimento de limites (Item VI), cumprimento de promessas (Itens VII, a e b), auto-avaliação quanto a erros cometidos em relação aos filhos (Item XIV);
- d) Descrição do filho: inclui a descrição positiva, ou seja, identificar comportamentos dos filhos de que os pais gostam e a descrição negativa, quando os pais identificam comportamentos de que não gostam, bem como promover conseqüências para os mesmos (Itens VIII e IX);
- e) Interação positiva: relacionada à realização de brincadeiras com o filho (Item XI).

3.2.1 Comunicação

A Tabela 14 apresenta a distribuição das respostas maternas às questões inseridas na categoria Comunicação.

Tabela 14. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam habilidades de comunicação (teste qui-quadrado).

Questões	Frequência das respostas			<i>p</i>
	F	A	N	
Você conversa com seu filho?	39	4	0	0,00
Você faz perguntas a seu filho?	33	9	1	0,00
Você faz perguntas sobre sexo/sexualidade a seu filho?	2	1	40	0,00
Seu filho faz perguntas sobre sexo/sexualidade?	3	12	28	0,00

Legenda: F – freqüentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca/nunca

Conforme a Tabela 14, em todas as quatro questões que investigam habilidades de comunicação há uma distribuição estatisticamente significativa entre as respostas das participantes. No que se refere à habilidade de conversar com o filho, verifica-se que 91% das

mães relataram fazê-lo freqüentemente, enquanto 9% disseram que conversam algumas vezes. Quanto à freqüência com que as mães relataram fazer perguntas, 76% disseram que isso acontece freqüentemente, 21%, algumas vezes, e apenas uma mãe respondeu quase nunca/nunca faz perguntas à criança. Apesar de a maioria das participantes relatar que faz perguntas freqüentemente, quando o assunto versa sobre sexo/sexualidade, 7% responderam que fazem perguntas dessa natureza às crianças, o que representa uma freqüência baixa e significativa. Ainda que as mães façam perguntas sobre sexualidade com baixa freqüência, seus filhos as questionam sobre o tema com uma freqüência um pouco maior, porém significativamente baixa. Como descrito na Tabela 14, 7% das mães relataram que os filhos fazem perguntas desse tipo freqüentemente e 28% disseram que isso ocorre algumas vezes. Sessenta e cinco por cento, porém, contaram que as crianças quase nunca/nunca fazem tais perguntas.

O Gráfico 2 apresenta a freqüência das respostas maternas sobre especificidades (situações, assuntos e reações das crianças) quanto à conversação, incluindo apenas as categorias citadas por seis ou mais participantes. As categorias que ocorreram com freqüência menor que seis são descritas separadamente no Apêndice E.

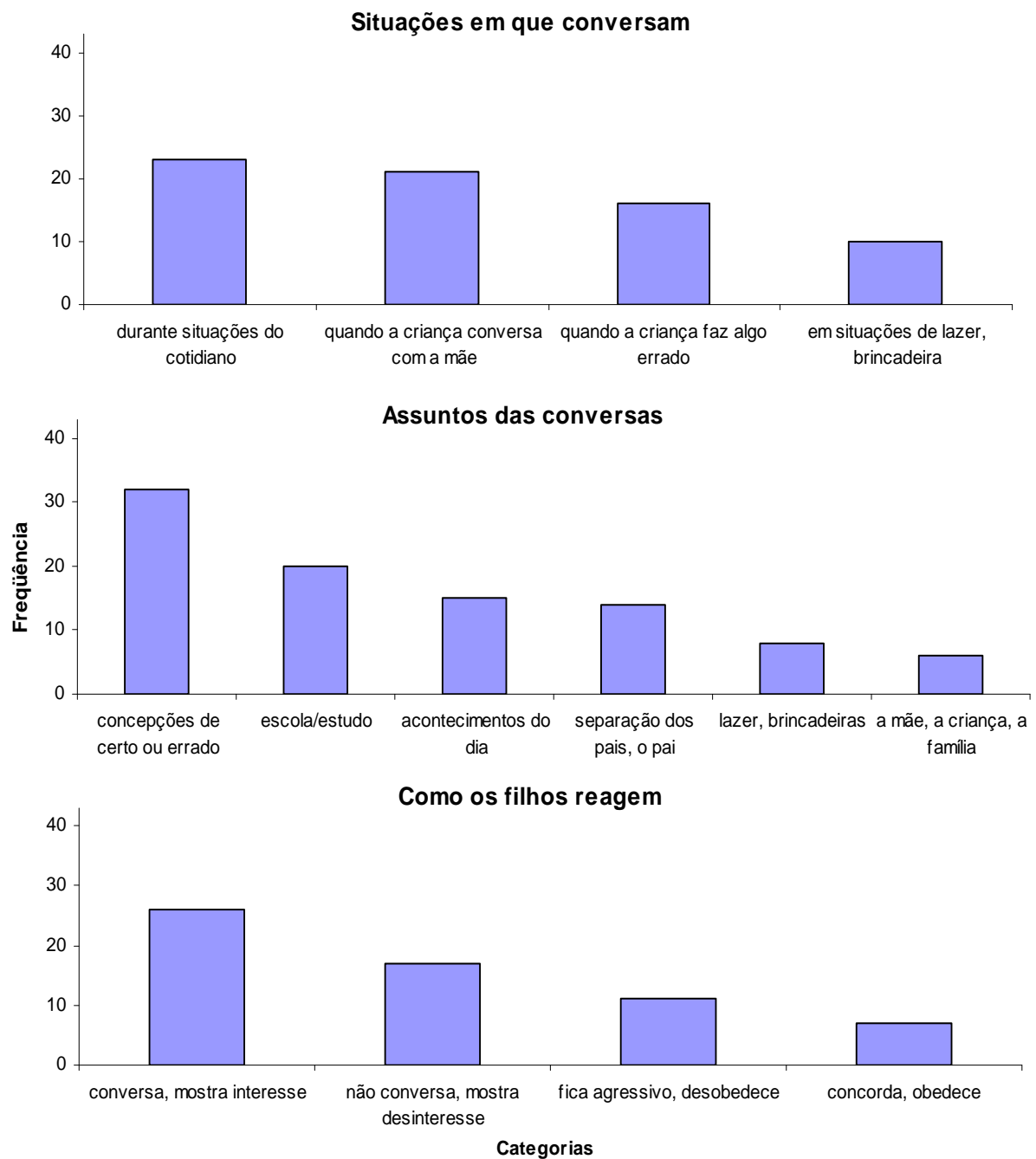


Gráfico 2. Frequência das categorias que descrevem situações antecedentes, assuntos das conversas e reações dos filhos.

Como mostra o Gráfico 2, as situações de conversação mais citadas pelas mães referem-se às *situações do cotidiano*, que reuniu diferentes momentos do dia, tais como, horários de chegada e saída da escola, durante refeições, horários de acordar e dormir, embora as participantes não tenham feito referência ao comportamento da criança nessas ocasiões. Situações nas quais *a criança conversa com a mãe* também foram mencionadas e dizem respeito a ocasiões em que os filhos fazem perguntas, pedidos ou comentários sobre temas

diversos. Outras ocasiões em que as mães relataram conversar com os filhos foram aquelas em *a criança faz algo errado*, por exemplo, bagunça, responde ou desobedece ou *em situações de lazer, brincadeiras*, como durante passeios ou ao assistir à televisão. Os assuntos das conversas que foram mais citados pelas mães dizem respeito às *concepções de certo e errado*, que se referem às conversas sobre o “mau” comportamento das crianças, quando, então, as mães dizem aos filhos o que podem ou não fazer ou como se comportar. Outros temas mencionados foram a *escola* e os *acontecimentos do dia*, que versam sobre os eventos ocorridos ou alguma situação presenciada, e assuntos que envolvem o *pai da criança* ou a *separação dos pais*. Assuntos relacionados ao *lazer, brincadeiras*, ou ainda, *à mãe, à criança e à família* foram citados com menor frequência. Segundo o relato das mães, observa-se uma diversidade nas reações da criança, que reagem de forma considerada socialmente habilidosa ou não, haja vista que algumas *conversam, mostram interesse*; outras *não conversam, mostram desinteresse; ficam agressivas, desobedecem*, ou ainda, *concordam, obedecem*.

O Gráfico 3 apresenta a frequência das categorias de respostas sobre assuntos e reações dos filhos quando as mães fazem perguntas.

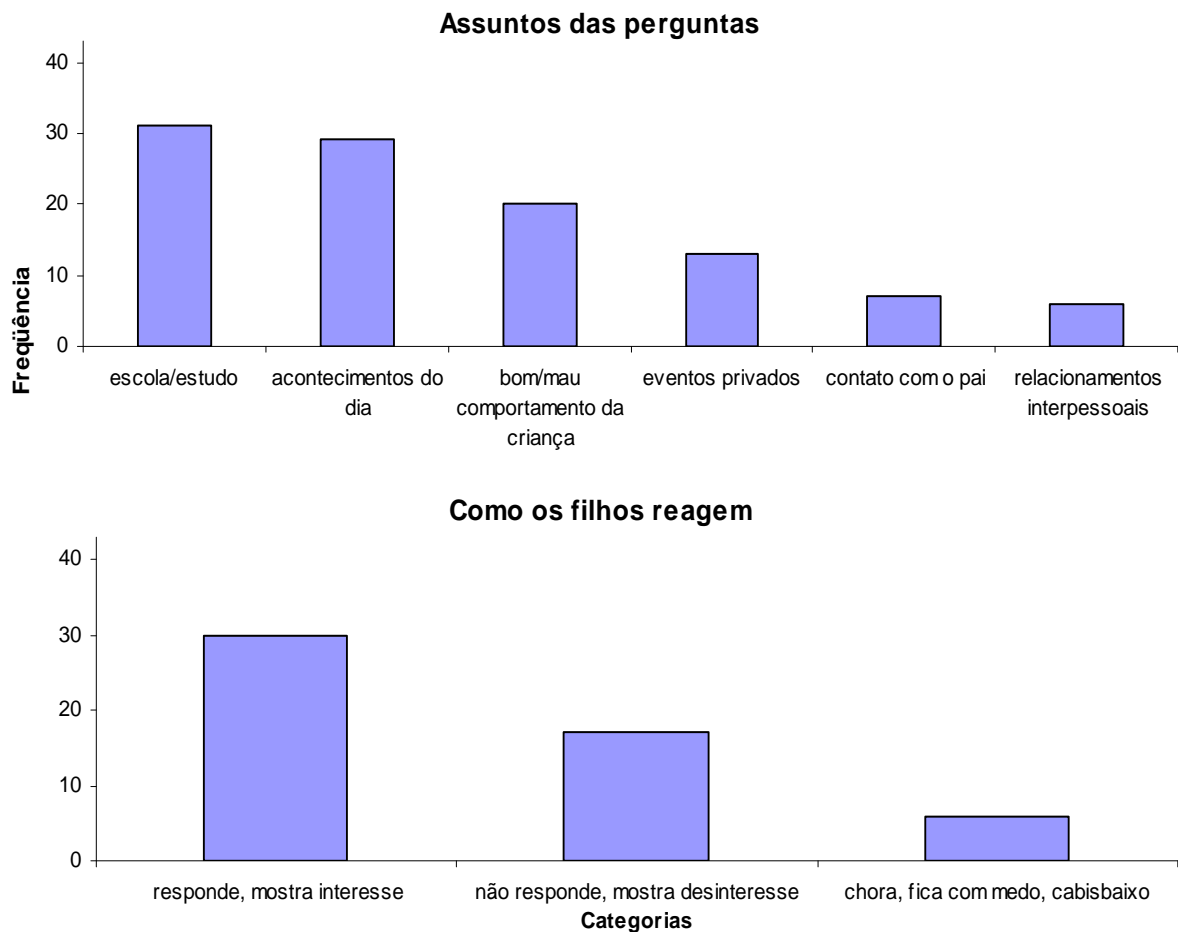


Gráfico 3. Frequência das categorias que descrevem os assuntos sobre os quais as mães fazem perguntas aos filhos e as reações das crianças na situação.

As perguntas relatadas com maior frequência pelas mães referem-se à *escola/estudo* e aos *acontecimentos do dia*, ou seja, o que a criança comeu ou se brincou. Em seguida encontram-se questões sobre o *bom/mau comportamento* do filho, isto é, se obedeceu, comportou-se direito, brigou com outras crianças ou fez “arte”, as quais parecem ter a função de monitorar suas ações. Perguntas sobre *eventos privados*, tais como, o que a criança sente ou qual sua opinião sobre determinado assunto, por exemplo, sobre ir morar com o pai, foram mencionadas com menor frequência. Além disso, as mães disseram também que questionam os filhos sobre o *contato com pai*, por exemplo, como foram tratados na sua casa durante a visita e *relacionamentos interpessoais* com amigos, adultos. Quanto às reações dos filhos, as mais citadas foram *responde, mostra interesse*, o que significa que as crianças participam da conversa, seguidas por reações que podem ser consideradas pouco ou não habilidosas socialmente, como *não responde, mostra desinteresse*, quando a criança, por exemplo, recusa-se a falar com a mãe, e *chora, fica com medo, cabisbaixo*.

No que diz respeito às questões sobre sexualidade, dado a baixa frequência com que as mães mencionaram que essas ocorriam, seus resultados não são apresentados através de gráficos, mas sim descritos.

Sobre as perguntas que as participantes faziam aos filhos, duas mães questionavam se alguém tocou no corpo da criança e uma disse que fazia perguntas sobre o que a criança sentia quando via cenas de beijo na televisão. Todas deram respostas vagas dizendo que se sentiam “normais” na situação e contaram que os filhos respondiam às questões, embora uma mãe tenha relatado que a criança também se recusava a falar em algumas ocasiões.

Já em relação às perguntas sobre sexualidade feitas pelas crianças, os assuntos mais frequentes referem-se ao relacionamento sexual, com temas sobre *beijo, namoro, sexo e camisinha* (n = 10), seguidas por questões sobre o *corpo humano e órgãos sexuais* (n = 6) e sobre *concepção e gestação* (n = 5). Nessas situações, nove mães relataram que ficam *inseguras, perdidas*, ou seja, sem saber o que fazer, e seis disseram sentir-se *bem* ou, de maneira vaga, “*normal*”. Os sentimentos relatados pelas mães podem ajudar a compreender a forma como agem diante de perguntas sobre sexualidade feitas pelos filhos, haja vista que seis delas relataram que *não respondem, dizem que não sabem ou que é coisa de adulto*, cinco contaram que *respondem com falsas verdades ou superficialmente*, outras cinco disseram que *respondem usando a verdade* e duas mencionaram ainda que *repreendem a criança ou ficam bravas*. Quanto às reações dos filhos, oito participantes disseram que eles *prestam atenção ou aceitam* o que dizem as mães e seis relataram que as crianças *fazem mais perguntas, insistem em saber*, provavelmente em decorrência de respostas evasivas ou quando não há resposta. Uma participante não soube responder à questão.

3.2.2 Expressão de sentimentos e enfrentamento

A Tabela 15 apresenta a frequência das respostas maternas às questões que investigam habilidades envolvidas na expressão de sentimentos e enfrentamento.

Tabela 15. Frequência das respostas às questões da categoria Expressão de Sentimentos e Enfrentamento (teste qui-quadrado).

Questões	Frequência das respostas			p
	F	A	N	
Você expressa seus sentimentos positivos a seu filho?	30	10	3	0,00
Você expressa seus sentimentos negativos a seu filho?	10	22	11	0,05
Você expressa suas opiniões a seu filho?	22	14	7	0,02
Você demonstra carinho a seu filho?	36	6	1	0,00

Legenda: F – frequentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca/nunca

É possível verificar, pela Tabela 15, que as respostas maternas ocorrem com uma distribuição estatisticamente significativa e indicam que as quatro habilidades que compõem a categoria *expressão de sentimentos e enfrentamento* são apresentadas com alta frequência, segundo relato das participantes. Setenta por cento das mães relataram que expressam sentimentos positivos frequentemente, enquanto 23% o fazem algumas vezes e apenas 7% responderam quase nunca/nunca. Se, por um lado, a maior parte das mães disse que expressa sentimentos positivos frequentemente; por outro, apenas 23% delas disseram expressar sentimentos negativos com essa mesma frequência. Além disso, cinquenta e um por cento das participantes contaram que expressam sentimentos negativos algumas vezes e 26% responderam que quase nunca/nunca o fazem. Quanto à expressão de opiniões, 51% das mães disseram que o fazem frequentemente, 33% algumas vezes e 16% relataram que quase nunca/nunca dão sua opinião aos filhos. Quando se trata de demonstrar carinho, 84% das respondentes disseram que frequentemente demonstram carinho às crianças e 14% relataram fazê-lo algumas vezes. Somente uma mãe disse que quase nunca/nunca demonstra carinho ao filho.

O Gráfico 4 descreve a frequência das categorias que indicam as situações, assuntos e reações dos filhos quando as mães expressam sentimentos positivos.

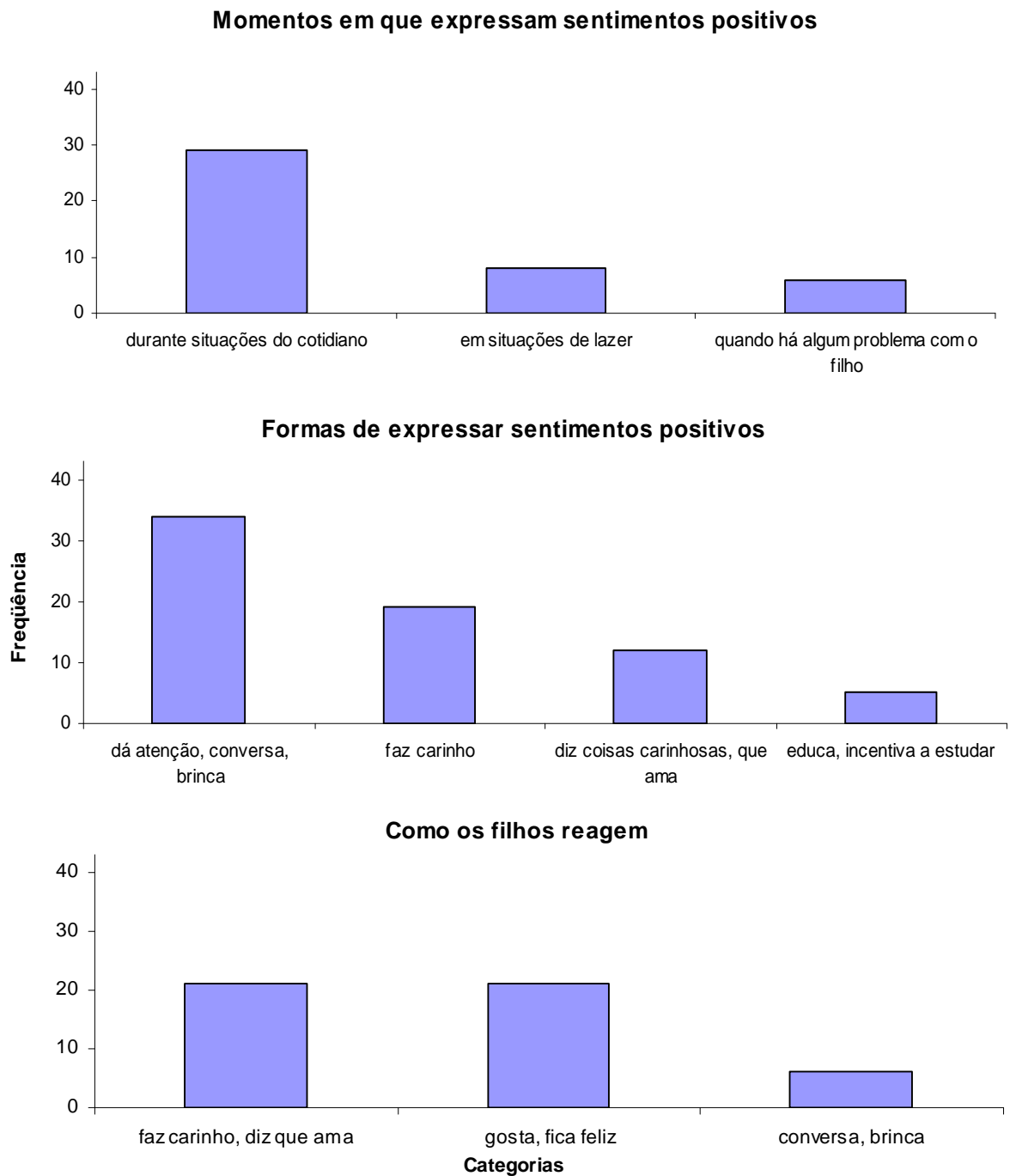


Gráfico 4. Frequência das categorias que descrevem as situações, formas de expressar sentimentos positivos e as reações dos filhos

Os momentos mais citados para a expressão de sentimentos positivos, de acordo com o Gráfico 4, foram aqueles que fazem parte de *situações do cotidiano*, tais como, horários de acordar e dormir ou de chegada e saída da mãe do trabalho, seguidas por *situações de lazer*, que se referem aos momentos em que assistem à televisão, e *quando há algum problema com o filho*, por exemplo, quando brigam, quando este faz algo errado ou está triste. Para as mães, as principais formas de expressar sentimentos positivos consistem em *dar atenção* à criança, o

que significa conversar, brincar ou levar para passear; *fazer carinho*, ou seja, beijar, abraçar, pôr no colo; *dizer coisas carinhosas, que ama* e, finalmente, *educar*, isto é, mostrar o que é certo, incentivar a estudar. Verifica-se que as reações dos filhos podem ser consideradas respostas socialmente habilidosas, tais como, *faz carinho, diz que ama, gosta, fica feliz*, ou ainda, *conversa, brinca com a mãe*.

O Gráfico 5 apresenta as situações, formas de expressar sentimentos negativos e as reações dos filhos nessas ocasiões.

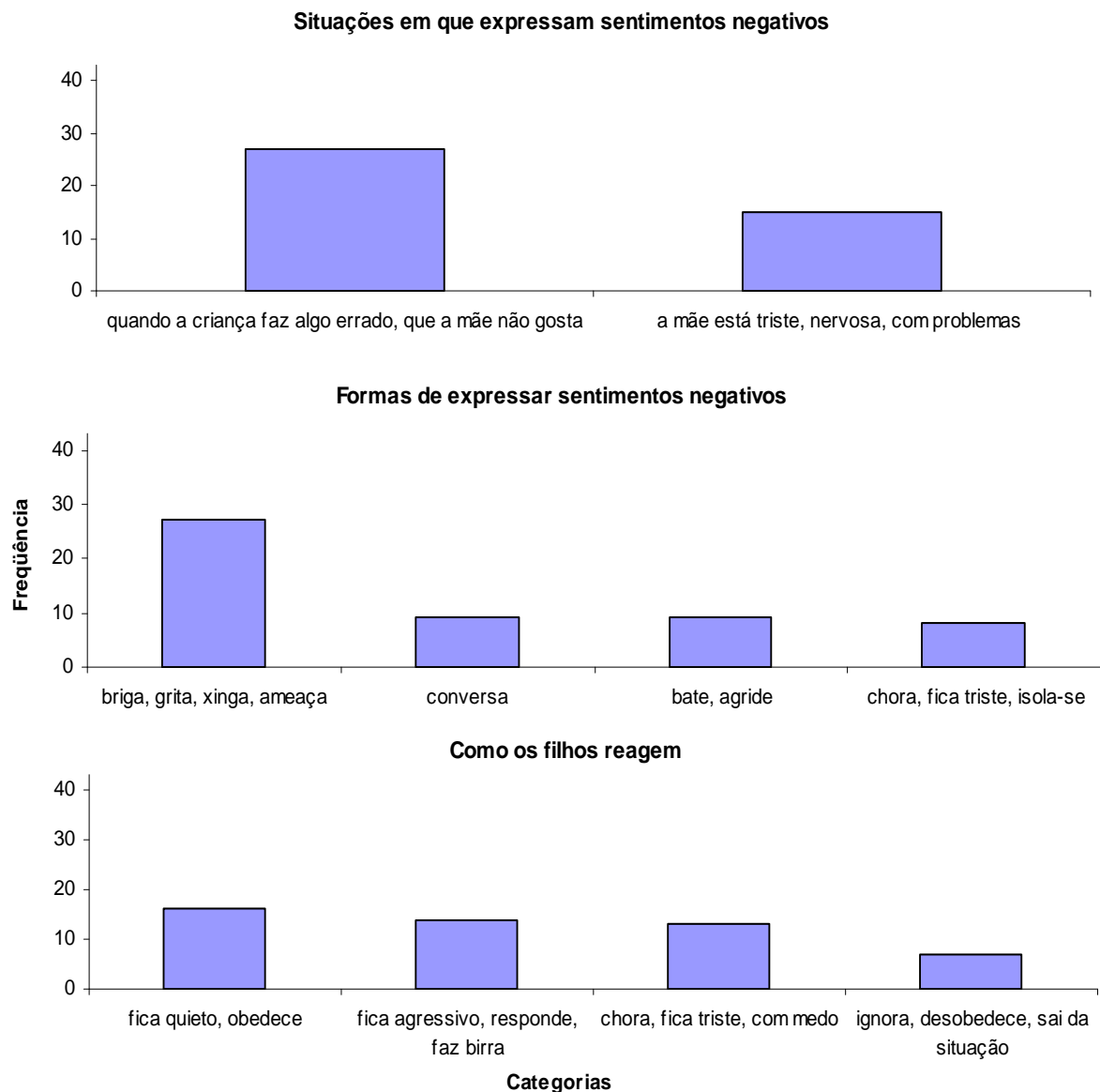


Gráfico 5. Frequência das categorias que descrevem as situações, formas de expressar sentimentos negativos e as reações dos filhos.

Conforme o Gráfico 5, as mães disseram expressar sentimentos negativos principalmente *quando a criança desobedece ou faz algo que não gostam*. Essas situações

referem-se aos momentos em que o filho faz bagunça, birra, ou mesmo quando insiste em ver ou pergunta pelo pai. Porém, as participantes também mencionaram situações em que estão *descontentes, nervosas, tristes ou com problemas*, por exemplo, com dificuldades financeiras, problemas com o ex-cônjuge ou no trabalho. Nota-se que a forma de as mães expressarem sentimentos negativos pode ser considerada predominantemente coercitiva, considerando o número de participantes que disse *brigar, gritar, xingar, fazer ameaças*, ou ainda, *bater e agredir* a criança. Contudo, a *conversa* também foi mencionada como forma de expressar sentimentos negativos, além do *choro, tristeza e isolamento*, porém, com menor frequência. Observou-se diversidade nas reações das crianças, que por vezes *ficam quietas, obedecem*, ou *ficam agressivas, respondem e fazem birra*, ou ainda, *choram, ficam tristes, com medo* ou *ignoram, desobedecem, saem da situação*.

O Gráfico 6 apresenta as situações em que as mães expressam opiniões às crianças, bem como as reações destas.

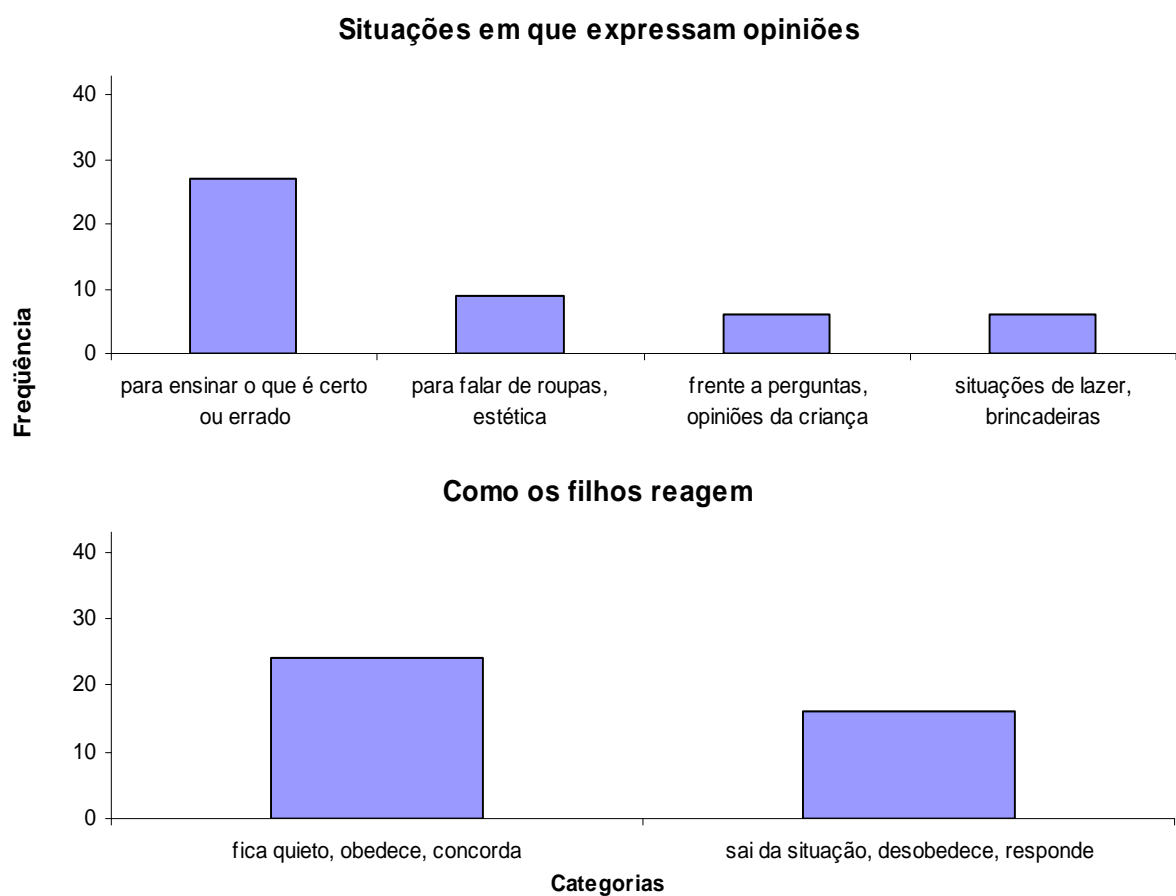


Gráfico 6. Frequência das categorias que descrevem situações em que as mães expressam opiniões e reações das crianças.

Assim como na situação de conversação, as situações mais citadas para expressar opiniões consistem em *ensinar o que é certo ou errado*, isto é, falar sobre concepções de certo e errado e como o filho deve se comportar. Todavia, as mães também disseram opinar sobre *roupas, estética, frente a perguntas, opiniões da criança* ou ainda *em situações de lazer e brincadeiras*. Já as crianças, estas reagem tanto *ficando quietas, obedecendo ou concordando*, quanto *saindo da situação, desobedecendo ou respondendo*, de acordo com o relato das mães.

O Gráfico 7 descreve as situações, formas de demonstrar carinho e reações dos filhos, conforme relato das mães.

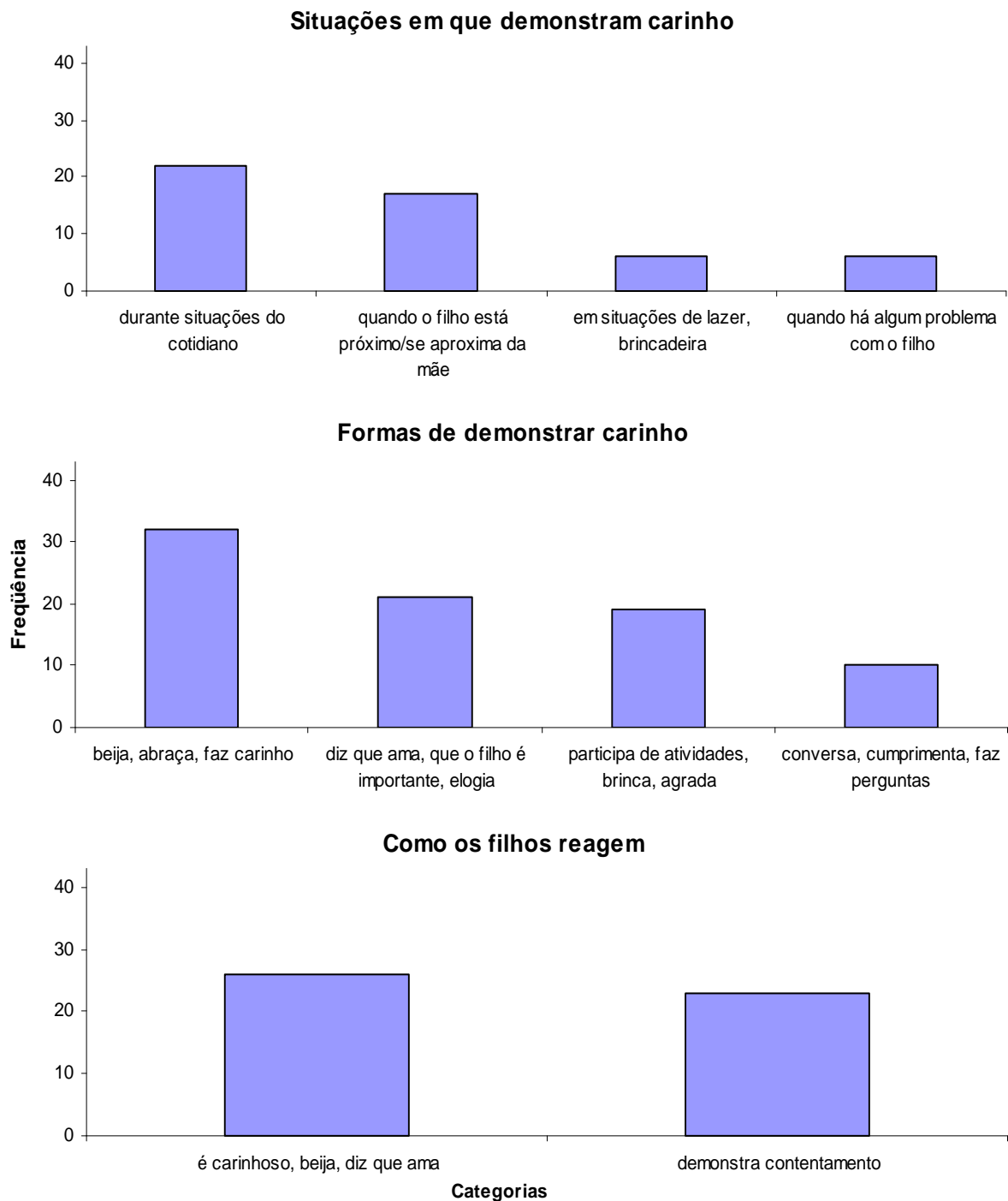


Gráfico 7. Frequência das categorias que descrevem as situações, formas de demonstrar carinho e as reações da criança.

Novamente, como mostra o Gráfico 7, as *situações do cotidiano* foram as mais citadas enquanto ocasiões para demonstrar carinho e, assim como descrito anteriormente, dizem respeito, por exemplo, aos horários de acordar e dormir ou chegada e saída do trabalho. As demais situações mencionadas referem-se a quando *o filho está próximo ou se aproxima da mãe*, por exemplo, quando estão deitados juntos à noite e, com menor frequência, foram

citadas *situações de lazer, brincadeiras* e quando *há algum problema com a criança*, isto é, quando ela está triste ou brava. As principais formas de a mãe demonstrar carinho são *beijando, abraçando, fazendo carinho; dizendo que ama, que o filho é importante, elogiando; participando de atividades, brincando, agradando, ou ainda, conversando, cumprimentando, fazendo perguntas* à criança. Conforme o Gráfico 7, as crianças reagem, em geral, de maneira considerada socialmente habilidosa, principalmente sendo *carinhosas, beijando, dizendo que amam*, ou *demonstrando contentamento*, ou seja, ficando felizes.

3.2.3 Habilidades que propiciam consistência na prática educativa

A Tabela 16 apresenta a frequência das respostas maternas frente às questões que investigam habilidades que propiciam consistência na prática educativa.

Tabela 16. Frequência das respostas às questões que avaliam habilidades relacionadas ao estabelecimento de limites, cumprimento de promessas e auto-avaliação quanto a erros cometidos (teste qui-quadrado).

Questão	Frequência das respostas			p
	F	A	N	
É importante estabelecer limites?	33	10	0	0,00
Quando você faz promessas você cumpre?	30	13	0	0,01
Você encontra dificuldades para cumprir promessas?	18	18	7	ns
Acontece de você fazer algo em relação ao seu filho e sentir como errado?	9	24	10	0,00

Legenda: F – frequentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca/nunca

Todas as participantes responderam que julgaram importante estabelecer limites para os filhos, das quais 77% disseram que isso deve ocorrer frequentemente e, 23%, algumas vezes. No que se refere ao cumprimento de promessas, conforme a Tabela 16, 70% das respondentes disseram que frequentemente cumprem as promessas que fazem e 30% relataram que isso ocorre algumas vezes. No entanto, as mães, em geral, parecem ter problemas para cumprir promessas; pois, embora não haja uma diferença significativa entre a frequência das respostas, percebe-se que 84% delas relataram que têm dificuldades, seja frequentemente, seja algumas vezes, enquanto 16% responderam que isso quase nunca/nunca ocorre. No que diz respeito à auto-avaliação materna quanto a erros cometidos em relação aos filhos, 77% das mães disseram discriminar erros cometidos em relação às crianças, seja frequentemente, seja algumas vezes, e 23% delas relataram que quase nunca/nunca fazem algo que consideram errado.

Os principais motivos apontados pelas mães para estabelecer limites nos filhos são descritos na Tabela 17, assim como a frequência com que foram mencionados.

Tabela 17. Frequência das categorias que descrevem as razões pelas quais as mães consideram importante estabelecer limites para os filhos.

Categorias	Frequência
Orientar sobre o que é certo e errado, o que pode ou não fazer	14
Ter controle sobre o comportamento da criança, para ela obedecer	12
Para haver limites e regras para tudo	10
Ter respeito, bom convívio com as pessoas	6
Para ensinar a se comportar no futuro	6

As razões citadas por, pelo menos, 23% das mães para estabelecer limites foram: *orientar o que é certo e errado, o que a criança pode ou não fazer (33%); ter controle sobre o comportamento da criança (28%); e para haver limites e regras para tudo (23%)*. Os motivos referentes a *ter respeito, bom convívio com as pessoas e ensinar a se comportar no futuro*, foram mencionados por 14% das participantes. As demais categorias que foram citadas por menos de seis participantes estão descritas no Apêndice E.

O Gráfico 8 apresenta as situações, formas de estabelecer limites, sentimentos das mães na ocasião e as reações dos filhos.

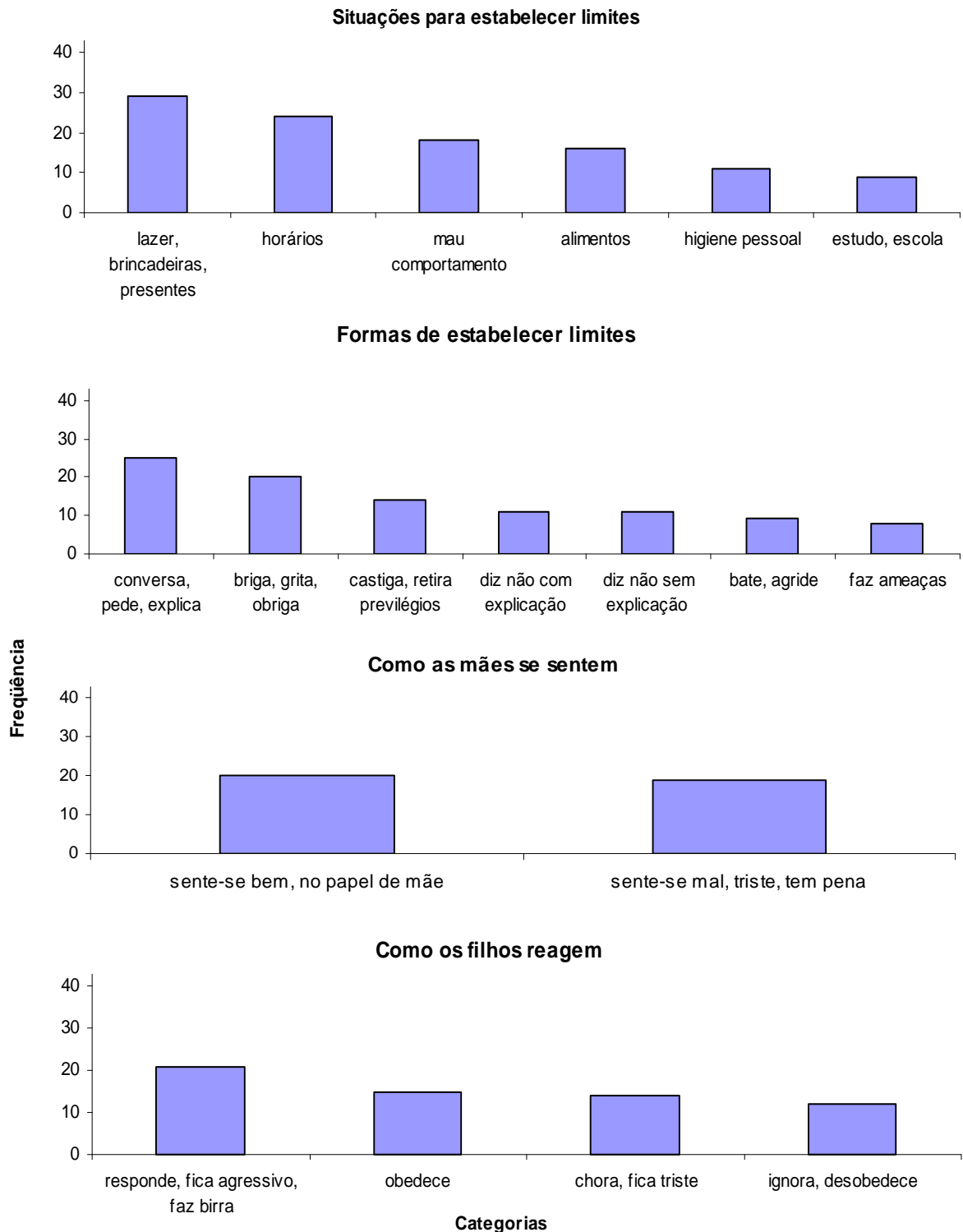


Gráfico 8. Frequência das categorias que descrevem as situações, formas de estabelecer limites, sentimentos das mães na ocasião e reações dos filhos.

As situações mais citadas para estabelecer limites referem-se ao *lazer, brincadeiras e presentes*, seguidas por ocasiões que envolvem *horários, mau comportamento*, ou seja, quando a criança faz algo errado, questões relacionadas aos *alimentos, higiene pessoal* e

estudo, escola. As diferentes maneiras de estabelecer limites variaram desde formas que podem ser consideradas socialmente habilidosas, como *conversa, pede, explica e diz não com explicação*, a estratégias consideradas coercitivas, tais como *briga, grita, obriga, castiga, retira privilégios, bate, agride ou faz ameaças*. Nessa situação, as mães disseram que se sentem tanto *mal, tristes, com pena*, quanto *bem, no seu papel de mãe* ao estabelecer limites, o que sugere que têm, em parte, dificuldades para estabelecer limites, embora todas tenham relatado que consideram importante fazê-lo. A variabilidade na maneira como as mães estabelecem limites pode ajudar a entender a variabilidade nas reações dos filhos que, segundo as participantes, por um lado, *obedecem* e, por outro, *respondem, ficam agressivos, fazem birra*, ou, ainda, *choram e ficam tristes*.

Quanto ao cumprimento de promessas, as dificuldades encontradas, comportamentos das mães na situação e reações dos filhos são descritas no Gráfico 9.

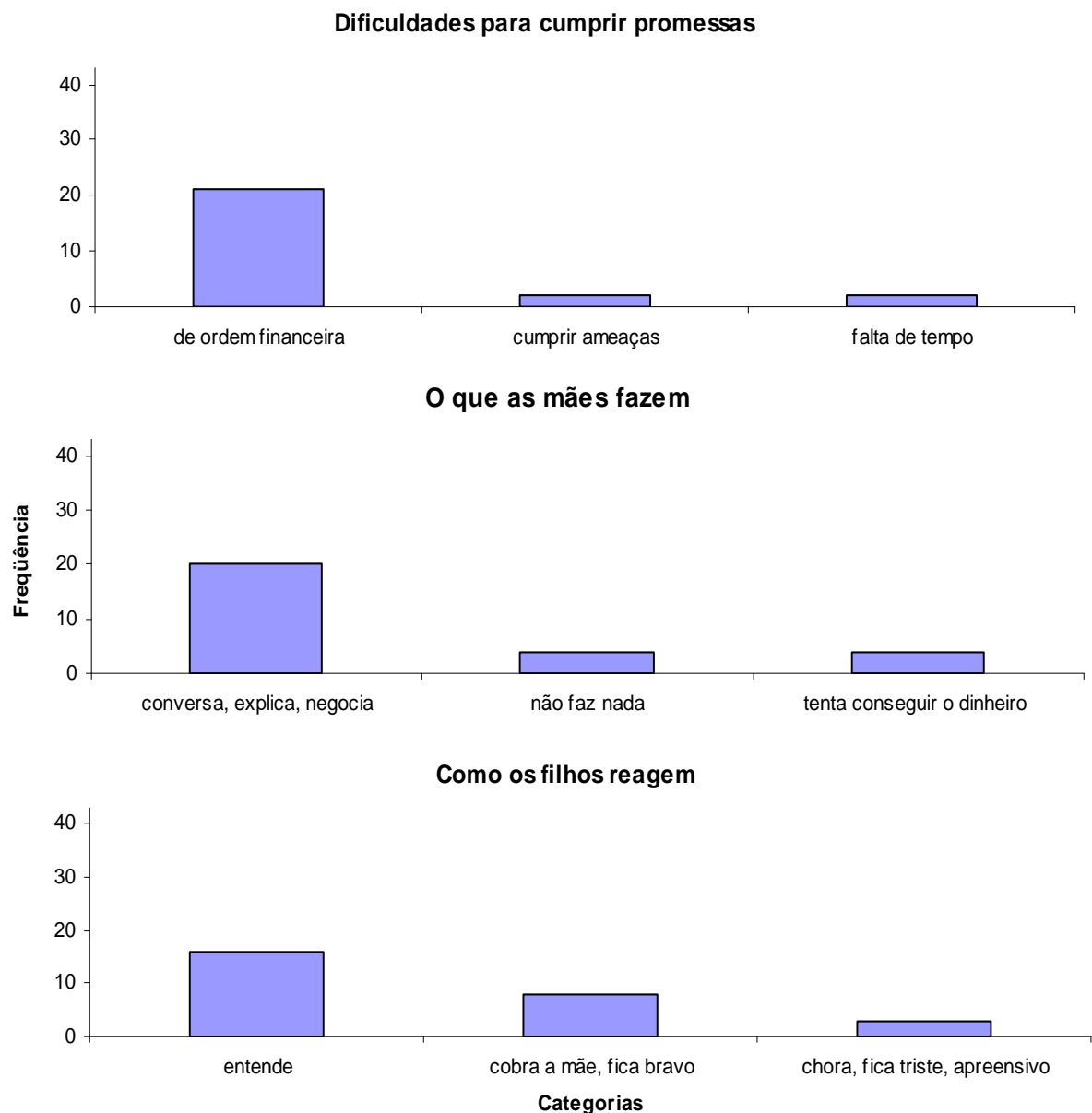


Gráfico 9. Frequência das categorias que descrevem as dificuldades para cumprir promessas, como as mães se comportam e as reações dos filhos.

A principal dificuldade mencionada pelas mães para cumprir promessas, conforme o Gráfico 9, foi *de ordem financeira*, ou seja, para cumprir promessas de presentes e brinquedos para os filhos. Dificuldades em *cumprir ameaças* e relacionadas à *falta de tempo*, por exemplo, para passear, foram pouco relatadas. Nessas ocasiões, as mães relataram que *conversam, explicam, negociam* com os filhos, embora também tenham dito que ou *não fazem nada* ou *tentam conseguir o dinheiro*, sem, contudo, fazer algo em relação à criança nesse caso. Os filhos, segundo as respondentes, *entendem* a situação, embora reações de *choro, tristeza, apreensão* ou *cobrar a mãe, ficar bravo*, também tenham sido mencionadas.

No que tange à habilidade de refletir sobre sua prática educativa, ou seja, identificar o que fazem em relação ao filho que consideram errado, o Gráfico 10 apresenta os erros cometidos pelas mães, o que fazem na situação e as reações das crianças.

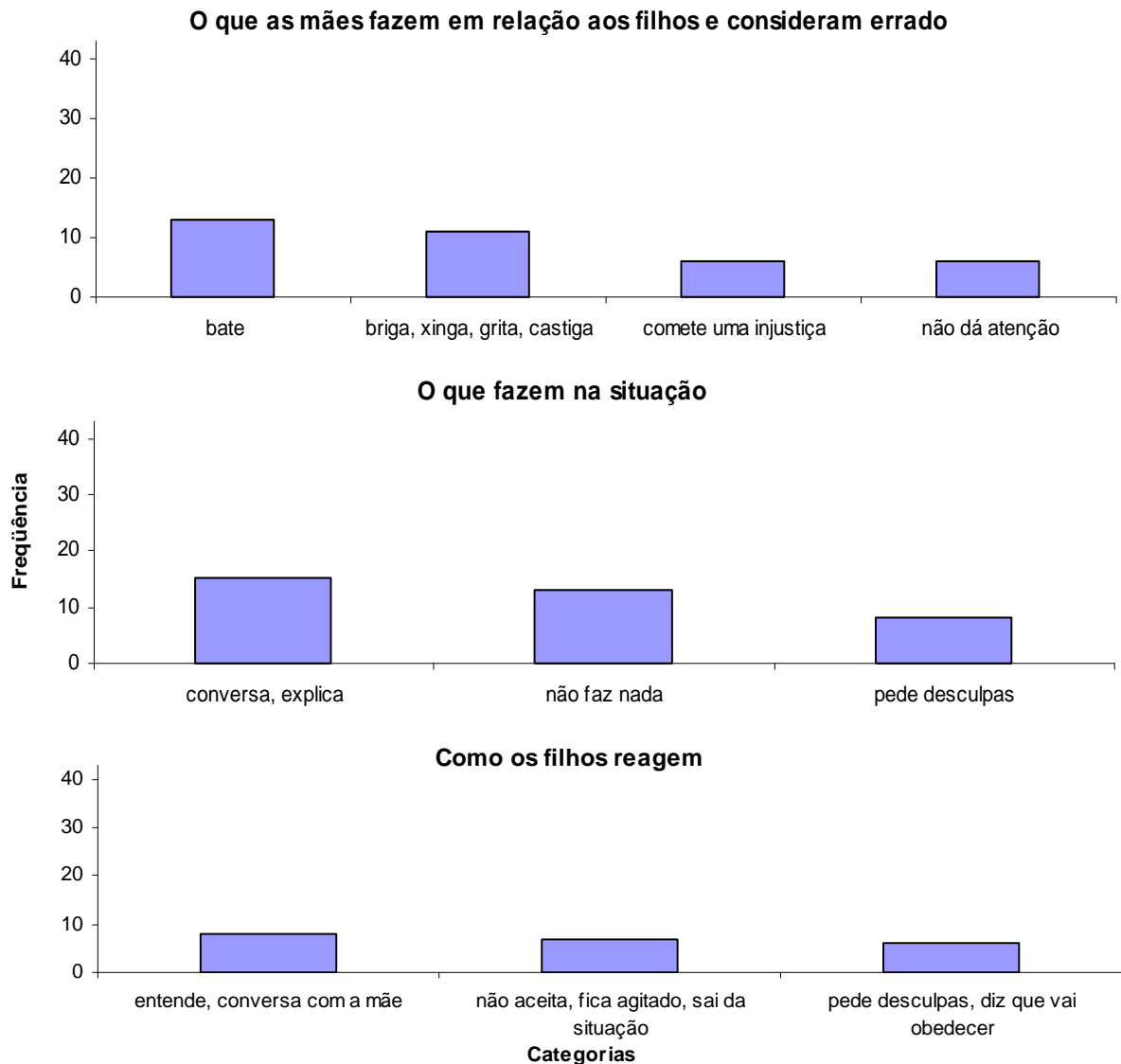


Gráfico 10. Frequência das categorias que descrevem os comportamentos que as mães consideram errados, como agem na situação e as reações dos filhos.

As mães relataram que consideram errado, principalmente, quando *batem, brigam, xingam, gritam, castigam, cometem injustiças e não dão atenção* aos filhos. Quando isso acontece, disseram que *conversam e dão explicações* ao filho, por exemplo, dizendo que ele não pode agir igual à mãe ou que não era verdade o que a mãe disse, algumas mães relataram que *não fazem nada*, e outras contaram que *pedem desculpas*, porém com menor frequência.

Quanto às reações das crianças, as participantes mencionaram que elas *entendem, conversam com a mãe* na ocasião, ou ainda, *pedem desculpas e dizem que vão obedecer* em situações futuras, embora reações de *não-aceitação, agitação e de sair da situação* também tenham sido mencionadas.

3.2.4 Descrição do filho

Essa categoria envolveu a habilidade de discriminar comportamentos das crianças que os pais gostam ou não e prover conseqüências para os mesmos. A Tabela 18 mostra a freqüência das respostas maternas à questão sobre comportamentos considerados “desejados” e “indesejados” que são apresentados pelos filhos.

Tabela 18. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam o que os filhos fazem que as mães gostam ou não (teste qui-quadrado).

Questões	Freqüência das respostas			p
	F	A	N	
Seu filho faz coisas que você gosta?	29	13	1	0,00
Seu filho faz coisas que você não gosta?	22	18	3	0,00

Legenda: F – freqüentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca/nunca

Sessenta e sete por cento das mães disseram que as crianças fazem coisas que gostam freqüentemente e 30% contaram que isso acontece algumas vezes. Apenas uma mãe disse que o filho quase nunca/nunca faz algo que gosta, o que representa uma proporção significativamente menor no grupo. Por outro lado, para 51% das respondentes, as crianças freqüentemente apresentam comportamentos que não gostam, e 41% consideram que elas agem dessa forma algumas vezes. Somente 7% disseram que os filhos quase nunca/nunca fazem algo que não gostam, o que representa uma proporção significativamente menor do grupo. Interessante notar que, tanto a maioria das crianças faz coisas que as mães não gostam quanto os assuntos mais freqüentes nas conversas referem-se a concepções de certo e errado, como mostram os resultados da categoria *comunicação*, descritos anteriormente.

O Gráfico 11 mostra os comportamentos das crianças que as mães gostam, como se sentem e o que fazem na situação, bem como as reações dos filhos.

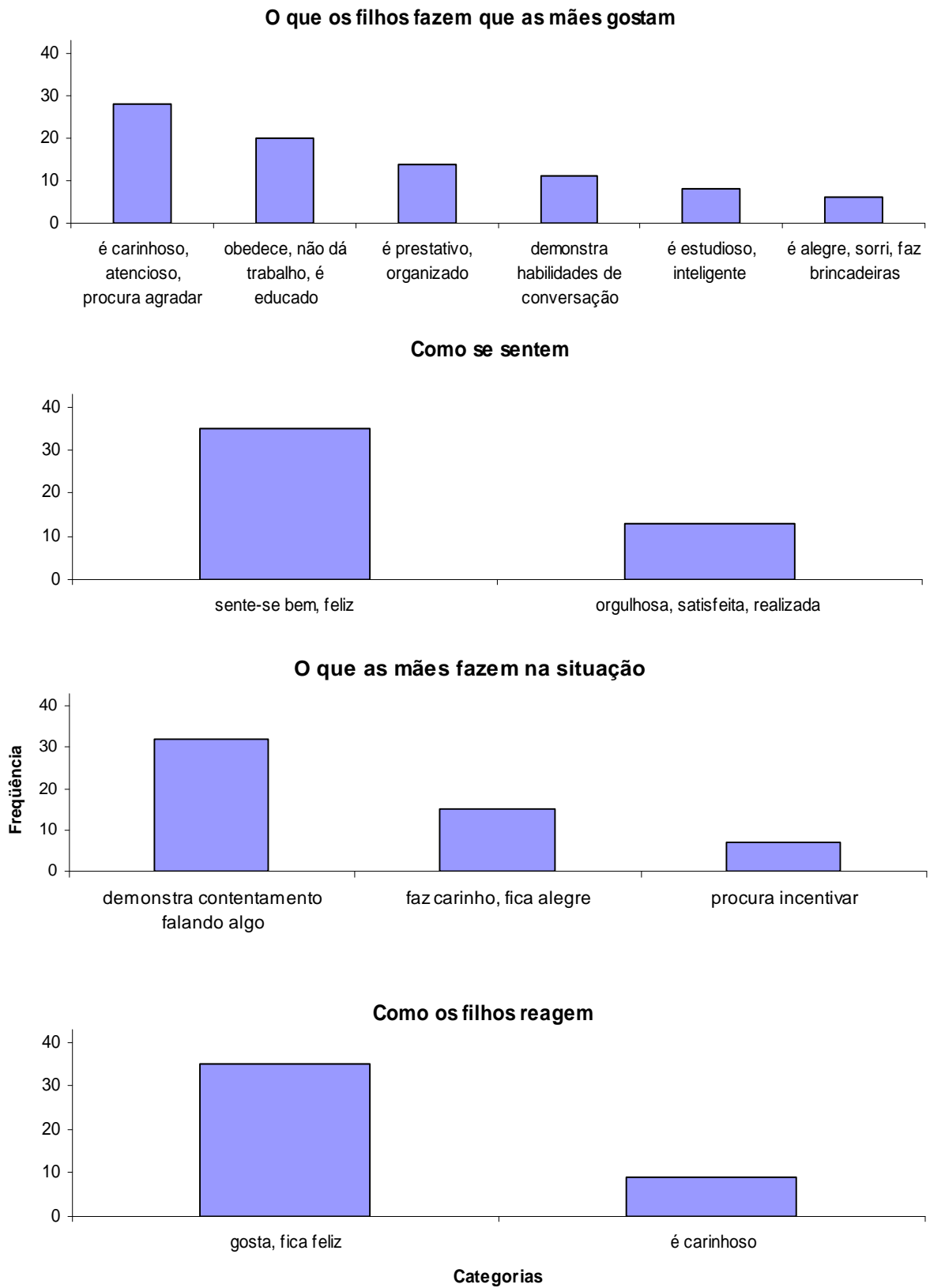


Gráfico 11. Frequência das categorias que descrevem comportamentos dos filhos que as mães gostam, o que elas fazem e como se sentem na situação e as reações das crianças.

As mães descreveram com maior frequência que gostam quando o filho é carinhoso, *atencioso, procura agradar*, e também quando a criança *obedece, não dá trabalho, é educada*. Contudo, citaram ainda como comportamentos “desejados” o fato de a criança ser *prestativa, organizada, demonstrar habilidades de conversação, ser estudiosa, inteligente e ser alegre, sorrir e fazer brincadeiras*. As mães disseram se sentir principalmente *bem, felizes* na situação, ou mesmo *orgulhosas, satisfeitas, realizadas*. Elas relataram, na maioria das vezes, que demonstram esse contentamento *falando algo*, por exemplo, parabenizando, agradecendo, elogiando a criança; ficando *carinhosas, alegres*; e *procurando incentivar* o filho a se comportar dessa maneira, o que sugere que respondem de maneira socialmente habilidosa ao agir de modo contingente ao comportamento da criança. Nessas situações os filhos, em geral, demonstram contentamento, pois *gostam, ficam felizes*, expressando isso, por exemplo, através do sorriso, ou *sendo carinhosos*.

O Gráfico 12, a seguir, apresenta as categorias que indicam o que as mães não gostam que os filhos façam, como as participantes se sentem, o que fazem na situação e quais as reações dos filhos.

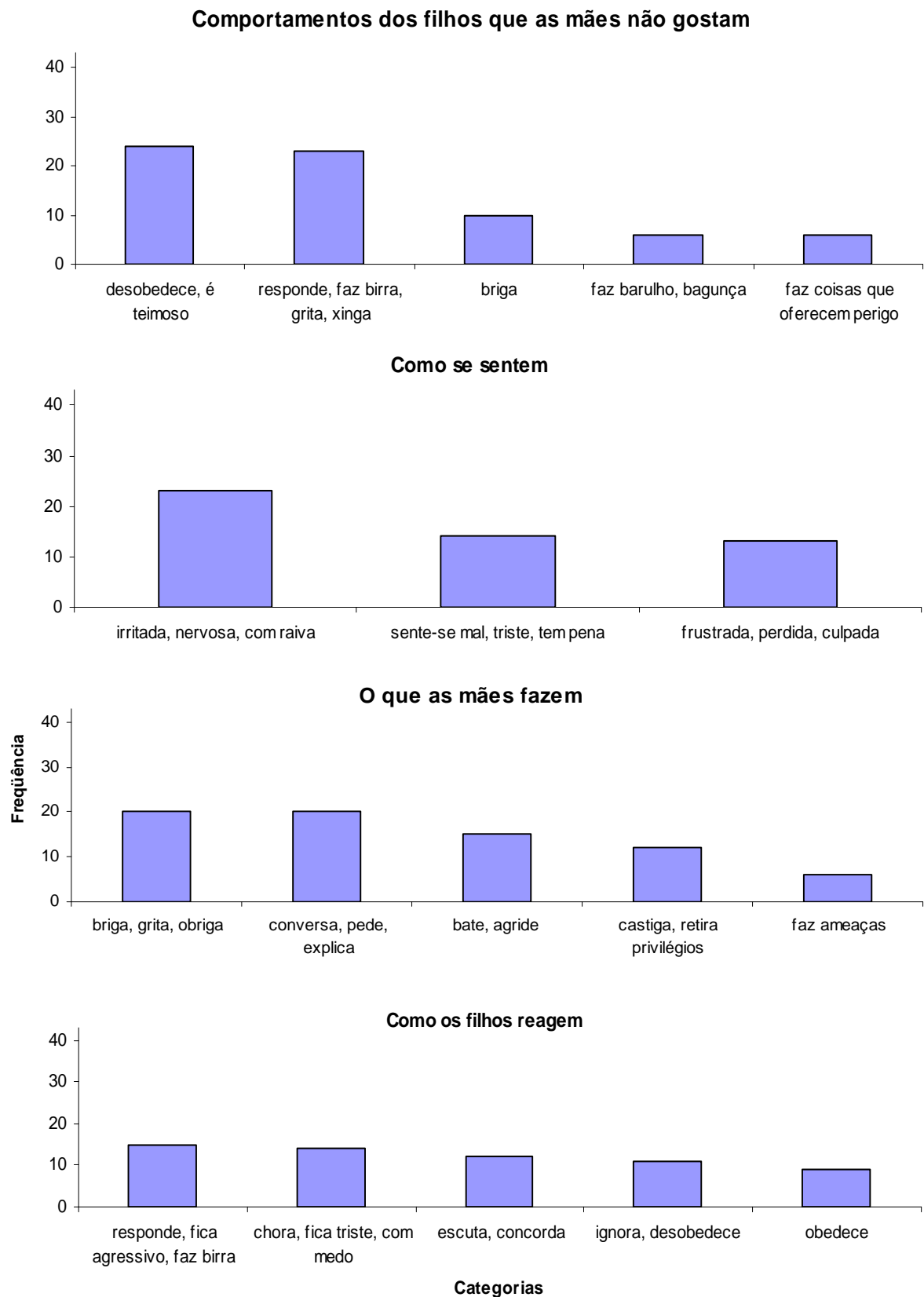


Gráfico 12. Frequência das categorias que descrevem comportamentos dos filhos que as mães não gostam, o que fazem e como se sentem na situação e as reações das crianças.

Os comportamentos das crianças que as mães não gostam e mais citados pelas participantes foram *desobedece, é teimoso, responde, faz birra, grita, xinga, briga*, ou seja, comportamentos externalizantes. Embora com menor frequência, as mães também relataram que não gostam quando a criança *faz barulho, bagunça* ou *faz coisas que oferecem perigo*, por exemplo, andar descalço e brincar na rua. Os sentimentos mais citados diante de tais comportamentos dos filhos foram *irritação, nervosismo e raiva*, seguidos por relatos de que se sentem *mal, tristes, com pena*, ou ainda, *frustradas, perdidas, culpadas*. Nessas situações, as mães disseram agir de maneira socialmente habilidosa, ao *conversar, pedir, dar explicações* à criança, mas predominaram respostas coercitivas, como *brigar, gritar, obrigar, fazer ameaças, bater, agredir e castigar, retirar privilégios*. As crianças, por sua vez, parecem reagir apresentando respostas externalizantes, tais como *responder, ficar agressivo, fazer birra, ignorar ou desobedecer* à mãe, mas também internalizantes, como *chorar, ficar triste, com medo*. Possivelmente, algumas reações mencionadas podem fortalecer o comportamento materno, como *escutar, concordar e obedecer*.

3.2.5 Interação social positiva

A Tabela 19 apresenta a frequência com que as mães relataram brincar com seus filhos.

Tabela 19. Distribuição das respostas das participantes na questão que investiga a frequência com que as mães brincam com os filhos (teste qui-quadrado).

Questões	Frequência das respostas			p
	F	A	N	
Você brinca com seu filho?	16	21	6	0,02

Legenda: F – frequentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca/nunca

Quando questionadas sobre a frequência com que brincam com os filhos, 49% das mães disseram que o fazem algumas vezes e 37% responderam frequentemente. Contudo, 56% das mães disseram brincar por curtos períodos que variavam de 30 minutos a uma hora, enquanto 21% relataram que faziam brincadeiras por cerca de uma a duas horas e 9% passavam mais de duas horas brincando com a criança. Como mostra a Tabela 12, 14% das mães relataram que quase nunca/nunca brincam com seus filhos, o que representa uma ocorrência significativamente baixa no grupo.

Conforme a Tabela 20, a seguir, as brincadeiras mais citadas pelas mães foram: realização de jogos esportivos, como pega-pega, pipa, amarelinha ou que envolvem a movimentação e contato físico, citada por 78% das respondentes; jogos de papéis, casinha, bonecos, carrinho (51%); trabalhos manuais, por exemplo, desenho, massinha, brincadeiras de montar (38%); jogos estruturados, tais como cartas, dominó, memória (32%); atividades de escrita e fazer letrinhas (11%); leituras e contar estórias (11%) e com o computador (8%). Em geral, as mães disseram que gostam e se sentem bem ao brincar com os filhos, como relataram 92% delas; porém, sentimentos de impaciência, obrigação e cansaço também foram mencionados por 19% das participantes.

Tabela 20. Frequência das categorias sobre brincadeiras que as mães fazem com os filhos e como se sentem na situação (n = 37).

Categorias		Frequência
Brincadeiras que fazem com os filhos	jogos esportivos: pega-pega, pipa, amarelinha	29
	jogos de papéis: casinha, bonecos, carrinho	19
	trabalhos manuais: desenho, massinha, montar	14
	jogos estruturados: cartas, dominó, memória	12
Como as mães se sentem	gosta, sente-se bem, fazendo algo de bom	34
	mal, cansada, impaciente, obrigada	6

Quando questionadas se conversavam com os filhos durante situações de brincadeira, 76% das mães responderam que sim, em geral, sobre a própria *brincadeira ou atividade*, embora outros assuntos também tenham sido mencionados, como *a vida da mãe, eventos privados, acontecimentos do dia e o relacionamento entre pais e filhos*. Da mesma maneira, 84% relataram tocar nos filhos enquanto brincam, das quais 47% contaram que a criança *gosta, fica contente* quando isso acontece, 19% disseram que o filho também *toca a mãe, faz carinho*, e 12% responderam que a criança *brinca, pede mais*. Quatorze por cento das mães não souberam responder ou deram respostas vagas, dizendo que a criança reage “*normal*” e 7% contaram que o filho *não gosta, fica agressivo* quando é tocado.

3.2.6 Relacionamento da criança com irmãos e tempo que as mães passam com o filho

Das 43 crianças envolvidas no estudo, 30 tinham irmãos, o que representa 70% do total. Quando as mães foram questionadas sobre o relacionamento entre os irmãos, 83% consideraram-no bom, 7% relataram que ele não era nem bom, nem ruim e 5% disseram que o relacionamento entre irmãos era ruim.

A Tabela 21 apresenta a quantidade de tempo que as mães relataram passar com seus filhos durante o dia.

Tabela 21. Tempo que as mães relataram passar com as crianças diariamente.

Tempo	Freqüência	<i>p</i>
menos de 4 horas por dia	7	
em torno de 4 horas por dia	12	0,01
6 horas por dia ou mais	24	

Como é possível observar na Tabela 21, 56% das mães relataram passar 6 horas por dia ou mais com suas crianças, ainda que durante o período da noite, como destacaram durante as entrevistas. Convém lembrar que 42% das participantes informaram que trabalhavam o dia todo fora e, sendo assim, o único período possível para a mãe ficar com a criança era à noite, após a jornada de trabalho. Sessenta e sete por cento das mães informaram que também passavam os finais de semana, ou parte deles, com a criança.

3.2.7 Relação entre as habilidades sociais educativas parentais e o repertório comportamental das crianças

A correlação entre as variáveis investigadas através do REHSE-P, da ECI A2 e do QRSB – Pais, calculada por meio do teste não-paramétrico de Spearman, é apresentada na Tabela 22, que descreve as associações entre as categorias mais amplas e o escore total dos instrumentos.

Tabela 22. Correlações entre o REHSE-P, a ECI A2 e o QRSH – Pais (teste não-paramétrico de Spearman).

Categorias de comportamento das crianças	Categorias do REHSE-P						Total REHSE-P
	Comunicação	Expressão de sentimentos e enfrentamento	Consistência na prática educativa	Descrição do filho	Interação positiva		
<u>ECI</u>							
Respostas internalizantes	-,22	,03	-,31*	-,16	-,09		-,23
respostas externalizantes	-,10	,05	-,33*	-,40**	-,08		-,21
Outras respostas	-,12	-,16	-,24	-,22	,18		-,21
Total ECI	-,11	,05	-,39**	-,37*	-,07		-,26
<u>QRSH</u>							
Disponibilidade social e cooperação	,39*	,09	,01	,05	-,04		,20
Interação social positiva	,15	,30*	-,21	-,01	,21		,22
Expressão de sentimento e enfrentamento	,31*	,22	,18	,47**	,17		,52**
Total QRSH – Pais	,40**	,23	,07	,26	,17		,46**

* p < 0,05 ** p < 0,01

Foram encontradas correlações significativas entre as categorias do REHSE-P (*comunicação, expressão de sentimentos e enfrentamento, habilidades que propiciam consistência na prática educativa, descrição do filho*), as categorias da ECI A2 (*respostas internalizantes e externalizantes*) e do QRSH – Pais (*disponibilidade social, interação social positiva e expressão de sentimento e enfrentamento*). Apenas a categoria *interação positiva*, do REHSE-P, não apresentou correlação significativa com o comportamento da criança.

Com relação à categoria *comunicação*, observa-se correlação positiva com as categorias *disponibilidade social e cooperação, expressão de sentimentos e enfrentamento* e com o escore total no QRSH – Pais, sugerindo que as crianças cujas mães relataram apresentar as habilidades de comunicação com maior frequência apresentam mais respostas socialmente habilidosas. Resultado semelhante foi encontrado quanto à categoria *expressão de sentimentos e enfrentamento*, que também apresentou correlação positiva com respostas socialmente habilidosas das crianças envolvidas na categoria *interação social positiva*.

Já a categoria *consistência na prática educativa* apresentou correlação negativa com as *respostas internalizantes, externalizantes* e com o escore total da ECI A2. Isso significa que, quanto maior a frequência com que as mães relataram habilidades que propiciam consistência na prática educativa, menor a frequência com que os filhos apresentavam problemas de comportamento.

No que diz respeito à categoria *descrição do filho*, verifica-se uma correlação negativa com a categoria *respostas externalizantes* e com o escore total da ECI A2, sugerindo que as crianças cujas mães identificam mais comportamentos de que gostavam do que não gostavam, apresentavam respostas externalizantes com menor frequência, bem como problemas de comportamento de maneira geral. Por outro lado, observou-se uma correlação positiva com categoria *expressão de sentimentos e enfrentamento*, referente ao QRSH – Pais, indicando que, as crianças cujas mães identificavam mais comportamento de que gostavam, apresentavam habilidades sociais envolvidas essa categoria mais frequentemente.

Quanto escore total no REHSE-P, observou-se que este apresentou correlação positiva com o escore total do QRSH – Pais e, especificamente, com a categoria *expressão de sentimento e enfrentamento*. Esses resultados sugerem que, quanto maior a frequência com que as mães apresentavam habilidades sociais educativas parentais, maior a frequência com que os filhos apresentavam respostas socialmente habilidosas.

3.2.8 Associação entre a forma como as mães estabelecem limites e conseqüenciam comportamentos que não gostam e as reações dos filhos

Para investigar se havia relações entre as diferentes maneiras relatadas pelas mães para estabelecer limites e conseqüenciar comportamentos das crianças de que não gostavam, foram realizados cruzamentos (teste qui-quadrado) entre as formas como as mães agiam nessas situações e as reações dos filhos. Essas análises referem-se às questões VI.c) e X.c). do REHSE-P, cujos resultados são apresentados nos Gráficos 8 (p. 71) e 12 (p. 78), respectivamente.

Para isso, o comportamento materno foi separado em três categorias: coercitivo, não-coercitivo e ambos. Comportamentos que indicavam uso da coerção envolveram brigar, gritar, xingar, obrigar, castigar, retirar privilégios, bater, agredir e fazer ameaças. Já os comportamentos considerados não-coercitivos foram conversar, pedir, explicar, dizer não. Quando as mães relataram agir de uma maneira e de outra, suas respostas foram inseridas na categoria “ambos”.

Com relação aos comportamentos das crianças, esses também foram organizados em três categorias: comportamento indicativo de problema, envolvendo comportamentos externalizantes e internalizantes, tais como, responder, ficar agressivo, fazer birra e chorar; comportamento sem indicativo de problemas, envolvendo reações de obediência, atenção e concordância; e ambos, quando a mãe relatou que a criança se comportava ora de uma maneira, ora de outra.

Não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre o que as mães faziam para estabelecer limites e as reações dos filhos na ocasião. Por outro lado, verificaram-se relações significativas entre o comportamento das mães ao conseqüenciar comportamentos de que não gostavam e as reações das crianças na situação. A Tabela 23 apresenta o resultado do cruzamento entre o que as mães faziam ao identificar comportamentos de que não gostavam e as reações dos filhos (teste qui-quadrado).

Tabela 23. Relação entre o comportamento materno e a reação dos filhos nas situações em que identificam comportamentos das crianças que não gostam ($p = 0,01$).

		Número de crianças (n = 40)*			
		Apresentam comportamento indicativo de problema	Apresentam comportamento sem indicativo de problema	Apresentam ambos os tipos de comportamento	<i>p</i>
Comportamento das mães	Coercitivo	9	1	6	0,04
	Não-coercitivo	0	6	3	ns
	Ambos	7	4	4	ns

* Três participantes foram excluídas, pois responderam que a criança quase nunca/nunca apresentava comportamentos que não gostavam.

Conforme a Tabela 23, observa-se que, quando as mães disseram se comportar de maneira considerada coercitiva, brigando ou batendo, nove crianças reagiam apresentando comportamentos indicativos de problemas, enquanto apenas uma não agia dessa forma e seis crianças apresentavam, ora comportamentos indicativos de problemas, ora comportamentos sem indicativo de problema. Por outro lado, quando as mães relataram agir de maneira não-coercitiva, por exemplo, conversando com a criança ou pedindo mudança de comportamento, nenhuma criança reagia apresentando comportamentos indicativos de problemas. Nessas ocasiões, seis apresentavam reações que não indicam problemas de comportamento, por exemplo, com atenção, concordância ou obediência e três crianças apresentavam ambos os tipos de comportamento. Já quando as mães relataram agir, ora de maneira coercitiva, ora de maneira não-coercitiva, verifica-se que sete crianças apresentavam reações envolvendo comportamentos indicativos de problema e quatro, ou não apresentavam esse tipo de reação, ou reagiam de ambas as maneiras.

3.3 Relacionamento com o pai após a separação conjugal

Este tópico apresenta os dados referentes ao relacionamento da mãe e do filho com o pai da criança, após a separação. Essas informações podem auxiliar na compreensão do contexto em que viviam as famílias, uma vez que se trata de um estudo sobre famílias separadas e os tópicos seguintes apresentam informações que ajudam a ilustrar a vida familiar no que se refere ao contato com a figura paterna.

Inicialmente, são descritos os resultados da avaliação materna a respeito da sua relação e contato com o ex-cônjuge e, em seguida, sobre o relacionamento da criança com o pai, bem como a maneira como a mãe avalia a participação do ex-cônjuge na vida da criança.

3.3.1 Relação entre a mãe e o ex-cônjuge

A Tabela 24, a seguir, apresenta a distribuição das repostas das mães quando foram questionadas a respeito do seu relacionamento com o ex-cônjuge.

Tabela 24. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam como avaliam sua relação com o ex-cônjuge (teste qui-quadrado).

Questões	Frequência das respostas			<i>p</i>
	Boa	Regular	Ruim	
Como você avalia sua relação com o pai da criança (ex-cônjuge)?	15	16	12	ns

Houve uma distribuição eqüitativa das respostas, como mostra a Tabela 24, tendo-se observado que 35% das participantes consideram boa a sua relação com o ex-cônjuge, enquanto 37% avaliaram-na como regular e 28% disseram que ela era ruim. Ao descreverem aspectos da relação com o ex-cônjuge, observou-se que as participantes mencionaram, principalmente, aspectos negativos. Cinquenta e três por cento delas disseram que o pai não se preocupa com a criança, não ajuda na sua educação e que têm problemas com o pagamento da pensão; 12% relataram que o pai envolve os filhos em assuntos da relação com a ex-mulher e outras 12% disseram que o ex-cônjuge é agressivo. Contrariamente, 23% informaram que o ex-cônjuge atende às solicitações da ex-mulher, preocupa-se com o filho e presta ajuda na sua educação.

No que refere à possibilidade de as participantes contarem com o ex-cônjuge para resolver problemas relacionados ao filho, 35% das mães disseram receber ajuda do pai da criança, pois, segundo elas, o ex-cônjuge é atencioso, se dispõe a ajudar e atende aos seus pedidos. Contudo, 65% das participantes informaram que não podem contar com o pai da criança para resolver problemas e que este não se importa com filho. Disseram também que, quando pedem auxílio, o ex-cônjuge não ajuda e não sabe o que acontece com a criança, pois a mãe resolve os problemas sozinha, sem conversar com o pai.

As questões apresentadas a seguir buscaram investigar aspectos relacionados à comunicação entre a mãe e o ex-cônjuge e a frequência do contato entre eles. A Tabela 25 apresenta a frequência das respostas maternas frente a essas questões.

Tabela 25. Como as mães avaliam a comunicação com o ex-cônjuge e qual a frequência do contato entre eles (teste qui-quadrado).

Questões	Frequência das respostas			<i>p</i>
	F	A	N	
A comunicação existe após a separação?	9	14	20	ns
Como avalia a comunicação?*	Boa 11	Regular 7	Ruim 5	ns

Legenda: F – freqüentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca/nunca

* Considerando apenas as participantes cujo contato com o ex-cônjuge ocorria freqüentemente ou algumas vezes (n = 23).

A respeito da comunicação entre os pais, após a separação, 21% das mães disseram que o contato ocorre freqüentemente; 33%, algumas vezes e 46% relataram que quase nunca/nunca têm contato com o ex-cônjuge. Não houve uma diferença significativa entre a distribuição da frequência dessas respostas.

Considerando apenas as participantes cujo contato com o ex-cônjuge ocorria freqüentemente ou algumas vezes (n = 23), conforme a Tabela 25, observou-se que para 48% delas, a comunicação era boa, enquanto 30% achavam-na regular e 22%, ruim, novamente sem ter sido observado diferença significativa entre a frequência das respostas maternas. Apesar de 48% das mães terem considerado boa a comunicação com o ex-cônjuge, ao justificar sua avaliação, 65% das mães contaram que há brigas, discussões ou troca de acusações entre os pais e 17% informaram que o contato é restrito e que conversam apenas o necessário. Por outro lado, 43% das participantes informaram que há diálogo entre elas e o pai da criança.

Ao considerar somente aquelas participantes que quase nunca ou nunca têm contato com o ex-parceiro (n = 20), verificou-se que, para 60% delas, a comunicação não existe porque o pai não se interessa e não ajuda a criar o filho, enquanto 40% disseram que a própria mãe restringiu ou evita o contato com o ex-cônjuge. Além dessas razões, 30% mencionaram a mágoa e os desentendimentos que existem entre eles e outros 20% atribuíram a não-comunicação ao fato de que o pai mora longe ou não há meios de contatá-lo, por exemplo, não tem telefone. Além disso, 80% das mães consideram que a falta de comunicação com o ex-parceiro traz prejuízos, entre os quais o fato de que o filho sofre com a falta e distância do pai; de que é mais difícil para a mãe criar a criança sozinha; o pai não vai participar da educação do filho e porque os filhos percebem e sofrem com os conflitos entre eles. Já 20% das mães relataram que a falta de comunicação não traz prejuízo algum, pois consideravam melhor manter distância do ex-cônjuge, já que assim não havia desentendimentos e o pai não dava

mau exemplo ao filho, além de que, como disse uma mãe, ela já estava “acostumada” a criar o filho sem o pai, que não ajudava.

O Gráfico 13 apresenta as situações e os assuntos das conversas que as mães estabelecem com seus ex-cônjuges.

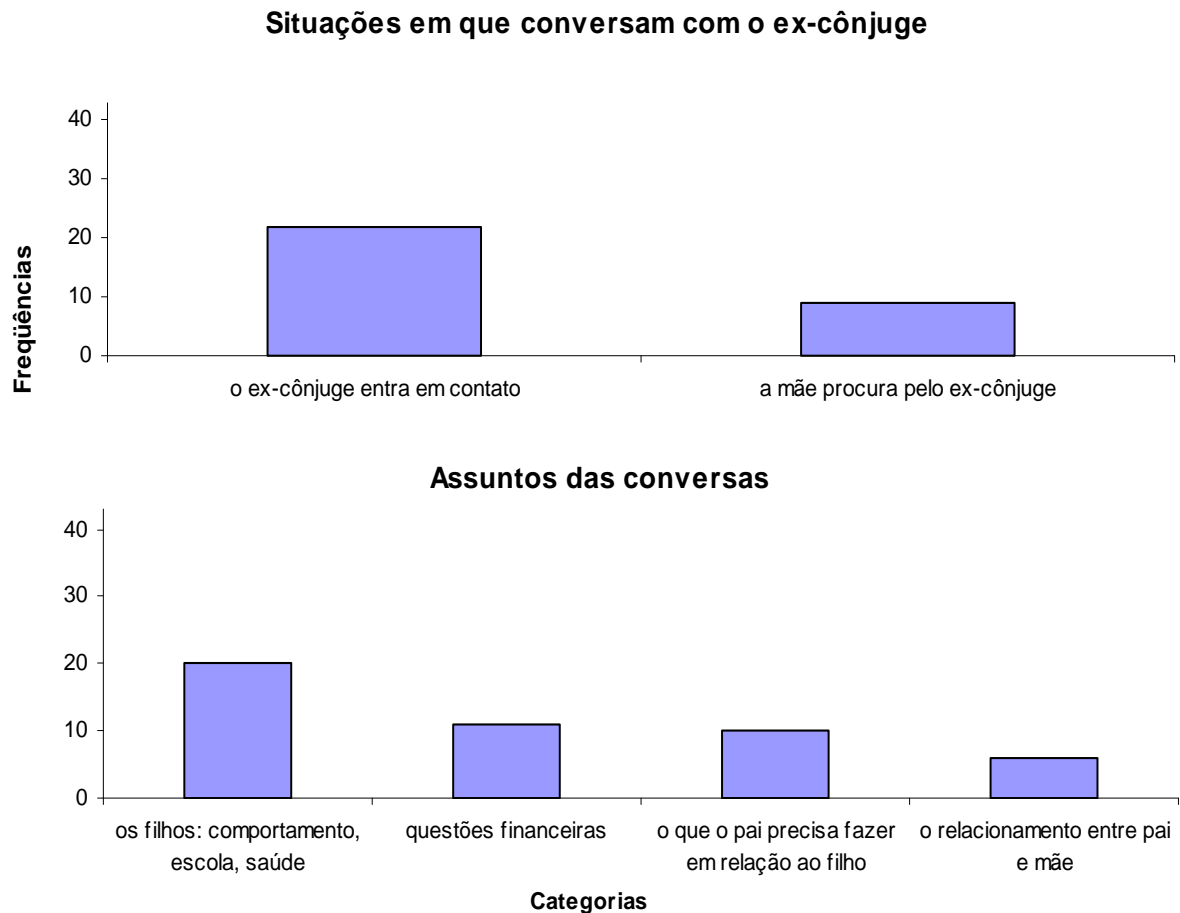


Gráfico 13. Frequência das categorias que descrevem as situações em que os pais conversam e os assuntos das conversas.

As mães disseram conversar com o pai da criança, principalmente, *quando o ex-cônjuge entra em contato*, telefonando ou indo até a casa da família. Também relataram que *procuram pelo ex-marido*, porém com uma frequência menor. *Os filhos* são o principal assunto das conversas, como citaram as participantes, que falam com os pais sobre seu *comportamento, escola e saúde*. Em seguida, estão as *questões financeiras*, tais como cobranças sobre o pagamento da pensão ou discussões sobre o valor pago e *o que o pai precisa fazer em relação ao filho*, ou seja, o que a mãe diz que ele deve fazer. Também foram mencionados assuntos que tratam do *relacionamento entre pai e mãe*, por exemplo, a

possibilidade de reatarm o casamento, e *a vida pessoal dos pais*, com conversas sobre seu trabalho ou sobre a família.

Quanto ao entendimento entre os pais sobre a educação do filho, a Tabela 26 apresenta a frequência das respostas maternas frente à questão.

Tabela 26. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam se há entendimento entre os pais quanto à educação dos filhos (teste qui-quadrado).

Questões	Frequência das respostas			p
	F	A	N	
Você e o pai da criança se entendem quanto à forma de educar seu filho?	7	7	9	ns

Legenda: F – frequentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca ou nunca

Como mostra a Tabela 26, observa-se que 30% das mães disseram que frequentemente se entendem com o ex-companheiro sobre a educação da criança, enquanto 30% consideram que isso ocorre algumas vezes e 40%, quase nunca/nunca, o que representa uma distribuição equitativa entre as respostas. Cabe lembrar que essa questão envolvia apenas as participantes cujo contato com o ex-companheiro ocorria frequentemente ou algumas vezes (n = 23, conforme a Tabela 25).

Entre as participantes que disseram haver entendimento com ex-cônjuge frequentemente ou algumas vezes, 50% justificaram afirmando que o pai da criança aprovava a educação dada pela mãe ao filho, 43% relataram que os pais respeitavam as atitudes em relação à criança e não desautorizavam um ao outro, 29% disseram que educavam da mesma maneira ou tinham a mesma opinião e 21% contaram que havia concordância com o ex-cônjuge, pois este não opinava a respeito.

Com relação às mães que concordavam algumas vezes ou quase nunca/nunca, todas disseram que o pai não estabelecia limites e deixava a criança fazer o que queria, sem se preocupar em educar. Outras 44% citaram ainda que o ex-cônjuge discordava das atitudes da mãe, culpando-a pelo que o filho fez de errado, 44% relataram que o pai era agressivo, impaciente com o filho, 25% não conversavam a respeito e cada um agia de um jeito e 19% achavam que o pai dizia coisas inapropriadas para a criança.

O Gráfico 14 descreve as formas como as mães relataram agir quando discordavam do ex-cônjuge em relação à educação do filho, bem como as reações paternas.

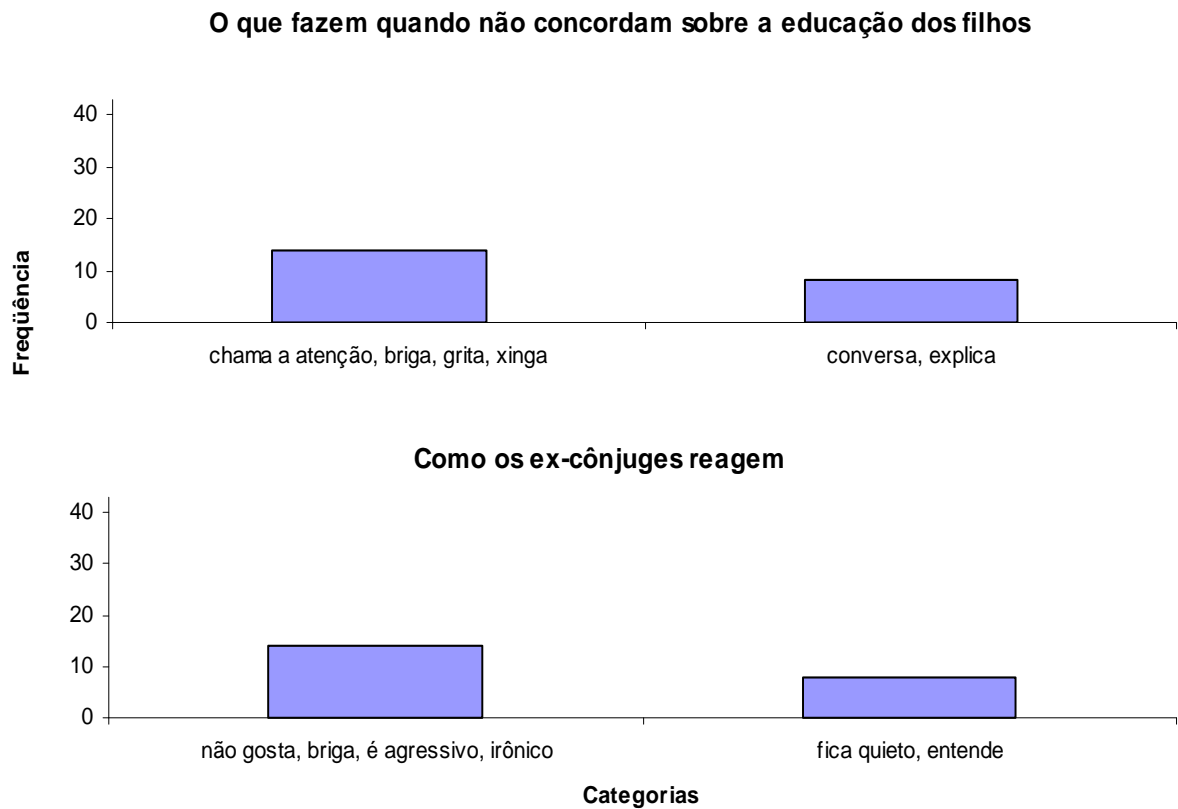


Gráfico 14. Frequência das categorias que descrevem como as mães agem quando discordam do ex-cônjuge em relação à educação da criança e as reações dos pais.

Conforme o Gráfico 14, diante da discordância com o pai da criança quando o assunto é a educação do filho, as participantes relataram que *chamam a atenção, ficam bravas ou brigam* com o ex-marido e, com menor frequência, disseram que *conversam com o ex-cônjuge*. As reações paternas parecem variar de acordo com o comportamento das mães, pois os pais ou *não gostam, brigam, são agressivos ou irônicos*, ou *ficam quietos, entendem*, embora esta última categoria tenha sido citada com menor frequência pelas participantes. A forma como as mães agem e as reações dos pais mostram que, para algumas famílias, ainda há conflitos entre os ex-cônjuges ao tratar da educação dos filhos, embora uma parte das participantes relate haver diálogo nessas situações.

3.3.2 Conversas sobre o pai

A Tabela 27 apresenta a distribuição das respostas das participantes a respeito da frequência com que conversam com os filhos sobre o pai da criança.

Tabela 27. Distribuição das respostas das participantes nas questões que investigam habilidades de comunicação (teste qui-quadrado).

Questões	Frequência das respostas			<i>p</i>
	F	A	N	
Você conversa com seu filho sobre o pai?	10	21	12	ns

Legenda: F – freqüentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca ou nunca

Quando questionadas se conversavam com os filhos sobre o pai, não se observou diferença significativa entre a frequência das respostas maternas, ainda que 72% das participantes tenham respondido “sim”, ou seja, freqüentemente ou algumas vezes, como mostra a Tabela 27. Por outro lado, 28% das participantes contaram que quase nunca ou nunca falavam sobre o pai com a criança.

O Gráfico 15 mostra as situações em que as participantes conversam sobre o pai da criança, como as mães se sentem e o que dizem sobre o ex-cônjuge, bem como quais as reações dos filhos.

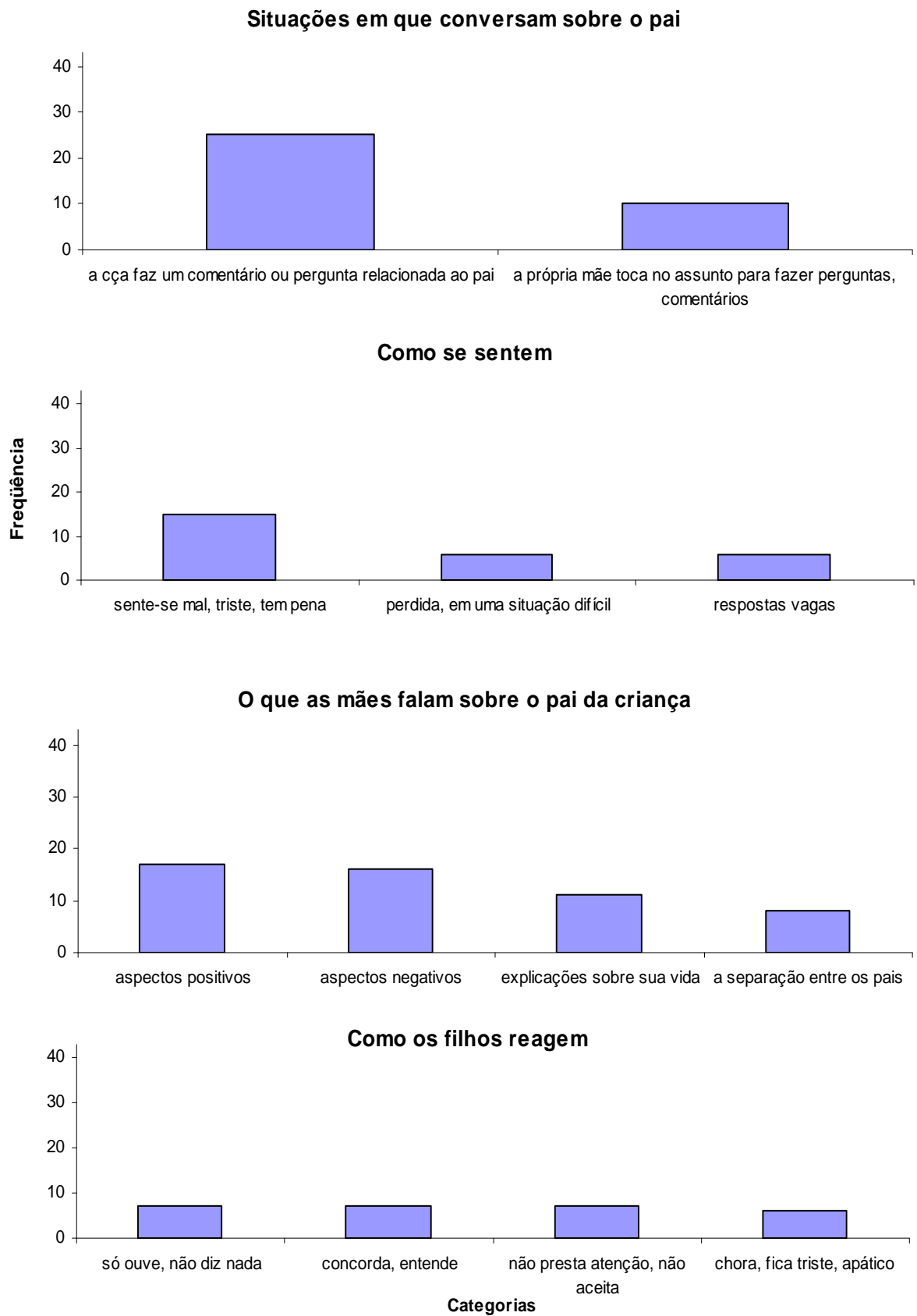


Gráfico 15. Frequência das categorias que descrevem as situações, sentimentos, assuntos e reações dos filhos quando as mães conversam sobre o pai.

As participantes relataram falar do ex-cônjuge, principalmente, quando o filho toca no assunto, ou seja, *faz um comentário ou pergunta relacionada ao pai*, por exemplo, se ele não virá, pede para vê-lo, questiona sobre a separação. As demais situações ocorreram em menor frequência e referem-se a momentos em que *a própria mãe toca no assunto*, seja quando está com problemas com o ex-cônjuge, diante de pedidos da criança, por exemplo, para passear, ou quando a criança retorna da casa do pai. As respostas mais frequentes quando questionadas sobre como se sentiam ao falar do ex-cônjuge foram *mal, triste, tem pena, e perdidas, em uma situação difícil* ou ainda, respostas vagas, como “*normal*”.

Os diferentes assuntos sobre os quais as mães conversam com o filho a respeito do pai foram citados com frequência semelhante e referem-se a *dizer coisas positivas* sobre o ex-cônjuge, por exemplo, que ele é honesto, ama a criança e virá ver o filho; falar coisas negativas, tais como o pai não ajuda a família, não paga a pensão, e não se importa com a criança; *dar explicações sobre a vida do ex-cônjuge*, dizendo que está trabalhando, mora longe e abordar a *relação, separação entre os pais*. Segundo relato das mães, as reações das crianças são diversas, pois há aquelas que apenas *ouvem, não dizem nada*, outras que *concordam, entendem*, aquelas que *não prestam atenção, não aceitam* o que a mãe diz ou, ainda, *choram, ficam tristes, apáticas*; variabilidade esta que, provavelmente, ocorre em função de falas ora negativas, ora positivas sobre o pai.

3.3.3 Relação e contato entre pai e filho e como as mães avaliam a participação do ex-cônjuge na vida da criança

A Tabela 28 indica a frequência das respostas das mães às questões que investigam o contato da criança com o pai e como avaliam a relação entre eles.

Tabela 28. Frequência do contato entre pai e filho e como as mães avaliam a relação entre eles (teste qui-quadrado).

Questões	Frequência das respostas			p
	F	A	N	
O filho tem contato com o pai?	10	15	18	ns
Como avalia a relação entre eles?*	15	6	4	0,02
Como você avalia a participação do pai na vida da criança?	7	15	21	0,03

Legenda: F – frequentemente; A – algumas vezes; N – quase nunca ou nunca

* Considerando apenas as participantes cujos filhos tinham contato frequentemente ou algumas vezes com o pai (n = 25).

De acordo com o relato das mães, 42% das crianças quase nunca/nunca tinham contato com o pai e, as demais tinham contato algumas vezes (35%) ou freqüentemente (23%), sem que se tenha observado diferença significativa entre a freqüência dessas respostas. Quanto às crianças que freqüentemente ou algumas vezes tinham contato com pai (n = 25), vale ressaltar que para 17 delas o contato se dava pessoalmente, enquanto para oito crianças o contato ocorria mais por telefone do que pessoalmente. Já entre as crianças que quase nunca/nunca tinham contato com o pai (n = 18), nove tinham contato aproximadamente mensal; cinco, a cada dois ou três meses; quatro não tinham contato algum há mais de um ano e uma criança não conhecia o pai.

Considerando somente as crianças que freqüentemente ou algumas vezes tinham contato com a figura paterna (n = 25), 76% delas, quando estão juntas com o pai, iam passear, 48% brincavam, assistiam à televisão e 40% das crianças conversavam com o progenitor. As atividades descritas pelas participantes mostram que o contato das crianças com os pais parecia voltado, essencialmente, para o lazer, haja vista que passeios e brincadeiras foram as atividades mais citadas.

Como mostra a Tabela 28, 60% dessas crianças tinham uma boa relação com o pai, 24% tinham uma relação regular e para 16% o relacionamento entre pai e filho era ruim, segundo avaliação de suas mães. O modo como as participantes justificam sua avaliação sobre o relacionamento entre pai e filho encontra-se descrito a seguir, na Tabela 29.

Tabela 29. Como as mães descrevem o relacionamento entre a criança e o pai.

Categorias	Freqüência
O pai é atencioso, carinhoso, brinca com a criança.	14
Pai e filho se gostam muito, a criança fica feliz quando encontra o pai.	8
O pai não estabelece limites, faz tudo que a criança quer.	8
O pai não dá atenção suficiente ao filho, não brinca ou dá carinho à criança.	6
Pai e filho se desentendem, o pai mente para a criança.	2

Ao falar da relação entre pais e filhos que tinham contato freqüentemente ou algumas vezes, 56% das mães disseram que o pai da criança é atencioso, carinhoso e brinca com o filho e 32% contaram que eles se gostam muito e que a criança fica feliz quando encontra o pai. Por outro lado, outros 32% das respondentes relataram que o ex-cônjuge não estabelece limites e faz tudo que a criança quer, 24% afirmaram que o pai não dá carinho ou atenção ao filho e 8% disseram ainda que há desentendimentos entre eles.

No que diz respeito à participação paterna na vida da criança, verifica-se uma diferença significativa entre as respostas maternas, o que significa que poucas mães (16%) avaliaram a participação do ex-cônjuge na vida do filho como boa, enquanto uma proporção estatisticamente maior, representada por 49% das respondentes, consideram a participação paterna ruim (ou inexistente, no caso das crianças que não tinham contato com o pai). Trinta e cinco por cento das mães disseram que o pai tem uma participação regular na vida do filho.

Aquelas que consideraram “boa” a participação do ex-cônjuge justificaram sua avaliação dizendo que o pai é atencioso com a criança, preocupa-se com o filho (7,4%) ou que ele colabora e presta ajuda à mãe (42,8%).

Na Tabela 30 é descrito o que as mães disseram que poderia ser diferente em relação à participação do ex-cônjuge na vida da criança, portanto, suas expectativas a respeito.

Tabela 30. Frequência das categorias de respostas maternas sobre o que poderia ser diferente em relação à participação do ex-cônjuge na vida do filho.

Categorias	Frequência
Dar mais atenção e carinho, conversar, passear e brincar mais com a criança.	26
Passar mais tempo com o filho, estar mais presente.	25
Ajudar a mãe a criar o filho.	18
Ajudar financeiramente.	5
Preocupar-se com o filho.	4
Cumprir as promessas que faz para a criança.	2

As principais reivindicações das mães sobre a participação do ex-cônjuge na vida das crianças, pela Tabela 30, referem-se a dar mais atenção e carinho, seja conversando, passeando ou brincando com a criança (60%) e passar mais tempo com o filho (58%). Quarenta e dois por cento das participantes disseram que o pai deveria ajudar a mãe a criar o filho, 12% afirmaram que ele deveria auxiliar financeiramente, 13% falaram que o genitor deveria demonstrar que se preocupa com a criança e 5% disseram que o pai tem que cumprir as promessas que faz para a criança. Duas mães disseram que não havia nada que pudesse ser diferente, pois o que o ex-cônjuge faz é suficiente.

3.3.4 Associações entre características do relacionamento com o pai da criança

Neste tópico são descritos os resultados referentes às relações entre os itens que investigavam diferentes aspectos da relação da família com o pai da criança, utilizando-se, para tanto, o teste não-paramétrico de Spearman. A Tabela 31, a seguir, apresenta os valores

das correlações entre os diferentes itens do roteiro de entrevista sobre a relação com o pai da criança, após a separação.

Tabela 31. Correlações entre os itens que investigam aspectos da relação entre a família e o pai e o contato e a participação paterna na vida da criança.

Itens	1	2	3	4	5
1. Como as mães avaliam a relação com o ex-cônjuge	1,00				
2. Frequência da comunicação mãe-pai	,57**	1,00			
3. Frequência com que conversam sobre o pai	,35*	,39**	1,00		
4. Frequência do contato pai-filho	,53**	,89**	,32*	1,00	
5. Como as mães avaliam a participação do pai	,69**	,56**	,18	,45**	1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Foram encontradas correlações significativas entre todos os itens, com exceção dos itens 3 e 5, sobre a frequência com que a mãe conversa com o filho sobre o pai e a maneira como avalia sua participação na vida da criança. As demais correlações apresentaram direção positiva, tendo-se observado que: a) quanto melhor as mães avaliaram sua relação com o ex-cônjuge, melhor a comunicação pai-mãe, maior a frequência do contato pai-filho, maior a participação do pai na vida do filho e maior a frequência com que as mães conversavam com o filho sobre o pai; b) quanto mais freqüente a comunicação mãe-pai, maior a frequência com que as mães conversavam com os filhos sobre o pai, maior o contato entre pai-filho e melhor a participação do pai na vida da criança; c) quanto maior a frequência do contato pai-filho, mais as mães conversavam com a criança sobre a figura paterna; d) quanto maior o contato entre pai-filho, melhor as participantes avaliaram a participação do pai na vida da criança.

3.3.5 Comparação entre grupos de crianças que conversam ou não sobre o pai

Com base nos resultados da questão que investiga as situações nas quais as mães conversam com os filhos sobre o pai (Gráfico 15), as crianças foram separadas em dois grupos: Grupo 1, crianças que faziam perguntas ou comentários relacionados ao pai ($n = 25$); Grupo 2, crianças que não perguntavam ou deixavam de fazer comentários sobre o pai ($n = 18$), conforme relato das mães. Realizou-se, em seguida, uma comparação entre os grupos para verificar diferenças entre o repertório comportamental das crianças que tocavam ou não

em assuntos relacionadas ao pai e para investigar se havia diferença entre as habilidades sociais educativas das mães das crianças dos dois grupos. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os itens e categorias referentes às habilidades sociais educativas parentais.

Quanto ao repertório das crianças, conforme a Tabela 32, algumas diferenças foram obtidas no que tange aos dados da ECI A2 e do QRSH – Pais, com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 32. ECI A2 e QRSH – Pais: comparação entre os grupos quanto aos itens com diferenças estatisticamente significativas (Mann-Whitney).

Instrumento	Categoria	Item	Grupo	Média	p
ECI A2	Outros	Não é uma criança querida pelas outras crianças	1	0,28	0,05
			2	0,00	
QRSH – Pais	Expressão de sentimento e enfrentamento	Expressa carinho	1	1,88	0,05
			2	1,89	
	Interação Social Positiva	Total	1	7,08	0,04
		2	6,56		

Pela Tabela 32, observa-se que os grupos se diferenciam significativamente com relação a apenas dois itens, um da ECI A2 e outro do QRSH – Pais, e quanto ao total da categoria deste último instrumento intitulada *interação social positiva*. O Grupo 1, de crianças que comentavam ou faziam perguntas sobre o pai, apresentou média maior que o Grupo 2 tanto no item da ECI A2 “não é uma criança querida”, quanto na categoria do QRSH – Pais, “interação social positiva”. Já o Grupo 2, de crianças que não comentavam ou perguntavam sobre o pai, apresentou média maior no item “expressa carinho”, do QRSH – Pais.

4 DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo descrever: a) o comportamento de filhos de pais separados para verificar a existência de problemas de comportamento e de um repertório socialmente habilidoso; b) as habilidades sociais educativas de mães separadas e sua relação com o comportamento infantil e c) o relacionamento da família com o pai da criança, após a separação conjugal. Conforme os objetivos de realizar um estudo descritivo e correlacional, os resultados desse trabalho são discutidos, abordando-se cada uma das variáveis delimitadas e seguindo a ordem de apresentação da seção anterior. Contudo, faz-se necessário, previamente, realizar uma breve discussão sobre características da amostra, o que pode auxiliar na compreensão do contexto das famílias.

Quanto ao tipo de união que as mães mantiveram com os ex-parceiros, chama a atenção o grande número de participantes que relataram ter mantido uma união estável, ou seja, uma união informal entre o casal. Esse dado reflete as mudanças que vêm ocorrendo na vida familiar e vai ao encontro de uma tendência nacional que mostra que, nos últimos anos, houve um aumento no número de uniões consensuais entre os casais, ou seja, uniões que não são legalizadas através do casamento civil (IBGE, 2000). Alguns estudos sobre a separação conjugal, entretanto, envolvem apenas casais divorciados, como constatou Amato (2000), que sugere que os pesquisadores devem dar maior atenção ao estudo da separação de casais que apenas coabitaram, isto é, que mantiveram uniões informais. Nesse estudo, entende-se que, independente da condição civil do casal, a união marital e o vínculo estabelecido entre os cônjuges são semelhantes e, portanto, seu rompimento pode ter as mesmas implicações para os filhos (AMATO, 2000).

Embora as crianças geralmente vivam com suas mães após a separação, cabe aos pais também a responsabilidade pelos cuidados e pelo provimento de recursos materiais para o filho. Porém, como mostraram os dados sociodemográficos, nem todas as participantes podiam contar com a ajuda financeira por parte do progenitor ou, então, estavam insatisfeitas com o valor pago. Uma hipótese para a ausência ou insuficiência do auxílio por parte do pai após o rompimento da vida conjugal, além de dificuldades financeiras e da maneira como as questões relacionadas à pensão são tratadas por cada família legalmente, é a de que a separação tem diferentes conseqüências para mulheres e homens e, enquanto acredita-se que as primeiras cuidam das crianças independente do *status* marital, os segundos, uma vez separados, tendem a se distanciar da família (SELTZER, 1994). Apesar dessas considerações,

os resultados referentes às situações em que se dá o contato entre pais e mães sugerem que há iniciativa dos pais em procurar a família, mas nem todas as mães estimulavam tal aproximação, como pode ser observado na seção 3.3.1 de resultados.

Outro dado que merece destaque refere-se à renda das mães. Tendo em vista que a maioria das mães tinha rendimentos de até R\$ 500 ou não possuía renda própria, parece importante a existência de uma rede de apoio para ajudar a complementar a renda da casa. Esse parece ter sido o caso de muitas participantes que relataram morar com parentes, os quais também eram responsáveis pelos gastos domésticos. Segundo Amato (2000), a literatura mostra que mulheres separadas, comparadas com mulheres casadas ou homens separados, relatam mais dificuldades financeiras, provavelmente por uma condição de maior instabilidade financeira e desemprego e pelo declínio nos recursos econômicos das famílias (MORRISON; CHERLIN, 1995), o que Seltzer (1994) acredita ser em torno de 37%. Como a maior parte das entrevistadas havia se separado há, no máximo, dois anos, é possível que as famílias estivessem enfrentando um período considerado crítico, que exige maiores mudanças e adaptação a uma nova condição (MORRISON; CHERLIN, 1995). Além disso, a existência de dificuldades financeiras pode ser provável, principalmente no caso das mães que viviam sozinhas com seus filhos (e que representam 37% da amostra) e dependiam apenas de sua renda para o sustento do lar, muitas vezes sem o apoio paterno. Porém, isso pode ter sido minimizado quando as mães contavam com o suporte de outras pessoas, como dos avós maternos. Nesses casos, o apoio oferecido pode ajudar a minimizar o impacto negativo de algumas mudanças, sobretudo as perdas financeiras. Conforme Amato (2000), o apoio social parece ser um fator de proteção para famílias separadas.

Entre as diversas transições decorrentes da separação conjugal, mudanças no envolvimento e relacionamento dos avós com a família têm sido constantemente reportadas (ARAÚJO E DIAS, 2002; LUSSIER et al., 2002; SOUZA, 2000). Os dados sociodemográficos mostraram a participação dos avós na vida de mais da metade das participantes, especialmente na prestação de apoio instrumental, caracterizado pela ajuda financeira e pelos cuidados com os netos, conforme definição de Araújo e Dias (2002). Além disso, o convívio com os avós fica ainda mais evidente ao se considerar que aproximadamente 50% das famílias moravam com pelo menos um dos avós da criança, em geral a avó, e na maioria dos casos, a residência onde viviam pertencia a eles. Entretanto, mesmo os avós que não residiam com os netos também ajudavam nos cuidados com os mesmos, denotando que a ajuda oferecida não era decorrente apenas da coabitação.

Historicamente, os avós atuam como provedores de suporte para as famílias durante períodos de necessidade, como é o caso de uma separação (LUSSIER et al., 2002). Como afirmam esses autores, muitas mães separadas, diante de dificuldades financeiras e/ou emocionais, retornam à casa de seus pais em busca de suporte financeiro e social, o que pode ter ocorrido no caso de quase a metade das entrevistadas que moravam com seus pais, considerando a ausência de renda própria ou mesmo a situação de desemprego de algumas delas. Embora essa informação não tenha sido sistematicamente verificada, três mães declararam espontaneamente que haviam mudado para a casa dos pais após a separação. Essa mudança, portanto, pode ajudar a compreender o grande envolvimento dos avós na vida das famílias, porém sem descartar a idéia de que este envolvimento poderia ser significativo mesmo antes de a filha se separar, talvez devido a fatores econômicos.

De qualquer maneira, os resultados desse estudo demonstraram que os avós parecem ter uma expressiva participação no apoio oferecido às famílias, embora não se possa afirmar que ele tenha aumentado com a separação. Araújo e Dias (2002), por exemplo, ao estudar o papel de avós que não residiam com famílias separadas, observaram aumento no apoio emocional oferecido aos netos, caracterizado por telefonar, transmitir informações sobre a família e dar conselhos, mas não no apoio instrumental, o que pode ser explicado por diferenças entre características da amostra de cada estudo, como a condição de coabitação. Dados sobre o papel dos avós em famílias separadas ainda são escassos em estudos nacionais.

A sub-seção seguinte discute os achados referentes ao comportamento das crianças, tanto no que se refere aos problemas de comportamento quanto ao repertório socialmente habilidoso.

4.1 Repertório comportamental das crianças

Sobre o repertório comportamental das crianças, chama atenção a alta incidência de pré-escolares com indicativo de problemas de comportamento no nível clínico (77% das crianças), contrariando os achados de estudos anteriores que reportaram percentuais menores de filhos de pais separados com problemas de comportamento (HETHERINGTON; BRIDGES; INSABELLA, 1998; MORRISON, CHERLIN, 1995; PETT et al., 1999; WOLCHIK et al., 2002).

Morrison e Cherlin (1995), por exemplo, observaram que 42% dos meninos e 31% das meninas, com idade média de seis anos e meio na época da separação dos pais e cujo

comportamento foi avaliado um ano depois, apresentaram níveis de problemas de comportamento acima da média. Hetherington, Bridges e Insabella (1998), por outro lado, sugerem que esse percentual varia entre 20 e 25%, o que se aproxima dos resultados do estudo de Pett et al. (1999), os quais mostraram que 22% das crianças, em uma amostra que envolveu 99 filhos de pais separados, com idade entre três e cinco anos, apresentavam problemas de comportamento. Já Wolchik et al. (2002), em um estudo com crianças mais velhas, de oito a 12 anos, observaram taxas de problemas que variaram entre 21% e 31%.

Algumas hipóteses podem ser levantadas para a diferença entre os resultados desse e de outros estudos quanto à taxa de problemas de comportamento em filhos de pais separados. Primeiro, ela pode ser decorrência de características da amostra, já que os estudos aqui reportados e que investigaram a ocorrência de problemas de comportamento foram conduzidos em outros países, com crianças em diferentes faixas etárias, em geral mais velhas, com exceção do estudo de Pett et al. (1999), e com populações distintas, por exemplo, em relação à escolaridade e ao nível socioeconômico (MORRISON; CHERLIN, 1995; WOLCHIK et al., 2002). Para verificar os efeitos de características sociodemográficas seria necessário controlar essas variáveis, lembrando que esse trabalho envolveu um grupo não homogêneo em relação à escolaridade e à renda. É preciso considerar também que, como a amostra foi composta por mães voluntárias, talvez aquelas que estivessem enfrentando problemas com seus filhos fossem mais propensas a participar do estudo diante do convite da pesquisadora, o que explicaria, em parte, o alto percentual de crianças com indicativos de problemas de comportamento no nível clínico.

Uma outra hipótese é a de que a diferença observada entre as taxas de problemas de comportamento pode ser função do uso de instrumentos distintos daqueles empregados por outros pesquisadores. Alguns estudos têm utilizado, por exemplo, o Child Behavior Checklist – CBCL (Achenbach, 1991) para mensurar os níveis de problemas de comportamento das crianças (ver PETT et al., 1999; WOLCHIK et al., 2002), enquanto nesse trabalho empregou-se a Escala Comportamental Infantil – ECI A2 de Rutter (Graminha, 1998). É possível que investigações que façam uso de outros instrumentos encontrem resultados distintos, até porque o tamanho da amostra do estudo não permite generalizações.

Vale destacar que as crianças da amostra tinham, em média, menos de três anos de idade quando os pais se separaram, outra variável que pode influenciar os resultados. Hetherington (1989) destaca que crianças mais novas encontram mais dificuldades para compreender de maneira realística as causas e conseqüências da separação dos pais, podem se

sentir mais ansiosas quanto à possibilidade de serem abandonadas, serem mais propensas a se culpar pela separação e menos capazes de recorrer a fontes de apoio externo. Lansford et al. (2006) concordam com Hetherington (1989) e, para eles, a separação que envolve filhos mais novos está relacionada a efeitos mais negativos para as crianças, além de afetá-las de maneira diferente. Esses autores verificaram que, enquanto a separação que envolvia crianças mais jovens, cursando o primário, estava relacionada a problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, a separação tardia estava associada ao desempenho acadêmico dos filhos, sugerindo conseqüências diversas em função da idade das crianças na época da separação conjugal. Isso ocorre porque a criança é um ser em desenvolvimento e apresenta características distintas dependendo da idade (DUARTE; BORDIN, 2000). Além disso, embora eventos como a separação possam influenciar seu comportamento, é preciso levar em conta que certos comportamentos considerados indicativos de problemas podem ser observados durante o desenvolvimento normal da criança (BORDIN; OFFORD, 2000). De qualquer modo, apesar de Hetherington (1989) e de Lansford et al. (2006) afirmarem que crianças mais novas podem ter mais dificuldades para lidar com a separação, Morrison e Cherlin (1995) e Amato (2000) concordam que a literatura sobre a vulnerabilidade de crianças mais novas ainda não é conclusiva. Ainda assim, a aparente evidência de que algumas crianças, principalmente as mais jovens, podem apresentar problemas de comportamento após a separação conjugal indica a necessidade de intervenções que orientem os pais sobre como auxiliar os filhos durante a transição familiar.

A alta taxa de problemas de comportamento, embora não corrobore os achados da literatura internacional, também pode ser influenciada pela recenticidade da separação no caso de algumas famílias. Apesar de 21% das crianças terem vivenciado a separação quando tinham menos de um ano e uma nem mesmo tinha nascido, o tempo médio de separação das mães ainda se encontrava dentro do período considerado de crise, quando então os filhos estariam mais vulneráveis e os efeitos da separação seriam mais evidentes (MORRISON; CHERLIN, 1995). Segundo o estudo de meta-análise de Amato e Keith (1991), crianças cujos pais haviam se separado nos dois anos pregressos apresentavam maiores taxas de problemas de comportamento do que crianças cujos pais haviam se separado há mais tempo, sugerindo que os problemas de comportamento diminuem com o tempo. Isso pode ocorrer, pois nos anos iniciais, como destacam Morrison e Cherlin (1995) as mudanças na vida familiar demandam maior adaptação de seus membros. Nessa situação, tanto os pais podem ter dificuldades no manejo da família (EMERY; TUER, 1993) quanto os filhos podem encontrar dificuldades

para lidar com a redução do contato com o pai, com as mudanças na sua rotina e no relacionamento familiar (SOUZA, 2000).

Além da alta pontuação no escore geral da ECI B, alguns comportamentos indicativos de problema foram apresentados, com alta frequência, por uma parcela estatisticamente significativa das crianças, sendo os externalizantes relatados com maior frequência que os internalizantes, segundo classificação de Achenbach e Edelbrock (1979). Uma vez que a amostra era composta, na sua maioria, por meninos, é possível que a maior frequência de comportamentos externalizantes seja função também do gênero, na direção de estudos que indicam prevalência de comportamentos externalizantes entre meninos (KERR et al., 2004). Respostas externalizantes também se correlacionaram positivamente com as internalizantes, o que vai ao encontro dos resultados encontrados por Pruett et al. (2003).

É preciso cautela ao interpretar os resultados quanto a indicativos de problemas de comportamento em filhos de pais separados; pois estudos longitudinais sugerem que problemas de comportamento frequentemente atribuídos à separação já estavam presentes antes mesmo de ela ocorrer. Cherlin et al. (1991), por exemplo, com base em estudos longitudinais conduzidos na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, constataram que as taxas de problemas de comportamento observadas após a separação caíam pela metade quando se levava em conta a existência prévia de problemas de comportamento e de outros fatores como conflitos conjugais. Os autores consideraram, portanto, que muitos efeitos da separação sobre as crianças podem ser preditos por condições existentes antes da separação, dando, portanto, suporte à idéia de que outras variáveis, e não só a separação, estão associadas ao surgimento de problemas de comportamento (AMATO, 2000). Desta forma, a separação conjugal é vista cada vez mais pelos pesquisadores, não como um evento isolado, mas como um processo de mudança familiar com múltiplos estágios relacionados a processos disfuncionais da família, conflitos conjugais e problemas da criança que precedem o rompimento (MORRISON; CHERLIN, 1995).

Apesar do alto percentual de filhos de pais separados com problemas de comportamento no nível clínico, é importante lembrar que uma parte das crianças (23%) não apresentou indicativos de problemas de comportamento e os resultados também mostraram que, no geral, todas as crianças apresentavam respostas socialmente habilidosas com alta frequência. Também não foram encontradas correlações significativas entre problemas de comportamento e o repertório socialmente habilidoso das crianças, ainda que problemas de comportamento possam dificultar o acesso da criança a contingências que facilitariam a

aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem e, portanto, importantes para o seu desenvolvimento (BOLSONI-SILVA, 2003). Embora problemas de comportamento possam estar associados a *déficits* em habilidades sociais (MARINHO, 1999), os resultados desse estudo não corroboraram tal idéia.

Tendo em vista que o desenvolvimento de habilidades sociais está associado, em grande parte, às interações que a criança mantém com as pessoas ao seu redor, especialmente com os pais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002b; LÖHR, 2003), é importante atentar para a relação que se estabelece com a figura parental que fica com a guarda da criança. Como sugerem Hetherington e Stanley-Hagan (1999), a competência social de filhos de pais separados está relacionada à possibilidade de os pais criarem um ambiente de cuidado positivo. Para explorar essa questão, a seção seguinte discute os resultados referentes à relação entre mães e filhos, focalizando as habilidades sociais educativas parentais e sua relação com o comportamento das crianças.

4.2 Habilidades sociais educativas parentais

As habilidades sociais educativas parentais são discutidas, abordando-se as categorias de análise descritas na seção anterior: *comunicação, expressão de sentimentos e enfrentamento, habilidades que propiciam a consistência na prática educativa, descrição do filho e interação social positiva.*

No que se refere às habilidades de *comunicação*, chama atenção a frequência com que as mães relataram abordar questões cuja função parece ser disciplinar as crianças, o que explicaria a diversidade nas reações dos filhos. A hipótese levantada é a de que, quando as mães conversavam ou faziam mais perguntas sobre acontecimentos do dia ou sobre eventos privados, seria maior a participação da criança na conversa, por exemplo, mostrando interesse e, conseqüentemente, apresentando menores taxas de comportamentos que poderiam ser considerados indicativos de problemas. Por outro lado, quando os assuntos dos diálogos referiam-se a questões que visavam monitorar o comportamento, tal como aqueles relacionados à escola, ou falar de concepções de certo e errado, a conversa poderia tornar-se aversiva para os filhos e seria maior a frequência de comportamentos como não conversar e ficar agressivo. Assim, supõe-se que as reações tidas como socialmente habilidosas das crianças, como mostrar interesse, bem como as indicativas de problemas, como ficar agressivo, tenham variado em frequência em função dos assuntos das perguntas ou das

conversas com as mães. Embora as reações de desinteresse e agressividade possam ser sentidas como aversivas pelas mães, como parte das vezes as crianças também conversavam e concordavam, seu comportamento pode funcionar como reforço intermitente (SKINNER, 2000), fortalecendo o comportamento das participantes de conversar sobre esses assuntos, ainda que a qualidade da interação esteja prejudicada.

Como destacam Wolchik et al. (2000), as situações de diálogo são especialmente importantes, pois possibilitam à mãe oferecer suporte ao filho, ajudando-o a lidar com dificuldades inerentes à transição na estrutura familiar. Em situações de conversação, as crianças poderiam encontrar, nas mães, uma fonte de apoio para compartilhar experiências sobre temas diversos, inclusive sobre seus sentimentos, como, por exemplo, o medo do abandono em relação à figura paterna, principalmente no caso de famílias recém-separadas. Porém, o fato de as mães tratarem, com alta frequência, de assuntos que versavam sobre o que a criança fazia de errado pode tornar esses momentos aversivos, o que explicaria a alta incidência de comportamentos indicativos de problemas nesse contexto. Além disso, a baixa frequência de perguntas das mães sobre eventos privados dificultaria a descrição de contingências, o que, por sua vez, poderia acarretar em insuficiente autoconhecimento (BAUM, 1999). De acordo com Baum (1999), os relatos verbais da criança são reforçados pelas conseqüências providas por pessoas significativas que estão ao seu redor, como os pais, que as ensinam a discriminar e a nomear sentimentos. Contudo, se há poucas oportunidades para a criança relatar seus sentimentos, menores as chances de esse comportamento ser modelado. Na mesma direção, os resultados desse estudo corroboram os achados de Bolsoni-Silva (2003), que observou que os assuntos mais abordados pelos pais para conversar e fazer perguntas aos filhos foram aqueles que envolviam concepções de certo e errado e a escola. Isso pode representar uma cobrança excessiva das mães em relação ao comportamento das crianças, o que caracterizaria o uso de práticas de monitoria negativa, as quais têm sido relacionadas ao surgimento e manutenção de problemas de comportamento (SALVO; SILVARES; TONI, 2005). Por outro lado, cabe destacar que conversar sobre concepções de certo e errado também é importante para crianças nessa faixa etária, uma vez que na fase pré-escolar as crianças estão expostas a novos ambientes, além do familiar e, assim, precisam de orientação sobre regras de convívio social.

Já quando as conversas se referiam à sexualidade, não só a maioria das participantes relatou que pouco tocava no assunto, como uma parte disse também que se sentia “perdida” diante das questões feitas pelos filhos e, nessas ocasiões, respostas evasivas, como deixar de

responder ou mentir, foram mais frequentes. Comportamentos distintos foram observados por Bolsoni-Silva (2003), que encontrou que mães casadas, diante de crianças na mesma faixa etária, especialmente aquelas com filhos sem indicativo de problemas de comportamento, em geral respondiam às perguntas dos filhos sobre sexualidade, explicando a verdade e sendo, portanto, mais responsivas às necessidades da criança. Talvez as participantes do presente estudo encontrassem dificuldades para lidar com questões sobre sexualidade, assemelhando-se mais aos pais de crianças com problemas de comportamento do estudo de Bolsoni-Silva (2003). Porém, há que se considerar que, como a pesquisa envolveu mães de crianças da pré-escola, as participantes poderiam entender que este ainda não seria o momento de falar sobre o assunto com os filhos, ainda que 34% das crianças fizessem perguntas sobre sexualidade às mães.

Quanto à *expressão de sentimentos e enfrentamento*, nota-se que, com exceção da expressão de sentimentos negativos, em geral as mães relataram apresentar habilidades envolvidas na categoria. Nas situações nas quais as mães expressavam sentimentos positivos ou demonstravam carinho aos filhos, os resultados sugerem que mães e filhos mantinham interações positivas com demonstrações mútuas de afeto e envolvimento em situações nas quais as mães pareciam responder às necessidades de atenção da criança. As reações dos filhos podem ser consideradas, predominantemente, socialmente habilidosas, haja vista que, em geral, ficavam felizes e eram carinhosos, retribuindo assim o afeto materno; enquanto reações de não-aceitação ou agressividade foram citadas com baixa frequência. O engajamento em situações que envolvem a demonstração de carinho pode contribuir para a qualidade da interação; pois, nas palavras de Del Prette e Del Prette (2002a), a expressividade emocional favorece a harmonia entre as pessoas. Segundo Hetherington e Stanley-Hagan (1999), é particularmente significativa para uma criança que vive apenas com um dos pais a habilidade deste em oferecer afeto, ser comunicativo e atender às suas necessidades, considerando principalmente aquelas crianças cujos pais se separaram recentemente, pois o medo do abandono pela figura parental pode estar ainda presente. As ocasiões que envolvem a demonstração de sentimentos positivos e carinho podem servir para aproximar mãe e filho e para oferecer modelos de como demonstrar afeto, o que favoreceria a expansão das habilidades sociais das crianças, que por sinal apresentavam habilidade para demonstrar carinho, de acordo com o relato das mães. Além disso, essa habilidade pode favorecer o desenvolvimento de outras habilidades sociais importantes, por exemplo, na relação com pares, como a expressão de empatia, segundo a classificação de Caldarella e Merrel (1997).

Já para expressar sentimentos negativos, poucas mães disseram agir de maneira socialmente habilidosa e as estratégias empregadas foram consideradas predominantemente coercitivas, como o uso da punição ou coação verbal, punição física e ameaça de punição (ALVARENGA, 2001). Essa forma de expressar sentimentos negativos, além de não ensinar à criança sobre como se comportar de modo socialmente habilidoso, ou seja, não oferece modelo de autocontrole para expressar sentimentos negativos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002b), pode gerar contra-controle ou fuga (SKINNER, 2000/1953; SIDMAN, 2001). Tal hipótese parece ter relevância frente aos resultados encontrados, pois algumas crianças reagem saindo da situação, desobedecendo, fazendo birra ou chorando, ou seja, apresentando comportamentos indicativos de problemas. Assim, a forma predominantemente não-habilidosa socialmente para lidar com as crianças ao expressar sentimentos negativos pode explicar, em parte, a diversidade nas reações das mesmas.

Por outro lado, como afirmam Skinner (2000/1953) e Sidman (2001), a punição também é capaz de suprimir o comportamento imediatamente e assim, ao produzir obediência, pode ser reforçado por esta conseqüência, o que ajuda a fortalecer e manter o comportamento da mãe de brigar, ameaçar, castigar ou bater. Apesar dos efeitos colaterais, a coerção é considerada por muitos pais a melhor maneira de disciplinar as crianças, já que normalmente a criança imediatamente pára de emitir o comportamento quando apanha (WEBER; VIEZZER, BRANDENBURG, 2003), ainda que esse efeito seja observado apenas no curto prazo (SIDMAN, 2001). Além disso, de acordo com Pett et al. (1999), mães separadas exercem mais controle negativo e mantêm mais trocas negativas com os filhos. Para Emery e Tuer (1993), isso ocorreria devido à sobrecarga de atividades que podem contribuir para o uso de práticas coercitivas para resolver os problemas que encontram na interação com os filhos, sugerindo a necessidade de treinamentos para essa população a fim de auxiliar a ampliar seu repertório. Através de programas de intervenção, as mães poderiam aprender habilidades que garantam a obtenção de reforçadores ora obtidos mediante coerção (GOLDIAMOND 200/1974). Como descrito por Patterson, Reid e Dishion (2002), o uso de estratégias coercitivas por parte dos pais pode servir como uma espécie de “treino” em que a criança aprende que comportamentos aversivos podem suprimir respostas aversivas do outro, contribuindo para o surgimento de problemas de comportamento.

Outro resultado que chama atenção com relação à expressão de sentimentos negativos refere-se a uma das situações em que as mães disseram que isso acontecia: quando estavam nervosas, com problemas com o trabalho ou com o ex-cônjuge, sugerindo que esse

comportamento seria influenciado por eventos negativos vivenciados pelas participantes. Esses resultados remetem ao estudo de Tein, Sandler e Zautra (2000), que também verificaram que as práticas educativas de mães separadas estariam relacionadas aos estressores vivenciados no dia-a-dia. Os autores encontraram que dificuldades financeiras e conflitos com o ex-cônjuge podem ter conseqüências sobre o nível de estresse e sobre as práticas parentais, por exemplo, diminuindo a aceitação do filho através da atenção que lhe é dispensada e da interação positiva com a criança. Esses achados, todavia, referem-se a mães recentemente separadas e, portanto, dizem respeito a apenas uma parte das participantes do presente trabalho, já que algumas mães estavam separadas há mais de quatro anos e, tanto elas, quanto as crianças, provavelmente já estavam adaptadas à nova configuração da família. De qualquer maneira, os resultados da pesquisa sugerem que a expressão de sentimentos negativos nem sempre era contingente ao comportamento da criança e podia depender apenas do humor da mãe, ou seja, era uma forma de manifestar seu estado emocional em função de eventos que lhe eram particulares. Porém, o fato de as mães expressarem sentimentos negativos em decorrência do “mau” comportamento da criança sinaliza que a expressão de sentimentos também era utilizada como uma prática educativa, isto é, como uma forma de disciplinar o filho. Seja na primeira situação, seja na segunda, é importante que as mães sejam capazes de expressar sentimentos negativos de maneira socialmente habilidosa e não-coercitiva, não só quando o filho faz algo errado, mas também quando estão descontentes. De acordo com Gomide (2001), o uso da punição dependendo do humor de quem pune e não apenas do comportamento da criança é característica da disciplina inconsistente que, conforme o modelo de Patterson, Reid e Dishion (2002), seria o primeiro passo de uma seqüência que poderia levar a problemas de comportamento. Portanto, em concordância com Tein, Sandler e Zautra (2000), seria relevante ensinar as mães a lidar de modo satisfatório com eventuais dificuldades advindas de um evento estressor, tal como é considerada a separação ou aspectos a ela relacionados, de modo que esses eventos afetem menos as crianças através de alterações no comportamento materno.

Com relação à expressão de opinião, assim como nos momentos de conversação, a situação mais relatada refere-se a ensinar o que é certo ou errado aos filhos e embora pareça que alguns não aceitavam a opinião da mãe, a maioria o fazia, possivelmente quando a situação envolvia também falar sobre lazer ou diante de perguntas feitas pela própria criança. Tendo em vista que estas situações foram citadas com pouca freqüência, os resultados sugerem que a expressão de opinião parecia voltada, na maioria das vezes, para disciplinar as

crianças. Abordar questões sobre disciplina pode ter um caráter aversivo para os filhos e, como sugerem Wolchik et al. (2000), diminui a disponibilidade da mãe para tratar de outras questões e, assim, engajar-se em temas de interesse para a criança, já que estariam mais atentas ao controle do seu comportamento do que a outros assuntos. Como observaram Maggi e Piccinini (1998) em um estudo de observação, mães de crianças com problemas de comportamento tendiam a controlar mais os filhos durante a interação. Assim, é possível que a abordagem constante de assuntos relacionados às concepções de certo e errado tivesse a função de exercer controle sobre o comportamento dos filhos, já que a maioria das crianças apresentava indicativos de problemas de comportamento.

Sobre as habilidades que propiciam consistência na prática educativa, quanto à habilidade de estabelecer limites, apesar de a forma mais citada pelas mães para tanto ter sido a conversa, práticas coercitivas também foram mencionadas, sugerindo *déficits* quanto a essa habilidade social educativa parental. Ao mesmo tempo, as reações das crianças, na maioria das vezes envolvendo agressividade, desobediência ou choro, mostram que as mães encontram dificuldades para estabelecer limites para os filhos. É possível que essas reações tivessem maior probabilidade de ocorrer quando a mãe fazia uso da coerção do que quando conversava com o filho. E embora não tenha sido encontrada uma relação estatisticamente significativa entre o tipo de comportamento da mãe e a reação da criança nesse contexto, essa associação foi observada na situação em que as participantes consequenciam comportamentos dos filhos que não gostam, ou seja, quando também estabelecem disciplina. O fato de as crianças apresentarem reações consideradas aversivas para suprimir comportamentos da mãe e assim fugir da disciplina pode aumentar a probabilidade de trocas coercitivas no futuro (PATTERSON; REID; DISHION, 2002). Ainda que os pais façam uso da coerção, pois essa prática pode suprimir o comportamento da criança imediatamente, as reações dos filhos aqui observadas e que estavam associadas ao comportamento materno corroboram a idéia de que a coerção também produz contra-controle (SIDMAN, 2001; SKINNER, 2000/1953) que, no caso, seria representado por comportamentos de birra, choro ou agressividade. Aliás, essas reações, se reforçadas pela remoção do limite estabelecido pela mãe, podem ser generalizadas para outros contextos e funcionar como precursores do desenvolvimento de problemas de comportamento, segundo modelo de Patterson, Reid e Dishion (2002).

Apesar de a maioria das mães ter relatado que cumpria as promessas que fazia, também encontrava dificuldades para fazê-lo, principalmente devido a questões financeiras. Embora se suponha que mães separadas encontrem mais dificuldades financeiras devido a

mudanças nas condições socioeconômicas que podem ocorrer após a separação (MORRISON; CHERLIN, 1995), as dificuldades para cumprir promessas podem indicar *déficits* relacionados à habilidade de dizer “não” para a criança, tendo em vista a baixa frequência com que as mães relataram dizer “não” para estabelecer limites. Ainda que algumas mães tenham relatado apresentar habilidades para contornar a situação, dando explicações à criança, as participantes não parecem capazes de evitá-la, o que pode representar inconsistência diante dos filhos. Também é possível supor que encontrem dificuldades para “dizer não” por terem pena da criança diante de pedidos de presentes. Como destaca Ramires (2004), os pais precisam estar atentos para a não-vitimização das crianças devido à separação, o que pode levar a uma flexibilização dos limites para compensar o filho. Essa idéia parece encontrar suporte nos resultados desse estudo se levarmos em conta que quase a metade das mães relatou sentimentos de “tristeza” e “pena” ao estabelecer limites (ver Gráfico 8), ainda que todas tenham considerado o limite algo importante.

Ao relatarem o que faziam em relação aos filhos e consideravam errado, as mães, mais uma vez, citaram o uso de estratégias coercitivas, como bater e brigar (ver Gráfico 8). Apesar de considerarem errado, parece que algumas mães não conseguiam evitar se comportar desta maneira, talvez por falta de um repertório mais socialmente habilidoso. Nesses momentos, a maior parte das mães (n = 15) relatou conversar e dar explicações ao filho, porém poucas participantes (n = 8) disseram que pediam desculpas, o que poderia servir como modelo para os filhos quanto ao reconhecimento de erros (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002), além de ajudar a diminuir ressentimentos, como destacam Del Prette e Del Prette (2002b) sobre a habilidade de se desculpar. É interessante notar que as conversas e explicações dadas pelas mães nessa situação podem ter também a função de estabelecer disciplina, considerando o exemplo de uma mãe que nessa ocasião conversava com a criança dizendo que o filho não devia se comportar como ela, que não podia xingar. Tais achados podem ajudar a entender a diversidade nas reações das crianças, visto que algumas entendiam ou pediam desculpas, enquanto outras não aceitavam ou ficavam agitadas, embora com menor frequência. Cabe lembrar, ainda, que um terço das mães disse que não fazia nada em relação à criança nessas situações.

Apesar de os dados sugerirem que algumas interações entre mães e filhos podem estar prejudicadas, como anteriormente discutido, as participantes também interagiam positivamente com a criança, como mostra a análise da categoria *interação social positiva*, que envolveu o brincar. Os resultados sinalizam que na interação social positiva seria boa a

qualidade do contato entre mães e filhos, os quais apresentavam reações socialmente habilidosas frente ao comportamento materno, por exemplo, aceitando o toque, ficando contente ou retribuindo, enquanto reações de não-aceitação foram pouco mencionadas. Brincar com o filho é uma habilidade social educativa parental relevante para o desenvolvimento infantil; pois, como salientam De Rose e Gil (2003), oferece às crianças a oportunidade de modelar, diferenciar e refinar suas habilidades, além de maximizar reforçadores positivos e minimizar conseqüências aversivas. Para os autores, o brincar tem o potencial de ensinar à criança novos comportamentos, o que remete ao conceito de “salto” comportamental (ROSALES-RUIZ; BAER, 1997). As habilidades adquiridas através do brincar podem colocar a criança em contato com novas contingências e expandir seu repertório, por exemplo, quanto às habilidades de conversação e de expressão de afeto. A presença da mãe é importante, entre outras razões, porque, quando há um adulto brincando com a criança, ele se torna, geralmente, a principal fonte de instruções (DE ROSE; GIL, 2003). Contudo, é interessante notar a baixa freqüência com que as mães disseram contar estórias ou realizar atividades de leitura, o que poderia contribuir para o posterior desenvolvimento de habilidades acadêmicas da criança. Esses resultados sinalizam a importância de intervenções que ajudem as mães a ampliar seu repertório de maneira a diversificar as atividades realizadas com os filhos e, assim, contribuir para o desenvolvimento de um repertório relevante de aprendizagem, tal como é a leitura. Além disso, a interação social positiva pode favorecer a aproximação entre mãe e filho e a própria situação funcionar como contexto para a ocorrência de outras habilidades sociais educativas, como iniciar conversas e demonstrar carinho, o que parece ter ocorrido conforme análise dos resultados, haja vista que quase todas as mães conversavam com as crianças e/ou tocavam nos filhos durante as brincadeiras.

Os resultados até então discutidos sugerem que as mães apresentavam habilidades sociais educativas parentais quando se tratava de expressar sentimentos positivos, demonstrar carinho, brincar com o filho e discriminar e conseqüenciar comportamentos de que gostavam. Nessas ocasiões, as interações podem ser consideradas, na maioria dos casos, “positivas”, com base no relato das especificidades (situações, sentimentos, comportamentos maternos e reações dos filhos), que mostram uma predominância de comportamentos socialmente habilidosos apresentados tanto pelas mães quanto pelas crianças, e que poderiam ser usados como reservas comportamentais em programas de intervenção. Essas habilidades sociais educativas parentais podem ser importantes para prevenir o surgimento de problemas de

comportamento, haja vista que a habilidade de demonstrar carinho, por exemplo, é relatada com maior frequência por mães de crianças sem problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA, 2003).

Por outro lado, embora as participantes relatassem, com alta frequência, expressar sentimentos negativos, estabelecer limites e consequenciar comportamentos que não gostavam, citaram mais estratégias coercitivas do que socialmente habilidosas para lidar com os filhos nessas situações, o que, especificamente na consequenciação de comportamentos que não gostavam, esteve relacionado a comportamentos indicativos de problemas, como agressividade e choro das crianças.

Essas evidências podem auxiliar na compreensão da alta taxa de problemas de comportamento verificado no grupo de crianças, uma vez que altos níveis de controle negativo por parte da mãe, como o uso de ameaças, parecem associados aos problemas de comportamento, como observaram Pett et al. (1999) em um estudo com mães separadas. Vale lembrar que o uso de práticas de caráter coercitivo, por exemplo, a punição física e a ameaça de punição, é mais frequente entre mães de crianças que apresentam problemas de comportamento, enquanto mães de crianças sem problemas de comportamento relatam a utilização dessas estratégias com menor frequência, de acordo com as pesquisas de Alvarenga e Piccinini (2001) e Brenner e Fox (1998).

Como destaca Marinho (1999), pais que têm pouco repertório podem encontrar mais dificuldades no manejo da família após a separação, o que, por sua vez, contribuiria para relações indesejáveis e criaria dificuldades para as crianças (GOMIDE, 2001). Essa perspectiva vai ao encontro da idéia defendida por Matos (1983), que salienta a importância de serem investigadas variáveis proximais do ambiente da criança no estudo do desenvolvimento infantil, bem como as interações que nele ocorrem e que podem ajudar a compreender quais fatores são responsáveis por seu comportamento.

Outro dado que reforça a hipótese de que o comportamento dos filhos está relacionado às habilidades sociais educativas parentais refere-se às correlações observadas entre o REHSE-P, a ECI A2 e o QRSB – Pais. A análise das correlações mostrou que, enquanto a ocorrência de habilidades envolvidas na categoria *comunicação e expressão de sentimento e enfrentamento* estiveram associadas ao repertório socialmente habilidoso, a baixa frequência com que as mães apresentavam habilidades que propiciam consistência na prática educativa esteve associada a problemas de comportamento. Esses resultados remetem aos achados de outros estudos, por exemplo, o de Salvo, Silveira e Toni (2005), que também observaram que

práticas envolvendo a demonstração de afeto estavam positivamente relacionadas à sociabilidade da criança, e o de Bolsoni-Silva (2003), que constatou que habilidades para expressar sentimentos e habilidades envolvidas na comunicação eram mais relatadas por pais de crianças com indicativos de comportamento socialmente habilidosos. Durante situações de conversação, as mães podem criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de comunicação da criança, embora essas ocasiões pareçam voltadas principalmente para abordar questões sobre disciplina, como anteriormente discutido.

A relação entre consistência na disciplina e problemas de comportamento também têm sido sugerida pelos pesquisadores, como Tein et al. (2004), que observaram redução dos problemas de comportamento através da promoção da consistência na disciplina materna em um programa de intervenção, e Bolsoni-Silva (2003), que verificou que pais de crianças com indicativos de problemas apresentavam menos consistência na educação dos filhos. Como sugerem Wolchik et al. (2000), a disciplina inconsistente torna difícil para a criança ter previsibilidade sobre os eventos, o que favoreceria maior sensação de controle sobre seu ambiente. Já alta consistência na disciplina pode reduzir interações coercitivas entre mães e filhos desencadeadas por questões sobre o “mau” comportamento da criança, o que poderia prejudicar a relação entre eles na medida em que diminuiria a disponibilidade da mãe como fonte de apoio e aumentaria as chances de usarem práticas coercitivas. De acordo com Hetherington (1993), muitos pais, após a separação, devido ao estresse e à sobrecarga de atividades, são mais inconsistentes ao estabelecer disciplina.

Também merece destaque a correlação entre a descrição das mães sobre os filhos e o comportamento apresentado pelas crianças, sinalizando que, quanto maior a frequência com que as crianças apresentavam comportamentos socialmente habilidosos, maior a frequência com que as mães identificavam comportamentos desejados dos filhos. Poder-se-ia supor ainda que aquelas mães que identificavam comportamentos que gostavam com maior frequência, possivelmente também apresentavam conseqüências para o comportamento da criança que aumentariam sua probabilidade de ocorrência no futuro. As habilidades maternas envolvidas na conseqüenciação de comportamentos desejados da criança, por exemplo, demonstrar contentamento e elogiar, podem incentivar e fortalecer comportamentos socialmente habilidosos dos filhos, os quais, posteriormente, podem ser mantidos por suas conseqüências naturais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002b). Dessa forma, entende-se que, quando as mães identificam comportamentos que gostam e apresentam conseqüências positivas para os mesmos, podem contribuir mais para o desenvolvimento de um repertório socialmente

habilidoso da criança do que quando atentam principalmente para comportamentos que não gostam. Nesse caso, as mães podem falhar em suprimi-los, apresentando estratégias coercitivas que não ensinam à criança como ela deve se comportar e ainda podem gerar comportamentos indicativos de problemas como forma de contra-controle (SIDMAN, 2001). Como destacam Del Prette e Del Prette (2002b), os pais comumente prestam mais atenção aos comportamentos que perturbam, ou seja, aos que são indesejados, e procuram suprimi-los com medidas punitivas, como observado nesse estudo. Atentar para comportamentos socialmente habilidosos da criança, aliás, permite que mais tempo seja dedicado a interações positivas do que a situações que possam ter um caráter aversivo para mães e filhos.

Vale lembrar que as correlações encontradas referem-se apenas à frequência com que as mães relataram apresentar determinado comportamento, o que não envolveu a análise das especificidades, que também ofereceram informações sobre como as interações ocorriam. Ainda que as perguntas do roteiro de entrevista investiguem a frequência com que as mães apresentam determinadas habilidades sociais educativas parentais, a qualidade da interação é dada pela análise das especificidades que, por vezes, indicaram que as mães não se comportavam de maneira considerada socialmente habilidosa, ainda que a frequência de determinado comportamento fosse alta.

Embora tenha sido observado, na análise das especificidades, que o uso de estratégias coercitivas pode contribuir para a ocorrência de comportamentos indicativos de problemas, a frequência com que as mães apresentam as habilidades investigadas também precisa ser levada em consideração, ainda que a forma como se comportam em determinadas situações possa gerar reações adversas nas crianças. Talvez porque uma mãe que raramente conversa com o filho, ainda que para estabelecer disciplina na maioria das vezes, oferece à criança poucos modelos, por exemplo, para o desenvolvimento de habilidades em manter conversação ou mesmo cria poucas oportunidades para atender às necessidades da criança diante qualquer dificuldade encontrada, o que caracterizaria o estilo negligente ou autoritário (GLASGOW et al., 1997). Desta forma, a relação entre mãe e filho após a separação merece atenção; pois, de acordo com Clarke-Stewart et al. (2000), as crianças apresentam melhor desenvolvimento quando as mães são capazes de oferecer estimulação e suporte e não em função do seu *status* marital.

Quanto ao relacionamento entre os irmãos, a maioria das mães considerou boa a relação entre os mesmos, o que concorda com os resultados de Bolsoni-Silva (2003). A autora observou, em seu estudo, que tanto as crianças do grupo ICSA quanto aquelas que

apresentavam indicativos de problemas de comportamento (IPC) mantinham um relacionamento satisfatório como seus irmãos, o que a autora concluiu ser função do alto repertório socialmente habilidoso que as crianças do grupo IPC possuíam. Da mesma forma, embora a maioria das crianças desse estudo apresentasse indicativos de problemas de comportamento, também apresentava respostas socialmente habilidosas que podem favorecer o relacionamento com seus irmãos.

A respeito do tempo que as mães passavam com seus filhos, mais da metade das participantes relatou passar 6 horas ou mais com a criança, provavelmente aquelas participantes que não trabalhavam, trabalhavam em casa ou apenas durante um período do dia, que juntas somavam 58% das mães.

Em suma, a análise dos resultados sobre as habilidades sociais educativas parentais sugere que, para a compreensão da relação entre mãe e filho, a análise funcional pode ajudar a compreender por que razão a criança se comporta de maneira indesejada, como salientam Bolsoni-Silva e Marturano (2002) e, assim, favorecer o entendimento sobre as variáveis que controlam o comportamento infantil.

Nas palavras de Emery e Tuer (1993), mesmo que os pais passem por um período de adaptação quando assumem a difícil tarefa de criar os filhos sozinhos e possam encontrar dificuldades em assumir papéis que lhes são novos ao ter que renegociar sua relação com as crianças, as famílias são capazes de um reajuste saudável. Contudo, cabe lembrar que a criança também exerce um papel ativo no seu processo de socialização (BIASOLI-ALVES; SIGOLO, 1992), interferindo também no relacionamento com seus cuidadores. Assume-se que seu comportamento é multi-determinado e, portanto, influenciado também por outras variáveis, além das habilidades sociais educativas parentais. Na tentativa de explorar ainda mais o contexto de desenvolvimento das crianças, alvo desse estudo, discute-se, a seguir, os resultados sobre a relação da família com o pai, após a separação.

4.3 Relacionamento com o pai após a separação conjugal

Sobre a relação da mãe com o ex-cônjuge, considera-se que, embora houvesse uma diversidade na forma como as participantes avaliaram sua relação com o pai da criança, no geral, os resultados sugerem a existência de conflitos entre os ex-cônjuges, especialmente ao se levar em conta a avaliação materna sobre o suporte escasso ou inexistente prestado pelo pai à família, tanto no que se refere aos aspectos financeiros, quanto à educação do filho. Visto

que muitos pais não contribuíam financeiramente e quase a totalidade das mães estava insatisfeita com o valor da contribuição, no caso daqueles que o faziam, presume-se que haja discordâncias sobre essas questões, ainda mais considerando que um dos assuntos mais freqüentes das conversas entre os pais referia-se a questões financeiras. Essas situações podem gerar conflitos entre os ex-cônjuges e contribuir para deterioração do relacionamento entre eles, mesmo após a separação. Como afirma Hetherington (1993), negociações sobre deveres e obrigações dos ex-cônjuges contribuem para o aumento nos conflitos, o que, por sua vez, pode ter efeitos negativos sobre o desenvolvimento dos filhos, como tem sido reportado na literatura (EMERY, 1982; DAVIES; CUMMINGS, 1994; PAWLAK; KLEIN, 1997). Segundo Davies e Cummings (1994), a adaptação da criança à separação é comprometida quando ela está exposta aos conflitos, que contribuem para as dificuldades observadas. Todavia, salientam Emery e Tuer (1993), mesmo quando as crianças não estão diretamente envolvidas nos conflitos parentais, a distância emocional entre os pais cria um dilema para os filhos quanto à sua lealdade para com um ou outro progenitor, além de dificultar a manutenção de uma relação próxima com ambos os pais.

Apesar de o conflito entre os pais não ter sido sistematicamente investigado, alguns resultados sugerem que eles ainda estão presentes na relação entre os ex-cônjuges, haja vista, por exemplo: a) o contato restrito entre alguns ex-cônjuges; b) a existência de discordâncias em relação à educação da criança; c) as verbalizações negativas das mães a respeito do ex-cônjuge durante conversas com os filhos. Embora a separação possa representar, para os filhos, a saída de um ambiente familiar aversivo quando o conflito entre os pais é intenso e crônico, a falta de cooperação entre os pais e a hostilidade entre eles após a separação é um preditor consistente de conseqüências negativas para o desenvolvimento dos filhos (AMATO, 2000).

Porém, é importante notar que algumas participantes (30%) relataram haver não só uma boa relação com o ex-cônjuge, mas também um contato que ocorria freqüentemente ou algumas vezes, tanto entre os pais quanto entre pais e filhos, sugerindo uma diversidade na maneira como as famílias lidam com a separação. É possível que o relacionamento entre os ex-cônjuges seja mais satisfatório para ambos na medida em que os papéis familiares tenham sido renegociados (EMERY; TUER, 1993), o que pode ocorrer especialmente após o período inicial da transição familiar. A boa relação entre os pais, caracterizada, por exemplo, pelo diálogo e oferecimento de apoio, pode favorecer a relação entre a figura paterna e os filhos após a separação, uma vez que se observou que, quanto melhor as mães avaliaram sua relação

com o pai da criança, maior a frequência do contato entre pais e filhos. Esses resultados vão ao encontro do estudo de Pruett et al. (2003), que também sugere uma associação entre a relação entre os pais e a relação entre pais e filhos após a separação. E remete ainda ao que afirma Dunn (2005), segundo a qual a cooperação, o suporte e a comunicação entre os ex-cônjuges estão positivamente associados a uma relação de afeto entre pai e filho, o que seria importante para o desenvolvimento da criança. Além disso, destaca a autora, a associação entre uma relação de afeto entre pai e filho e o bem-estar da criança seria particularmente mais forte para aquelas que vivem apenas com suas mães.

Por outro lado, quanto pior as participantes avaliaram sua relação com o ex-cônjuge, menor o contato não só entre pais e mães, mas também entre pais e filhos, sugerindo que, quando a relação entre os pais não era boa, os filhos tinham menos contato com o pai, que também exercia menor participação na sua vida. Esses resultados, mais uma vez, corroboram os achados de Pruett et al. (2003), os quais verificaram em seu estudo que altos níveis de conflito parental predisseram menor envolvimento paterno e uma visão menos positiva do ex-cônjuge por parte da mãe.

Apesar da insatisfação materna quanto à participação do ex-cônjuge na vida do filho, observou-se que os pais procuravam mais pela família do que o inverso, o que sugere que as mães tomavam menos iniciativa para contatar o ex-cônjuge e não pareciam estimular tal aproximação. Algumas mães relataram evitar o contato com o ex-cônjuge, talvez porque, como destacaram algumas, o pai não ajudava a cuidar da criança ou porque assim evitavam discussões. Embora as mães tenham relatado a expectativa de que os pais participassem mais da vida dos filhos, conforme Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2004), em diversos casos, as próprias mães, diante da dificuldade em lidar com a separação, podem dificultar o contato entre pais e filhos, sugerindo uma ambivalência na sua postura de, por um lado, exigir maior participação e, por outro, não deixar os pais se aproximarem. Tal hipótese é em parte respaldada pelos resultados do presente trabalho, haja vista o relato de uma participante de que, se o pai não cumpria suas obrigações de oferecer auxílio financeiro, não tinha direitos sobre a criança. Como afirmam Pruett et al. (2003), o principal cuidador da criança pode usar o contato do pai com o filho como recompensa ou punição para o ex-cônjuge, dependendo da relação entre eles.

Segundo Dunn (2005), as disputas entre os ex-cônjuges e a obstrução do contato com o pai demonstram como a relação entre o pai e a criança depende do relacionamento entre pais e mães. Desta forma, parece evidente que o relacionamento entre os pais também precisa ser

levado em conta em pesquisas sobre o comportamento infantil, após a separação, o que remete à perspectiva de Hetherington e Stanley-Hagan (1999), para os quais o bem-estar da criança está associado ao bem-estar dos pais e à relação entre eles. Contudo, uma ressalva deve ser feita quanto às correlações observadas nesse trabalho: as informações sobre a relação entre a mãe e o pai da criança e entre os dois últimos basearam-se apenas na avaliação da participante a respeito, o que estaria mais sujeito a vieses individuais.

De acordo com o relato das mães, o contato entre as crianças e o pai era restrito. Além disso, constatou-se que encontros da criança com o pai eram voltados, sobretudo para o lazer e que o pai pouco exercia a função de educar os filhos e estabelecer disciplina, o que, cabe lembrar, constituía-se como uma das principais razões para os desentendimentos entre pais e mães. Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2004) supõem que, face à diminuição do tempo que os filhos passam com seus pais após a separação, estes buscam uma vivência que compense sua ausência diária, o que seria aqui exemplificado pela realização de atividades de lazer durante os encontros e pelo não-estabelecimento de disciplina. Amato e Gilbreth (1999) afirmam que pais separados buscam assegurar que as crianças gostem de estar na sua companhia e, por isso, levam-nos para passeios e não se engajam em cuidar de tarefas escolares ou estabelecer limites. Nas palavras de Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2004), esse tipo de contato pode trazer prejuízos para a relação, uma vez que a isenção de responsabilidade do pai cria vínculos frágeis entre pais e filhos, sinalizando ainda pouco compromisso com sua educação. E tendo em vista que a separação ocorreu quando parte das crianças ainda era bebê e uma delas nem havia nascido, supõe-se que, para aquelas que não tiveram um convívio cotidiano com seus pais, a relação e o vínculo entre eles depende apenas do contato estabelecido após a separação. De acordo com Dunn (2005), pais que têm pouco contato com os filhos e estão distantes dos eventos do dia-a-dia, não só perdem a intimidade da rotina diária, mas também têm mais dificuldade para lidar com questões relacionadas à disciplina. Essa relação dificultaria o exercício de um estilo parental autoritativo, que por sua vez, contribuiria mais para o desenvolvimento da criança. Entretanto, é interessante notar que a pouca participação dos pais na educação dos filhos não parece ocorrer apenas quando as famílias estão separadas, haja vista que Bolsoni-Silva (2003), em uma pesquisa com pais casados, também observou serem as mães as que mais se ocupavam da educação das crianças.

O relacionamento entre os ex-cônjuges parece interferir também na maneira como as mães lidam com conversas que têm com os filhos a respeito do pai, ou seja, nas habilidades envolvidas na comunicação. Embora com baixa frequência, algumas mães disseram conversar

sobre o pai da criança quando estavam com problemas com o ex-cônjuge, o que, provavelmente, antecede falas negativas da mãe sobre o mesmo. Ainda que assuntos relacionados ao pai representassem um tema suscitado por mais da metade das crianças, os resultados sugerem que as mães encontravam dificuldades nessas ocasiões, haja vista os sentimentos relatados na situação, por exemplo, de tristeza, pena ou de que as mães não sabiam o que fazer. Já as falas sobre a figura paterna apresentavam diversidade e se por um lado, as mães diziam aspectos positivos sobre o pai, por outro, também diziam coisas negativas. O fato de algumas mães destacarem aspectos negativos sobre o pai pode trazer dificuldades para as crianças, como mostraram algumas das reações apresentadas pelas mesmas na situação, por exemplo, de tristeza (ver Gráfico 19). Conforme Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2004), o filho colocado no meio dos conflitos entre os pais pode ficar confuso sobre de quem deve gostar e em qual progenitor pode confiar. Verbalizações negativas da mãe sobre o pai, tais como, “ele não gosta do filho”, podem gerar ainda mais sofrimento para as crianças, principalmente em se tratando de pré-escolares, pois, conforme Hetherington, Bridges e Insabella (1998), crianças mais jovens tenderiam a compreender as razões da separação de forma pouco realista, culpar a si mesmas e sentir medo de serem abandonadas. Além disso, no caso das crianças que pouco conviveram com seus pais, talvez a maior referência sobre o mesmo seja o que suas mães diziam a respeito do progenitor, o que poderia trazer dificuldades para a relação entre pais e filhos quando as mães afirmavam que o pai não se importava com a criança. Por isso, salienta Dunn (2005), é importante investigar em que medida as mães separadas influenciam os sentimentos da criança em relação aos pais.

Os resultados apontam para a importância de intervenções que abordem a relação das mães com ex-cônjuge e as ajude a lidar com a separação, especialmente quando se trata de conversar sobre o pai com os filhos. Entende-se que, quando as mães falam do afeto parental independente da separação, tal como algumas participantes faziam ao dizer que o pai seria sempre pai da criança, podem ajudar a minimizar sentimentos de abandono do filho (HETHERINGTON; BRIDGES; INSABELLA, 1998) e dificuldades em lidar com a ausência da figura parental não detentora da guarda (ALMEIDA et al., 2000).

Sobre o entendimento entre os pais no que tange à educação do filho, observou-se diversidade nas respostas maternas, lembrando que essa questão foi feita apenas para as mães que freqüentemente ou algumas vezes tinham contato com o ex-cônjuge. Quando há entendimento entre os pais sobre a educação do filho, supõe-se que haja maior consistência na forma de educar a criança, o que pode prevenir o surgimento de problemas de comportamento

(BOLSONI-SILVA, 2003). Já para as mães que relataram não haver entendimento com o ex-cônjuge, observou-se que a falta de disciplina por parte do ex-cônjuge consistiu na principal razão dos desentendimentos, caracterizando, portanto, um estilo indulgente ou negligente dos pais, o que segundo Amato e Gilbreth (1999) pouco contribuiria para o desenvolvimento da criança.

Além de a discordância poder gerar práticas inconsistentes dos pais diante dos filhos, essas questões podem aumentar os conflitos entre eles e afetar negativamente os filhos. Os resultados do estudo de Sabolewski e King (2005) sugerem que, quando os pais mantêm uma relação de cooperação e dividem responsabilidades na educação da criança, estreita-se o elo entre pai e filho através do contato mais freqüente e maior qualidade da relação entre eles, além do maior envolvimento paterno na vida da criança. Contudo, ressaltam os autores, desentendimentos entre os ex-cônjuges devem ser esperados quando há contato entre eles após a separação. Esses conflitos não deveriam ser considerados bons ou ruins *a priori*, pois é a maneira como são resolvidos que pode ser funcional ou disfuncional e afetar ou não o desenvolvimento das crianças (HEAVEY; SHENK; CHRISTENSEN, 1994). Considerando que os casais estavam separados, pode-se supor que alguns ainda encontrem dificuldades para resolver desentendimentos, já que o fim da união não significa o fim dos conflitos, conforme Heavey, Shenk e Christensen (1994). E embora uma parte das participantes relate conversar com o ex-cônjuge quando há discordância sobre a educação do filho, sugerindo uma boa relação entre eles, outras mães disseram brigar nessas ocasiões, o que, por outro lado, poderia levar a reações também agressivas por parte dos pais. Como anteriormente discutido, os conflitos entre os pais podem trazer dificuldades para as crianças, principalmente se estas forem envolvidas nos desentendimentos e, sendo assim, podem ser importantes preditores do comportamento infantil após a separação (AMATO; KEITH, 1991).

A análise da comparação entre grupos de crianças que faziam ou não perguntas ou comentários sobre o pai não permite conclusões acerca do comportamento das crianças. De qualquer maneira, é importante atentar para o fato de que mais da metade dos filhos toca em assuntos relacionados ao pai, embora as mães não saibam como agir na situação, como anteriormente discutido. Esses resultados sinalizam a relevância de intervenções que ajudem mães separadas a lidar com questionamentos dos filhos sobre o pai.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que esse estudo pode trazer contribuições para ampliar o conhecimento sobre habilidades sociais educativas parentais de mães separadas e sua relação com o comportamento infantil, bem como sobre o relacionamento da família com o pai da criança após a separação. Os resultados do trabalho ajudam a reforçar a hipótese de que o comportamento de filhos de pais separados está relacionado às habilidades sociais educativas parentais e não poderiam ser atribuídos, portanto, apenas à separação, considerada uma variável meio-proximal.

O estudo também sinaliza a importância do relacionamento da família com o pai, após a separação, haja vista a aparente evidência de que a relação entre os ex-cônjuges influencia a relação entre pais e filhos, bem como aponta para a necessidade de futuras investigações que verifiquem as implicações para o desenvolvimento infantil do tipo de relação que se estabelece com a figura paterna, não só depois, mas mesmo antes de a separação ocorrer.

Quanto ao método, são considerados pontos positivos do estudo o emprego de diferentes instrumentos que avaliaram dimensões como variáveis sociodemográficas, as habilidades sociais educativas parentais, problemas de comportamento, habilidades sociais das crianças e o relacionamento com o pai. Também foi considerada importante a utilização de critérios que permitiram tornar a amostra mais homogênea quanto à situação das famílias, como o fato de as mães terem coabitado por, no mínimo, um ano com o ex-parceiro e não terem se casado após a separação do pai da criança-alvo, ainda que algumas mães tivessem tido outras uniões maritais antes, passando, portanto, por duas transições na estrutura familiar.

Ainda sobre características da amostra, cabe lembrar que o tempo de separação das mães variou dentro do grupo, apesar do critério de, no mínimo, seis meses para as mães participarem da pesquisa. E embora este seja um estudo sobre famílias separadas, 21% crianças-alvo deste trabalho não vivenciaram o processo de separação dos pais, pois tinham menos de um ano na época e uma nem havia nascido.

É importante destacar algumas limitações desse trabalho:

- Quanto à amostra, o número de participantes não permite generalizações para famílias de mães separadas, além de que o grupo era bastante heterogêneo quanto às características socioeconômicas, embora a maioria das entrevistadas tivesse baixo nível socioeconômico, o que envolve, entre outros aspectos, a ocupação, renda e escolaridade. Assim, muitos resultados referem-se a um grupo específico da população.

- Sobre a utilização de medidas de auto-relato, é importante destacar que, embora o relato verbal seja uma importante fonte de dados e a base de entrevistas e levantamentos, eles estão sujeitos à atenção, memória e acessibilidade, além de sempre haver a possibilidade de distorções deliberadas por parte do entrevistado (DE ROSE, 1997). Além disso, o uso do relato a partir de um único informante – no caso, a mãe – estaria mais sujeito a vieses individuais. Exemplo disso são as informações sobre a relação da família com o pai da criança baseado no relato da mãe, cuja percepção sobre a relação pai e filho e a participação paterna na vida da criança provavelmente refletem sua relação com o ex-cônjuge (SOBOLEWSKI; KING, 2005). Para minimizar essa limitação, pode-se utilizar múltiplos informantes na coleta de informações sobre as relações familiares e sobre o comportamento da criança, por exemplo, o pai, os avós ou outros cuidadores, e ampliar a amostra em pesquisas futuras.

Com base nos achados desse estudo, sugere-se que estudos futuros investiguem:

a) O papel dos avós em famílias separadas, pois a literatura a respeito ainda é incipiente e, embora também sejam cuidadores, cuja presença parece constante na vida de famílias separadas, seria relevante avaliar as habilidades sociais educativas de avós que se ocupam dos cuidados da criança. Desta forma, seria possível verificar a consistência nas práticas educativas entre mães e avós, especialmente quando residem na mesma casa;

b) As conseqüências da separação para crianças em diferentes faixas etárias, uma vez que as pesquisas apontam para resultados não conclusivos sobre os efeitos da separação para crianças mais jovens;

c) Comparações entre as habilidades sociais educativas parentais de mães separadas com filhos com e sem indicativos de problemas de comportamento a fim de avaliar variáveis que possam funcionar como fatores de risco ou de proteção para a emergência de problemas, ainda que algumas hipóteses tenham sido levantadas com base nos resultados desse estudo;

d) A influência do tempo de separação sobre os efeitos da mesma para as famílias, pois tanto os pais quanto os filhos podem desenvolver repertório para lidar com a transição na medida em que os papéis de cada membro da família são reorganizados;

e) O papel do pai separado na família e sua relação com o filho, tendo o progenitor como informante e não apenas a mãe;

f) Especificidades das habilidades sociais educativas parentais envolvidas no estabelecimento de disciplina, na expressão de sentimentos negativos e na comunicação envolvendo assuntos relacionados ao pai. Haja vista que os resultados apontam para o uso freqüente de estratégias coercitivas e de falas negativas da mãe sobre o progenitor, é

importante avaliar as implicações, por exemplo, do uso de ameaças de abandono para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Principalmente no caso de pré-escolares cujos pais se separaram recentemente e que podem não ser capazes de entender as razões da separação de forma realista.

Considera-se ainda que, para avançar no conhecimento sobre a relação entre as habilidades sociais educativas parentais e o comportamento dos filhos, é preciso realizar estudos baseados também na observação direta do comportamento. Além de minimizar algumas das limitações devido ao uso do relato, a observação pode ajudar os pesquisadores a realizar análises funcionais e a identificar as contingências que controlam o comportamento de pais e filhos, no contexto da separação conjugal.

REFERÊNCIAS

- ABIB, J. A. D. Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 107-117, 2001.
- ACHENBACH, T. M. **Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile**. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry, 1991.
- 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.
- ALMEIDA, C. G. et al. Pais separados e filhos: análise funcional das dificuldades de relacionamento. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 31-43, 2000.
- ALVARENGA, P. Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In: GUILHARDI, H. J. et al. (Org). **Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001. p. 54-60.
- ALVARENGA, P; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 14 n. 3, p. 449-460, 2001.
- AMATO, P. R. The consequences of divorce for adults and children. **Journal of Marriage and the Family**, v. 62, n. 4, p. 1269-1287, 2000.
- AMATO, P. R.; GILBRETH, J. G. Nonresident fathers and children's well-being: a meta-analysis. **Journal of Marriage and the Family**, v. 61, n. 3, p. 557-573, 1999.
- AMATO, P. R.; KEITH, B. Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 11, n. 1, p. 26-46, 1991.
- ARAÚJO, M. R. G. L.; DIAS, C. M. S. B. Papel dos avós: apoio oferecido aos netos antes e após situações de separação/divórcio dos pais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 91-101, 2002.
- BAUM, W. M. **Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; SIGOLO, S. R. R. Análise e categorização dos estudos sobre práticas de educação de crianças na família. **Didática**, v. 28, p. 103-114, 1992.
- BOLSONI-SILVA. Validação do Questionário de Respostas Socialmente Habilidade Versão para Professores - QRSH-PR. **Artigo submetido em 2007**.
- BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. 2003. 151f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 5, n. 2, p. 91-103, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Avaliação diagnóstica e intervenção em grupo com pais e com mães que apresentam dificuldades interpessoais com seus filhos. **Anais da XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, 2005.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas Educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 227-235, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; MANFRINATO, J. W. S. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 245-252, 2005.

BORDIN, I. A. S.; OFFORD, D. R. Transtorno da conduta e comportamento anti-social. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, suppl. 2, p.12-15, 2000.

BRENNER, V.; FOX, R. A. Parental discipline and behavior problems in young children. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 159, n. 2, p. 251-256, 1998.

BRIOSO, A.; SARRIÀ, E. Distúrbios de comportamento. In: COLL, C.; PALLACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, 1995. p. 157-168.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In: CABALLO, V. E. (Org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 1996. p. 361-398.

CALDARELLA, P.; MERRELL, K. W. Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. **School Psychology Review**, v. 26, n. 2, p. 264-278, 1997.

CAPALDI, D. M.; PATTERSON, G. R. Relation of parental transitions to boys' adjustment problems: I. A linear hypothesis. II. Mothers at risk for transitions and unskilled parenting. **Developmental Psychology**, v. 27, n. 3, p. 489-504, 1991.

CHERLIN, A. J. et al. Longitudinal studies on effects of divorce on children in Great Britain and the United States. **Science**, v. 252, n. 5011, p. 1386-1389, 1991.

CIA, F. et al. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 73-81, 2006.

CLARKE-STEWART, K. A. et al. Effects of parental separation and divorce on very young children. **Journal of Family Psychology**, v. 14, n. 2, p. 304-326, 2000.

DANTAS, C.; JABLONSKI, B. FÉRES-CARNEIRO, T. Paternidade: considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. **Paidéia**, v. 14, n. 29, p. 349-359, 2004.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting as a context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993.

DAVIES, P. T.; CUMMINGS, E. M. Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. **Psychological Bulletin**, v. 116, n. 3, p. 387-411, 1994.

DE ROSE, J. C. C. O relato verbal segundo perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: Arbytes Editora, 1997. p. 148-163.

DE ROSE, J. C. C.; GIL, M. S. C. A. para uma análise do brincar e de sua função educacional – a função educacional do brincar. In: BRANDÃO, M. Z. et al. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2003. p. 373-382.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 2002a.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2002b.

DUARTE, C. S.; BORDIN, I. A. S. Instrumentos de avaliação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, suppl. 2, p. 55-58, 2000.

DUNN, J. Daddy doesn't live here any more. **The Psychologist**, v. 18, n. 1, p. 28-31, 2005.

EMERY, R. E. Interparental conflict and the children of discord and divorce. **Psychological Bulletin**, v. 92, n. 2, p. 310-330, 1982.

EMERY, R. E.; TUER, M. Parenting and the marital relationship. In: LUSTER, T.; OKAGALI, L. (Org.). **Parenting**: an ecological perspective. Hillsdale: Laurence Erlbaum, 1993. p. 121-148.

FÉRES-CARNEIRO, T. Separação: o doloroso processo de dissolução da conjugalidade. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 367-374, 2003.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FORGATCH, M. S.; DEGARMO, D. S. Parenting through change: an effective prevention program for single mothers. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 67, n. 5, p. 711-724, 1999.

GLASGOW, K. L. et al. Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. **Child Development**, v. 68, n. 3, p. 507-529, 1997.

GOLDIAMDOND, I. Toward a constructional approach to social problems: ethical and constitutional issue raised by applied behavior analysis. **Behavior and Social Issues**, v. 11, n. 2, p. 108-197, 2002. (Originalmente publicado em 1974.)

GOMIDE, P. I. C. Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. In: MARINHO, M. L.; CABALLO, V. E. (Org.). **Psicologia Clínica e da Saúde**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 33-53.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Alínea, 2003. p. 21-60.

GRAMINHA, S. S. V. A escala comportamental infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 34-42, 1994.

GRAMINHA, S. S. V. Recursos metodológicos para pesquisas sobre riscos e problemas emocionais e comportamentais na infância. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 71-86.

GRYCH, J. H.; FINCHAM, F. D. Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. **Psychological Bulletin**, v. 108, n. 2, p. 267-290, 1990.

HEAVEY, C. L.; SHENK, J. L.; CHRISTENSEN, A. Marital conflict and divorce: A developmental family psychology perspective. In: WEINER, I. B.; L'ABATE, L. (Org.). **Handbook of developmental family psychology and psychopathology**. New York: Wiley, 1994. p. 221-242.

HETHERINGTON, E. M. Coping with family transitions: winners', losers and survivors. **Child Development**, v. 60, n. 1, p. 1-14, 1989.

HETHERINGTON, E. M. An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. **Journal of Family Psychology**, v. 2, n. 1, p. 39-56, 1993.

HETHERINGTON, E. M.; BRIDGES, M.; INSABELLA, G. M. What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. **American Psychologist**, v. 53, n. 2, p. 167-184, 1998.

HETHERINGTON, E. M.; STANLEY-HAGAN, M. The adjustment of children with divorced parents: a risk and resiliency perspective. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 40, n. 1, p. 129-140, 1999.

IBGE. **Censo IBGE 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo/revista7.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2007, 19:42.

IBGE. **Estatísticas do Registro Civil 2005**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/2005/registrocivil_2005.pdf. Acesso em: 22 fev. 2007, 21:18.

KAISER, A. P.; HESTER, P. P. Prevention of conduct disorder through early intervention: a social-communicative perspective. **Behavioral Disorders**, v. 22, n. 3, p. 117-130, 1997.

KANFER, F.; SASLOW, G. An outline for behavioral diagnosis. In: MASH, E. J.; TERDAL, L. G. (Org.). **Behavior Therapy Assessment**. New York: Springer Publishing Company, 1976.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. **Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KERR, D. C. et al. Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: the roles of moral regulation and child gender. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 32, n. 4, p. 369-383, 2004.

LANSFORD, J. E. et al. Trajectories of internalizing, externalizing, and grades for children who have and have not experienced their parents' divorce or separation. **Journal of Family Psychology**, v. 20, n. 2, p. 292-301, 2006.

LÖHR, S. S. Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais. In: BRANDÃO, M. Z. et al. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2003. p. 476-489.

LUSSIER, G. et al. Support across two generations: children's closeness to grandparents following parental divorce and remarriage. **Journal of Family Psychology**, v. 16, n. 3, p.363-376, 2002.

MAGGI, A.; PICCININI, C. Interação mãe-criança envolvendo crianças que apresentam problemas de comportamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 259-265, 1998.

MARINHO, M. L. Comportamento infantil anti-social: programa de intervenção junto à família. In: KERBAUY, R. R.; WIELENSKA, R. C.; (Org.). **Sobre comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva - da reflexão à diversidade na aplicação**. Santo André: Arbytes, 1999. p. 207-215.

MARTINEZ, C. R.; FORGATCH, M. S. Adjusting to change: linking family structure transitions with parenting and boy's adjustment. **Journal of Family Psychology**, v. 16, n. 2, p. 107-117, 2002.

MATOS, M. A. A medida do ambiente de desenvolvimento infantil. **Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 5-18, 1983.

MATHIESEN, K. S.; SANSON, A. Dimensions of early childhood behavior problems: stability and predictors of change from 18 to 30 months. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 28, n. 1, p. 15-31, 2000.

MCCLELLAN, D. E.; KATZ, L. L. El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo. **Eric Digest**, 1996.

MCFALL, R. M. A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, v. 4, p. 1-33, 1982.

MORRISON, D. R.; CHERLIN, A. J. The divorce and young children's well-being: a prospective analysis. **Journal of Marriage and the Family**, v. 57, n. 3, p. 800-812, 1995.

PAWLAK; J; KLEIN, H. A. Parental conflict and self-esteem: the rest of the story. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 158, n. 3, p. 303-313, 1997.

PACHECO, J. T. B.; TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 117-126, 1999.

PATTERSON, G.; DEBARYSHE, B. D.; RAMSEY, E. A developmental perspective on antisocial behavior. **American Psychologist**, v. 44, n. 2, p. 329-335, 1989.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys: comportamento antisocial**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002.

PETT, M. A. et al. Paths of influence of divorce on preschool children's psychosocial adjustment. **Journal of Family Psychology**, v. 13, n. 2, p. 145-164, 1999.

PRUETT, M. K. et al. Family and legal indicators of child adjustment to divorce among families with young children. **Journal of Family Psychology**, v. 17, n. 2, p. 169-180, 2003.

RAMIRES, V. R. R. As transições familiares: a perspectiva de crianças e pré-adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 2, p. 183-193, 2004.

RIBEIRO, M. A. Separação conjugal: o que os filhos acham e como se sentem. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 25-40, 1989.

ROSALES-RUIZ, J.; BAER, D. M. Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 30, n. 3, p. 533-544, 1997.

SALVO, C. G.; SILVARES, E. F. M.; TONI, P. M. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 187-195, 2005.

SELTZER, J. S. Consequences of marital dissolution for children. **Annual Review of Sociology**, v. 20, p. 235-266, 1994.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Editora Livro Pleno, 2001.

SILVA, A. T. **Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades educativas de pais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

SKINNER, B. F. Contingências de reforço. Em Pavlov/Skinner, **Coleção - Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Originalmente publicado em 1953).

SOBOLEWSKI; J. M.; KING, V. The importance of the coparental relationship for nonresident fathers' ties to children. **Journal of Marriage and Family**, v. 67, n. 5, p. 1196-1212, 2005.

SOUZA, R. M. Depois que papai e mamãe se separaram: um relato dos filhos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 203-211, 2000.

TEIN, J. et al. How did it work? Who did it work for? Mediation in the context of a moderated prevention effect for children of divorce. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 72, n. 4, p. 617-624, 2004.

TEIN, J.; SANDLER, I. N.; ZAUTRA, A. J. Stressful life events, psychological distress, coping, and parenting of divorced mothers: a longitudinal study. **Journal of Family Psychology**, v. 14, n. 1, p. 27-41, 2000.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. Estilos parentais e desenvolvimento da criança e do adolescente e palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã. In: BRANDÃO, M. Z. et al. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2003. p. 499-511.

WHITESIDE, M. F., BECKER, B. J. Parental factors and young child's postdivorce adjustment: a meta-analysis with implications for parenting arrangements. **Journal of Family Psychology**, v. 14, n. 1, p. 5-26, 2000.

WOLCHIK, S. A. et al. Fear of abandonment as a mediator of the relations between divorce stressors and mother-child relationship quality and children's adjustment problems. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 30, n. 4, p. 401-418, 2002.

WOLCHIK, S. A. et al. Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce stressors on children's psychological adjustment problems. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 28, n. 1, p. 87-102, 2000.

WOOD, J. J.; REPETTI, R. L.; ROESCH, S. C. Divorce and children's adjustment problems at home and school: the role of depressive/withdrawn parenting. **Child Psychiatry and Human Development**, v. 35, n. 2, p. 121-142, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Informações gerais

Data da aplicação: _____/_____/_____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Local: _____

Informações sobre a criança

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____ dia _____ mês _____ ano

Idade: _____ anos _____ meses; Sexo: _____

Escola: _____ Série: _____

Informações sobre a mãe

Nome da mãe: _____

Idade da mãe: _____

Nº de filhos: _____

Sexo e idade destas crianças:

1. Sexo () M () F Idade _____

2. Sexo () M () F Idade _____

3. Sexo () M () F Idade _____

4. Sexo () M () F Idade _____

Outras informações: _____

Grau de instrução/escolaridade:

() ensino fundamental incompleto

() ensino fundamental completo

() ensino médio incompleto

() ensino médio completo

() ensino superior incompleto

() ensino superior completo

Outro: _____

Estado civil:

() casada

() divorciada/separada judicialmente

() solteira

Tipo de união que manteve com o ex-cônjuge:

() casamento civil

() união estável

Outras informações: _____

Quanto tempo viveu com o pai da criança? (anos e meses) _____

Há quanto tempo se separou? (anos e meses) _____

Profissão: _____

Empregado: () sim () não

Há quanto tempo? _____

Trabalha fora () sim () não

Se sim:

() dia todo () manhã () tarde () noite

Informações sobre a renda

A sua renda atual situa-se entre:

() de R\$ 3.100,00 a R\$ 3.500,00

() de R\$ 2.600,00 a R\$ 3.000,00

() de R\$ 2.100,00 a R\$ 2.500,00

() de R\$ 1.600,00 a R\$ 2.000,00

() de R\$ 1.100,00 a R\$ 1.500,00

() de R\$ 600,00 a R\$ 1.000,00

() de R\$ 100,00 a R\$ 500,00

() Não tem renda

O pai contribui financeiramente? () Sim () Não

Valor - R\$: _____

A contribuição foi acordada entre os pais ou existe uma medida judicial?

() acordo entre os pais () medida judicial

Esse valor é satisfatório? _____

Outros que contribuam com a renda da casa. Quem? _____

Valor - R\$: _____

Total da renda familiar - R\$ _____

Informações sobre a moradia

Quem mora na casa (além da mãe e da criança)?

() avô materno () avó materna () irmão n° _____ () irmã n° _____

() tio n° _____ () tia n° _____ () primo n° _____ () prima n° _____

Outros: _____

Número total de pessoas que vivem na casa: _____

O moradia é:

() Própria () Alugada

A quem pertence a casa onde mora? (se própria)

() mãe () avô materno () avó materna

Outros: _____

Cuidados com a criança

Alguém mais cuida da criança? Durante quantas horas por dia?

() avô materno _____ () avó materna _____

() irmã _____ () irmão _____

() tio _____ () tia _____

() vizinha _____ () pai _____

() babá _____

Outros: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O RELACIONAMENTO COM O EX-CÔNJUGE

1. Como você avalia a sua relação com o pai da criança (ex-cônjuge)?

Boa Regular Ruim

Por quê?

2. A comunicação entre vocês existe após a separação?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Descrever a frequência se a resposta for “quase nunca/nunca”:

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes):

a) Em que situações vocês conversam?

b) Sobre o que vocês conversam?

c) Como você avalia a comunicação com o pai da criança?

Boa Regular Ruim

Por quê?

Se “não” (quase nunca/nunca):

d) Porque você acha que não ocorre a comunicação?

e) A não comunicação, em sua opinião, traz algum prejuízo? Por quê?

3. Você pode contar com o pai para resolver problemas relacionados ao filho(a)? Por quê (o que o pai faz)?

4. Seu filho(a) tem contato com o pai?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Descrever a frequência se a resposta for “quase nunca/nunca”:

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes):

a) O que eles fazem juntos quando se encontram?

b) Como avalia o relacionamento da criança com o pai?

Bom Regular Ruim

Por quê?

5. Você e o pai da criança se entendem quanto a forma de educar seu filho(a)? (para mães cujo contato ocorre frequentemente ou algumas vezes)

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes):

a) Por que vocês concordam?

Se “não” (algumas vezes ou quase nunca/nunca):

a) Porque vocês não concordam?

b) Quando você não concorda com alguma coisa que o pai fez, o que você faz?

c) Quando você age desta forma, como o pai da criança reage?

6. Você conversa com seu filho(a) sobre o pai?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes):

Em que situações?

Como você se sente nessas situações?

O que você fala sobre o pai?

d) Como seu filho (a) reage?

7. Como você avalia a participação do pai na vida da criança?

Boa Regular Ruim/não há participação

a) Se “boa”, por quê?

b) O que poderia ser diferente?

Gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Através do presente Termo, eu, Ana Carolina Villares Barral Villas Boas, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP-Bauru, sob orientação da Prof^a. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru, solicito seu consentimento, enquanto professor, para participar da pesquisa que estamos realizando com mães de crianças que estudam em Escolas Municipais de Educação Infantil.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar relações entre a forma como mães educam seus filhos e o comportamento das crianças e assim contribuir para a compreensão de aspectos relevantes para a educação infantil.

Para a concretização desse estudo, a participação dos professores é de fundamental importância, visto que será solicitado aos professores que: a) façam a indicação das crianças que irão compor a amostra da pesquisa e b) respondam a dois questionários sobre as crianças indicadas. Durante a aplicação dos instrumentos, a pesquisadora fará as perguntas e anotarás as respostas.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96), todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo, bem como a identidade dos professores e da escola. Os resultados da pesquisa, organizados de modo a não permitir a identificação das pessoas envolvidas, podem ser tornados públicos para fins acadêmicos e científicos e para a elaboração de trabalhos escritos, publicados ou não.

É garantido o direito dos participantes de, a qualquer momento, retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo para o professor. Também cabe citar que a participação na pesquisa não acarretará em qualquer gasto financeiro para os professores.

Os responsáveis por este trabalho estarão disponíveis para prestar esclarecimentos adicionais julgados necessários.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer a participação na pesquisa.

Atenciosamente,

Bauru, _____ de _____ de 2006.

Ana Carolina Villares Barral Villas Boas CRP 06/74411
UNESP - Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
Tel.: 3103-6077

Prof. Orientador: Alessandra Turini Bolsoni-Silva
UNESP - Faculdade de Ciências
Departamento de Psicologia
Tel.: (14) 3103-6087

AUTORIZAÇÃO

Declaro-me ciente de que o termo acima solicita minha autorização para participar da pesquisa realizada pela aluna de pós-graduação Ana Carolina Villares Barral Villas Boas e

pela Prof^a. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, bem como apresenta informações sobre minha participação.

Declaro que fui devidamente informado sobre os objetivos do estudo e, por concordar com as informações fornecidas, aceito participar da pesquisa.

Bauru, _____ de _____ de 2006.

Nome legível: _____ RG: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MÃES

Através do presente Termo, eu, Ana Carolina Villares Barral Villas Boas, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP-Bauru, sob orientação da Prof^a. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru, solicito seu consentimento para participar da pesquisa que estamos realizando com mães de crianças que estudam em Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de Bauru.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a forma como mães educam seus filhos e o comportamento das crianças. Para tanto, será solicitado às mães que respondam a um questionário sobre o relacionamento entre mãe e filho, sobre o relacionamento com o pai da criança e sobre comportamentos da criança. Durante a aplicação dos instrumentos, a pesquisadora fará as perguntas e anotará as respostas. Parte da entrevista será gravada.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96), todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo, bem como a identidade das mães e das crianças. Os resultados da pesquisa, organizados de modo a não permitir a identificação das pessoas envolvidas, podem ser tornados públicos para fins acadêmicos e científicos e para a elaboração de trabalhos escritos, publicados ou não.

É garantido o direito dos participantes de, a qualquer momento, retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo, sem que isso venha a lhe causar qualquer prejuízo. Também cabe citar que a participação na pesquisa não acarretará em nenhuma despesa.

Os responsáveis por este trabalho estarão disponíveis para esclarecer dúvidas quando necessário.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer a participação no trabalho.

Atenciosamente,

Bauru, _____ de _____ de 2006.

Ana Carolina Villares Barral Villas Boas CRP 06/74411
UNESP - Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
Tel.: 3103-6077

Prof. Orientador: Alessandra Turini Bolsoni-Silva
UNESP - Faculdade de Ciências
Departamento de Psicologia
Tel.: (14) 3103-6087

AUTORIZAÇÃO

Declaro-me ciente de que o termo acima solicita meu consentimento para participar da pesquisa realizada aluna de pós-graduação Ana Carolina Villares Barral Villas Boas e pela

Profª. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, bem como apresenta informações sobre minha participação.

Declaro que fui devidamente informada sobre os objetivos do trabalho e, por concordar com as informações fornecidas, aceito participar da pesquisa.

Bauru, _____ de _____ de 2006.

Nome legível: _____ RG: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE E

CATEGORIAS DE ESPECIFICIDADES DO REHSE-P

Tabela 1. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *conversar com o filho*.

I- Você conversa com seu filho(a)?	n
a) Em que situações ocorrem ?	
durante situações do cotidiano	23
horários de chegada e saída da escola, ao dar banho, horários de refeição, quando está junto à criança, horários de chegada e saída do trabalho, horários de acordar e dormir, quando a mãe não tem que trabalhar, depois que alguém tomou conta da criança	
quando a criança conversa com a mãe	21
frente a perguntas, pedidos, frente a comentários da criança sobre a irmã	
quando a criança faz algo errado	16
quando faz arte, bagunça, quando xinga a mãe, está rebelde, faz manha, birra, sai na rua sem a permissão da mãe, briga (na escola, em casa), desobedece, quando a criança faz algo que oferece risco, perigo, quando a criança não quer ir para a escola	
em situações de lazer, brincadeira	10
em situações de brincadeiras (jogos, desenhos, leituras), ao assistir televisão, em situações de passeio	
outros	6
ao ir ao médico, quando a mãe vê os preços no mercado, pessoas abandonadas, quando a criança vai fazer a tarefa da escola, quando a criança está quieta, triste, chora, quando o filho presencia conversas entre pai e mãe	1
b) Quais são os assuntos das conversas ?	
concepções de certo ou errado	32
concepções de certo ou errado, como a criança deve se comportar, sexualidade (cuidados com o corpo, quando pode namorar), sobre higiene pessoal (banho, ensinar a lavar as mãos), desobediência, mau comportamento, brigas, bagunça, castigo aplicado pela professora	
escola, estudo	20
Escola, estudo	
acontecimentos do dia	15
atividades do dia, como foi o dia (o que comeu, o que fez), situações do dia a dia observadas pela criança, o que aparece na tevê (copa, filmes, desenhos)	
separação dos pais, o pai	14
o pai da criança (vida, comportamento, visitas), separação dos pais	
lazer, brincadeiras	8
compras, passeios, brincadeiras, piadas, jogos, estórias, desenhos da criança	
a mãe, a criança, a família	6
mudança de cidade por parte da família, se as coisas vão dar certo para a família, futuro da criança, a vida e o comportamento da mãe (casar de novo, ter namorado, parar de fumar, seu trabalho)	
relacionamentos interpessoais	5
relacionamentos interpessoais (amigos, irmãos)	
eventos privados	5
gosto da criança, sentimentos da mãe pelo filho, sonhos, pesadelos da criança	
explicações sobre temas diversos	4
alimentos, para que servem os alimentos, porque a irmã que nasceu tem cabelo, não tem dente, como nascem as crianças	
outros	3
Deus, doença, morte de alguém	
c) Quando você conversa com seu filho(a) como ele reage ou o que faz ?	
conversa, mostra interesse	26
conversa mostrando interesse, como um adulto, fazendo perguntas, introduz novos assuntos, presta atenção, brinca, dá risada, é amoroso, carinhoso	
não conversa, mostra desinteresse	17

continuação da tabela

apenas ouve, não diz nada, fica quieto, ignora, não ouve, não presta atenção, não dá importância, sai da situação, não gosta de responder as perguntas, muda de assunto, diz que não quer falar, recusa-se a falar, finge que não entende, dispersa	
fica agressivo, desobedece	11
discute, responde, xinga, reclama, briga, desobedece, fica agressivo(a), nervoso, atira objetos, grita	
concorda, obedece	7
concorda, entende, obedece, pede desculpas, fala que não vai mais fazer	
fica triste, com medo, chora	5
chora, fica triste, amuado, abaixa a cabeça, se fecha, fica de olhar parado, ressabiado	

Tabela 2. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *fazer perguntas ao filho*.

II- Você faz perguntas a seu filho(a) ?	n
<u>a) Sobre quais assuntos ?</u>	
escola, estudo	31
Escola, estudo	
acontecimentos do dia	29
atividades do dia, refeições, o que comeu, se brincou, o que aprendeu na igreja, se dormiu bem	
bom/mau comportamento da criança	20
se obedeceu, se foi bonzinho, comportou-se direito, bem, se comeu direito, se brigou, com quem brigou, se bateu em outras crianças, em quem bateu, o que fez de errado, se fez algo errado, arte, se ficou de castigo, se apanhou de colegas, se respondeu para a avó, porque a criança se comportou mal, porque fez o que não devia	
eventos privados	13
o que está pensando, sentindo (se está com dor, triste, se sente saudade do pai, se está bem, se está feliz), porque está chorando, o que está acontecendo quando está chorando, se gosta de onde mora, se deseja algo, o que deseja, do que gosta, a opinião da criança sobre mudar de cidade, se tem vontade de voltar a morar com o pai	
contato com o pai	7
se o pai cuidou direito da criança, como foi tratada na casa do pai, se foi maltratada, o que fez com o pai, como foi na casa do pai	
relacionamentos interpessoais	6
relacionamentos interpessoais com adultos, relacionamentos interpessoais com amigos (se está enturmado)	
lazer, brincadeiras	2
os desenhos da criança, passeios	
<u>b) Quando você faz perguntas a seu filho(a) como ele reage ou o que ele faz nestas horas ?</u>	
responde, mostra interesse	30
responde com bom humor, mostrando interesse, responde	
não responde, mostra desinteresse	17
apenas ouve, não diz nada, fica quieto, não responde, muda de assunto, finge que não escuta, corre, sai da situação, diz que não lembra, não sabe, recusa-se a falar, não quer falar, diz que não quer falar, que não vai falar, diz que já respondeu, responde com pouco interesse, demora para responder	
chora, fica com medo, cabisbaixo	6
chora, fica com medo, abaixa a cabeça	
reclama, fica agitado	4
grita, pede para parar de perguntar, reclama das perguntas, fica agitado, nervoso	
Outros	1
inventa	

Tabela 3. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *expressar sentimentos positivos*.

Especificidades	n
<u>Formas de expressar sentimentos positivos</u>	

continuação da tabela

dá atenção, conversa, brinca	34
falando, conversando com a criança, brincando, jogando, passeando, dando atenção	
faz carinho	19
abraçando, beijando, mandando beijo, agradando, fazendo carinhos, pegando no colo	
diz coisas carinhosas, que ama	12
dizendo que ama, que gosta, que a criança é importante, dizendo que está com saudades, chamando por apelidos carinhosos, dizendo que a criança é o nenê da mãe	
educa, incentiva a estudar	5
mostrando o que é certo e errado, falando que a criança tem que estudar, ir para a escola, ser bem sucedida, falando para fazer a tarefa, ser inteligente e conquistar coisas na vida, incentivando a ir para a escola, incentivando a ser corajosa, enfrentar os problemas	
elogia, presenteia	4
elogiando, dando presentes, brinquedos	
cuida do filho	3
cuidando da criança, dando comida na boca, dando banho, colocando a criança para dormir	
canta, dança, sorri	3
cantando, dançando, sorrindo, fazendo graça	
outros	3
ficando junto da criança, colocando músicas evangélicas	
não respondeu	1
<u>Momentos em que expressam sentimentos positivos</u>	
<i>durante situações do cotidiano</i>	30
horários de acordar e dormir, quando está junto ao filho(a), está em casa, horários de chegada e saída da mãe para o trabalho, quando a mãe termina as tarefas da casa, quando encontra a criança na escola, busca a criança na casa dos avós, quando a criança chega da casa do pai, durante cuidados com a criança (banho, pentear cabelo), quando estão sozinhos, horários de chegada e saída da escola, horários de refeição	
<i>em situações de lazer</i>	8
ao ver televisão	
<i>quando há algum problema com o filho</i>	6
quando briga com a criança, quando a criança diz que a mãe não gosta dela, a criança desobedece ou é teimosa, a criança está brava, quando algo do que a filha faz dá errado, o filho não quer ir para a escola, quando a criança está triste	
<i>frente a perguntas, pedidos da criança</i>	5
quando a criança pede colo, faz pedidos, pede presentes, frente a perguntas da criança	
<i>quando o filho faz algo de que a mãe gosta</i>	5
quando o filho organiza suas coisas, quando a criança obedece, faz algo legal, está fazendo as tarefas, está brincando, quando o filho beija, abraça	
outros	4
quando a mãe está se sentindo bem, quando passam por dificuldades financeiras, vão à igreja	
<u>Como os filhos reagem</u>	
<i>faz carinho, diz que ama</i>	21
beija, abraça, é carinhoso, amoroso, diz que ama, que gosta, dá presentes para a mãe, flor, quer agarrar a mãe	
<i>gosta, fica feliz</i>	21
sorri, diz que fica feliz, fica contente/feliz/alegre, gosta, age como bebê, fica manhoso, dengoso, fica junto, próximo da mãe	
<i>conversa, brinca</i>	6
conversa, conversa bastante, faz brincadeiras, quer brincar mais, pede para mãe desenhar mais	
<i>ignora, não gosta, fica agressivo</i>	4
não aceita, sai da situação, ignora, não gosta, fica agressivo, fica nervoso, irritado, discorda, expressa a própria opinião	
<i>aceita, ouve</i>	4
escuta, ouve, aceita	
outros	2
continua sua atividade, fica calma, pede desculpas, perdão, puxa o saco da mãe	

Tabela 4. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *expressar sentimentos negativos*.

IV - Você expressa seus sentimentos negativos a seu filho(a) ?	n
a) De que forma ?	
briga, grita, xinga, ameaça	27
falando alto, ficando bravo, gritando, dando bronca, chamando à atenção, mandando ficar quieto, mandando a criança sair de perto, ficando nervosa/ansiosa/agitada/irritada, falando palavrão, xingando a criança, xingando o pai da criança, brigando, ameaçando, ameaçando ir embora	
conversa	9
falando, conversando	
bate, agride	9
sacudindo a criança, batendo	
chora, fica triste, isola-se	8
chorando, ficando fria, triste, evitando conversar/isolando-se	
castiga, retira privilégios	5
colocando de castigo, retirando privilégios	
outros	2
ficando sem paciência para brincar, só pela expressão do rosto	
b) Em que situações você expressa sentimentos negativos ?	
quando a criança faz algo errado, que a mãe não gosta	27
quando tem reclamações da escola, deixa ambientes desarrumados, faz bagunça, faz barulho, faz algo que o coloca em risco a saúde, atira objetos, comida, grita, não quer dormir, destrói os brinquedos, rabisca os objetos, quando não obedeceu a ordem dada, maltrata o cachorro, finge que não ouve a mãe chamar, desrespeita a mãe, mexe no que não deve, fica na frente da televisão, quando a criança faz birra, manha, responde, faz cara feia, enfrenta a mãe, pega coisas que não deve, briga, bate, faz arte, apronta, insiste para ir na casa do pai, pergunta se o pai vai	
a mãe está descontente, triste, nervosa, com problemas	15
a mãe não vai bem nos estudos, está descontente, fica nervosa por estar desempregada, está nervosa, irritada, estressada (ex: com o trabalho), está triste, se sente fracassada, não tem dinheiro, quando está preocupada, briga com alguém, está cansada, faz trabalhos que não gosta, quando o pai não vem visitar a criança, o pai atrasa a pensão	
c) Como seu filho(a) reage ou o que ele faz quando você expressa sentimentos negativos ?	
fica quieto, obedece	16
pede desculpas, diz que não vai mais fazer, ouve, obedece, fica quieta	
fica agressivo, responde, faz birra	14
fica agressivo (dá murro, empurra), atira objetos no chão, fica bravo, grita, resmungo, retruca, responde, diz que não é mais amigo da mãe, que não gosta mais dela, xinga, ri da cara da mãe	
chora, fica triste, com medo	13
chora, fica triste, fica com medo	
ignora, desobedece, sai da situação	7
desobedece, continua insistindo no que quer, ignora, sai da situação, sai correndo	
demonstra preocupação com a mãe	5
fica preocupada com a mãe, conversa com a mãe, tenta tranquilizar, pede para a mãe não chorar, não ficar triste	
reivindica seus direitos	2
reivindica seus direitos, questiona a atitude da mãe, porque bateu	
outros	2
dá beijo, fala que está cansado	

Tabela 5. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *expressar opiniões*.

V - Você expressa suas opiniões a seu filho?	n
a) Em que momentos/situações você expressa opiniões a seu filho(a) ?	
para ensinar o que é certo ou errado	27

continuação da tabela

para ensinar o que é certo ou errado/o que pode ou não fazer, sobre o que a criança deve ou não acreditar, sobre repartir suas coisas com os outros, sobre ter que estudar e se esforçar para ser o que quiser, sobre tarefas da escola/o que a criança escreve	
para falar de roupas, estética	9
sobre roupas, cabelo (estética)	
frente a perguntas, opiniões da criança	6
quando a criança pergunta se é bonita, pergunta sobre como fazer a tarefa escolar, pergunta sobre o que aparece na televisão, pergunta sobre o videogame, quando a criança dá sua opinião, frente a perguntas da criança	
situações de lazer, brincadeiras	6
brincadeiras, o que a criança desenha, desenhos animados	
temas relacionados ao pai ou à separação	3
sobre a criança ir morar com o pai, sobre as atitudes do pai, o que ele fez, sobre a separação	
falar de relacionamentos interpessoais	3
sobre relacionamentos interpessoais com amigos, sobre relacionamentos interpessoais adultos, sobre o relacionamento entre pai e mãe	
outros	4
sobre sentimentos da mãe pela criança, sobre a arrumação da casa, sobre homossexualidade	
não soube responder	1
não soube responder	
<u>b) Como seu filho(a) reage ou o que ele faz quando você expressa suas opiniões ?</u>	
fica quieto, obedece, concorda	24
obedece, fica quieto, fica bonzinho, diz que não vai mais fazer, pede desculpa, concorda, acata, aceita, acredita, ouve, escuta	
sai da situação, desobedece, responde	16
sai correndo, responde, retruca, não dá a mínima, desobedece, fica emburrado, discorda, discute, faz careta para a mãe, não aceita, não gosta, bate o pé contrariada, não acata	
gosta, fica feliz	4
gosta, fica feliz/alegre/contente, fica empolgada/radiante	
conversa	3
faz mais perguntas, explica, expressa própria opinião, questiona a opinião da mãe	
chora, fica triste	2
chora, fica triste	
não soube responder	1
não soube responder	

Tabela 6. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *demonstrar carinho*.

X - Você demonstra carinho ao seu filho?	n
<u>a) Em que situações você demonstra carinho?</u>	
durante situações do cotidiano	22
horários de acordar e dormir, horários de chegada e saída da mãe para o trabalho, horários de chegada e saída da escola, quando a criança está dormindo, durante cuidados com a criança (banho, trocar roupa), horários de refeição, quando a mãe vai sair	
quando o filho está próximo/se aproxima da mãe	17
quando estão juntos, criança se aproxima da mãe	
em situações de lazer, brincadeira	6
ao ver televisão, a criança está brincando, quando brinca com a criança, o filho pede para a mãe brincar com ele	
quando há algum problema com o filho	6
quando a criança está quieta, está triste, está com alguma dor, está brava com a mãe, quando o filho diz que a mãe não gosta dele	
quando a mãe está bem, de bom humor	3
quando a mãe está calma, sem problemas, a mãe está bem, quando a mãe está de bom humor	
quando o filho é carinhoso	2
quando a filha pede beijo, a criança demonstra carinho	

continuação da tabela

outros	4
quando estão conversando, quando ele brinca sem quebrar os brinquedos, obedece, quando estão sozinhos	
respostas vagas	6
o tempo todo, em todas as situações, momentos, não tem uma situação ao certo	
<u>b) O que você faz para demonstrar carinho?</u>	
beija, abraça, faz carinho	32
abraça, beija, toca o(a) filho(a), diz que vai dar um cheiro, põe no colo, acaricia	
diz que ama, que o filho é importante, elogia	21
diz que ama, gosta, diz que gosta e que ficou com o filho e não o entregou ao pai, diz que a criança é especial, que é a coisa mais importante para a mãe, diz que estava com saudade, elogia	
participa de atividades, brinca, agrada	19
faz cócegas, assiste filme, desenho junto, atende a pedidos, dá atenção ao que a criança faz, demonstra interesse pelas coisas da criança, agrada, brinca com o(a) filho(a), leva o filho junto quando sai, conta piada, conta estórias	
conversa, cumprimenta, faz perguntas	10
conta sobre como era quando a criança era nenê, conversa com o filho, faz perguntas, dá bom dia	
fica feliz, sorri, canta	4
sorri, dá risada, diz que está feliz, canta	
educa, cuida	3
ensina o que é certo, dá banho, cuida da criança	
outros	1
trata como bebê	
<u>c) Quando você demonstra carinho pelo seu filho(a), como ele reage?</u>	
é carinhoso, beija, diz que ama	26
beija, abraça, diz que ama, que gosta, diz que vai cuidar da mãe, é carinhosa, retribui, toca a mãe, faz elogios	
demonstra contentamento	23
sorri, dá risada, gosta, adora, fica feliz, contente, alegre, fica dengoso, manhoso, agradece, brinca	
pede atenção da mãe	4
pede para brincar com a mãe, pede para ficar junto da mãe, pede para a mãe cuidar dela, pede mais	
conversa, faz perguntas à mãe	3
faz perguntas, conversa	
outros	2
reclama, diz que a mãe não gosta dela, fica obediente	

Tabela 7. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *brincar com o filho*.

XI - Você brinca com seu filho(a)?	n
<u>a) Que brincadeiras você faz com seu filho(a)?</u>	
jogos esportivos, pega-pega, amarelinha, serra-serra	29
jogos esportivos, pega-pega, esconde-esconde, bicicleta, motinha, balançar, pular, dar cambalhotas, com as mãos (serra-serra, etc.), dançar, amarelinha, soltar pipa, pescar, parquinho, bolinha de gude, na piscina	
jogos de papéis, casinha, bonecos, carrinho	19
boneca(os), carrinho, de fazer comida, casinha, escolinha, cavalinho	
cartas, dominó, memória	12
dominó, dama, baralho, cartas, memória, dados, jogo da velha	
colorir, massinha, jogos de montar	14
colorir, desenhar, trabalhos manuais, massinha, jogos de montar, encaixe	
escrever, fazer letras	4
escrever, fazer letras	

continuação da tabela

leitura, contar histórias	4
leitura, contar histórias	
outros	4
computador, assistem filme/desenho juntos	
b) Como você se sente nestas ocasiões?	
sente-se bem, feliz	34
sente-se bem, feliz, que é bom para o filho e para a mãe porque foge do estresse, gosta de brincar porque a criança fica feliz, realizada, acha que é prazeroso, que está chamando atenção do filho para algo bom, que está participando da vida da criança, orgulhosa, como uma criança, aliviada, que é tão fácil de fazer e deixa o filho feliz, que o filho está com saúde, importante	
sente-se mal	6
sente-se mal, triste, culpado, tem dó, que tem obrigação, não gosta, mas demonstra que gosta, gostaria que a filha tivesse de tudo para poder se distrair sozinha, que devia brincar mais, cansada, não tem paciência	
outro	1
suprindo o pai	
c) Quanto tempo vocês brincam?	
de 30min a 1h	24
de 1h a 2h	9
mais de 2h	4
d) Vocês conversam nestas ocasiões?	
sim	33
não	4
Se sim, sobre quais assuntos?	
sobre a brincadeira, atividade	23
sobre a brincadeira, jogo, história, atividade (como faz, regras)	
sobre a vida da mãe	3
sobre as brincadeiras da mãe quando pequena, porque a mãe teve a filha, sobre a mãe casar de novo e o filho ganhar um irmão	
eventos privados	2
desejos e preferências da criança, se a criança ama a mãe	
acontecimentos do dia	3
atividades do dia, cotidiano	
sobre o relacionamento entre os pais e a criança	3
porque não mora com o pai, sobre o pai, porque ele não brinca com a filha, que só tem a mãe para brincar, relacionamento entre pais e filhos	
outros	2
o que a criança pode ou não fazer, não soube identificar	
e) Você toca seu filho(a) nestes momentos?	
sim	35
não	2
Se sim, como ele(ela) reage?	
gosta, fica contente	19
gosta, sorri, fica contente, alegre, pede mais, brinca	
toca a mãe, faz carinho	8
toca também, é carinhosa (beija, abraça)	
reposta vaga "normal", não souberam	6
não soube responder, "normal"	
não gosta, fica agressivo	3
agrude, luta, chuta, não gosta	

Tabela 8. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *estabelecer limites*.

VI - Na sua opinião é importante estabelecer limites ?	n
a) Por que ?	

para orientar sobre o que é certo e errado	14
para orientar/ensinar o que é certo e errado (o que pode e não pode fazer)	
para ter controle sobre o comportamento da criança, para ela obedecer	12
para que possa ter controle sobre o comportamento da criança, para o filho obedecer a mãe, ser obediente, porque senão a criança faz tudo que quer, quer mandar na mãe	
para haver limites e regras para tudo	12
porque a vida tem limites, regras, tem que ter hora pra tudo, tudo tem limite, há limites na escola, a profa. não vai deixar fazer o que quer, para tudo tem regras, nem tudo pode ser como a gente/a criança quer, há conseqüências para tudo, para que tenha regras, saiba seguir regras	
para ensinar a se comportar no futuro	6
para ter uma referência para o futuro, para ter futuro, para que saiba o que fazer fora de casa, da família, para o filho dar exemplo quando adulto, para que a criança não seja prejudicada no futuro, para o dia de amanhã	
para ter respeito, bom convívio com as pessoas	6
para a criança saber até onde pode ir com as pessoas, para conviver com as pessoas, ter uma convivência saudável com outras crianças e adultos, para ajudar o filho com a sociedade, para não ultrapassar os limites do outro, porque o filho tem que respeitar todo mundo, ter respeito pelas pessoas	
para ter organização, disciplina	5
para a criança ter disciplina, para pôr ordem na criança, para ser organizado, ter organização, para que se acostume a ter horários e não ficar bagunçado	
para ter responsabilidade, saber dos seus deveres	5
para que o filho(a) aprenda a ter responsabilidade, para que aprenda desde cedo que tem direitos e deveres, tem obrigações	
para ter educação	3
para ter educação, porque sem limites seria impossível ter boa educação	
para dar segurança à criança	3
para a criança ter segurança/confiar na mãe, para a criança se sentir segura, cuidada, para que os pais tragam segurança	
porque são indefesas, para aprender a viver num mundo com perigos	3
porque há perigos, porque o mundo de hoje está perdido, há muitas drogas, violência e roubo, porque as crianças são indefesas	
outros	4
porque o filho é muito genioso, porque deu liberdade demais, porque o filho tem que ter opinião própria, não soube responder	
b) Em que situações você costuma estabelecer limites ?	
lazer, brincadeiras, presentes	29
brincadeiras, TV, vídeo, vídeo-game, presentes, compras, sair para brincar, ir na casa de outras pessoas	
horários	24
horários	
mau comportamento	18
quando faz barulho, bagunça, fala palavrão, interrompe a conversa de adultos, jeito de falar (com grosserias, estupidez), grita, quando a criança responde para a mãe e avó, como se comporta em lugares públicos (supermercado), como se comporta em ambientes adultos, em situações que oferecem perigo, risco, quando mexe ou pega em objetos que não deve, não são seus, comportamento durante as refeições, quando quer as coisas na hora, quanto a obedecer aos mais velhos, respeitar os espaços dos irmãos, quando quer ir na escola da irmã	
alimentos	16
alimentos	
higiene pessoal	11
hábitos de cuidado pessoal, escovar os dentes, higiene, banho	
estudo, escola	9
estudo/escola	
visitas ao pai	3
visitas ao pai durante o período de aulas, tempo que permanece na casa do pai, ir na casa do pai	

outros	2
como conversar, convivência com as pessoas	
<u>c) O que você faz para estabelecer limites?</u>	
conversa, pede, explica	25
conversa, pede, explica	
briga, grita, obriga	20
briga, dá bronca, chama à atenção, grita, fala alto, ordena, obriga	
castiga, retira privilégios	14
coloca de castigo, retira privilégios, desliga a televisão, coloca o alimento onde a criança não alcança	
diz não com explicação	11
diz não com explicação	
diz não sem explicação	11
diz não sem explicação, proíbe	
bate, agride	9
bate, pega o filho na "marra"	
faz ameaças	8
ameaça	
outros	2
tira da situação, sugere outra atividade	
<u>d) Como você se sente nestas situações ?</u>	
sente-se bem, no papel de mãe	20
sente-se bem, feliz, no papel de mãe de ensinar/fazendo a coisa certa, que é o melhor para a filha, que é importante, que tem que fazer, que está educando, ajudando o filho, que é o certo, que só ela manda na filha, que tem que ter responsabilidade e ensinar o correto aos filhos	
sente-se mal, triste, tem pena	19
sente-se mal, triste, culpado, tem dó, constrangida, chateada, péssima, uma péssima mãe, uma porcaria, magoada, queria deixar a filha fazer o que quer, sente dor no peito	
resposta vaga "normal/natural"	4
resposta vaga "normal", como algo natural	
irritada, nervosa	3
estressada, irritação, nervosa	
outros	2
às vezes, compreendida, às vezes, incompreendida, perdida/sem controle sobre a criança	
não soube responder	2
não soube responder	
<u>e) Como seu filho(a) reage ao limite? Ou o que ele faz nestas ocasiões ?</u>	
responde, fica agressivo, faz birra	21
grita, resmunga, faz birras, fica bravo, responde/faz cara feia, coloca a língua para fora, enfrenta, diz que vai fazer o que quer, que não vai obedecer, não gosta, emburra, briga, discute, é genioso, bate, diz que não gosta da mãe, que é chata, fica nervoso	
obedece	15
obedece, cumpre, cede, fica quieto, não dá trabalho	
chora, fica triste	14
chora/fica triste	
ignora, desobedece	12
desobedece, insiste, ignora, sai correndo, teima, pede para esperar, leva na brincadeira, dá risada	
escuta, concorda	5
diz que não vai mais fazer, aceita, concorda, entende, escuta	
outros	2
pergunta o porquê do limite, brinca, pede para brincar com a mãe	

Tabela 9. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *identificar o que o filho faz que a mãe não gosta*.

IX- Seu filho(a) faz coisas que você NÃO gosta?	n
a) O que ele faz que você não gosta?	
desobedece, é teimoso desobedece a ordens dadas, é teimosa, não aceita o "não", é insistente, enrola na hora de comer, não quer ir para a escola, não quer ficar com a professora, atrapalha a mãe quando está trabalhando	24
responde, faz birra, grita, xinga responde, responde para pessoas mais velhas, diz que não gosta da mãe, mostra a língua para a mãe, diz que a mãe é feia e chata, dá ordens, grita, fala alto, faz birras, faz manha, se joga no chão, pirraça, fala palavrão	23
briga briga, bate no irmão, cospe no irmão, fala que não gosta do irmão	10
faz barulho, bagunça faz barulho/bagunça, faz sujeira, deixa de organizar seus objetos, não colabora	6
faz coisas que oferecem perigo vai pra rua, brinca na rua, coloca-se em situação que oferece risco, sai de casa sem avisar, trepa em árvore, anda descalça	6
comporta-se mal em público comporta-se mal na mesa, nas refeições, tira sarro das pessoas, interrompe a conversa dos mais velhos, diz coisas que deixam a mãe embaraçada diante da família, quer namorar com as moças, "vai com todo mundo", se apega às pessoas com facilidade, quer andar só de calcinha, sem roupa	5
mexe ou quer pegar coisas onde não deve quer pegar as coisas do mercado, mexe na geladeira e guarda-roupas, mexe nas coisas do avô	3
mente mente	3
chora chora, chora quando a mãe briga com ele, chora por tudo	3
é ciumento tem ciúmes dos alunos da mãe, tem ciúmes do irmão	2
outros entra nos cômodos quando a mãe está usando (banheiro, quarto), é irritado, impaciente/ansioso	4
b) O que você sente nestas horas?	
irritada, nervosa, com raiva raiva, ódio, aborrecimento, irritação, brava, nervoso, vontade de bater, como se fosse explodir, vontade de grudar no pescoço da criança	23
sente-se mal, triste, tem pena mal, sente dor no peito/no estômago, agonia, constrangida, tristeza, magoada, chateada, tem dó	14
frustrada, perdida, culpada incapaz, que é uma porcaria de mãe, que não faz a filha arrumar as coisas, sente-se perdida, sem saber o que fazer, que a educação que está dando não está fazendo efeito, que não tem poder sobre a situação, que não consegue controlar, não tem poder para que a criança obedeça, sente como se tivesse falhado, pergunta-se onde errou, acha que precisa trabalhar mais a personalidade do filho, sente como se tivesse abandonado o filho, sente culpa, que poderia ter conversado mais com a criança	13
não soube responder não soube responder	1
c) O que você faz nestas ocasiões?	
briga, grita, obriga briga, dá bronca, fica brava, chama à atenção, corrige a criança, grita, berra, explode, diz que é feio o que ele fez, mostra que está errado, manda limpar a sujeira, reclama que é culpada, que merece e é a pior mãe do mundo, manda sair do quarto, manda ele parar de chorar, dá ordem, manda pôr a roupa, coloca roupa na filha, dá bronca na frente das pessoas, diz que quem manda é a mãe, obriga o filho a fazer as coisas	20

continuação da tabela

conversa, pede, explica	20
conversa, pede mudança de comportamento, explica que não pode, fala para a criança pedir desculpas	
bate, agride	15
bate, puxa a orelha, pega o filho à força	
castiga, retira privilégios	12
coloca de castigo, retira privilégios	
faz ameaças	6
ameaça, diz que vai bater, fala que vai arrumar outro filho, diz para o filho arrumar outra mãe	
tenta se acalmar	3
respira fundo, tenta se acalmar, vai dar uma volta, toma água com açúcar, fica quieta para não se irritar mais	
cede, agrada o filho	3
cede ao que a criança quer, procura agradar a criança, pega no colo	
outros	2
ignora, mostra que não está interessada no que a criança diz, não olha para a filha, chora	
d) Nestas situações como seu filho(a) reage?	
responde, fica agressivo, faz birra	15
faz birras, fica bravo, responde/faz cara feia, diz que não vai ficar no castigo, manda a mãe sair de perto, agride a mãe, bate, empurra a mãe, grita	
chora, fica triste, com medo	14
fica no canto, chora, fica triste, demonstra medo	
escuta, concorda	12
presta atenção, escuta, ouve, fica quieto, concorda, diz que vai obedecer, diz que entende	
ignora, desobedece	11
desobedece, sai do castigo, ignora, não presta atenção ao que a mãe diz, muda de assunto	
obedece	9
obedece, pede desculpas	
procura agradar a mãe	5
diz que gosta da mãe, tenta chamar atenção, quer conversar com a mãe, faz manha, fica dengoso, agrada, beija	
outro	1
diz que não fez nada e questiona a atitude da mãe	

Tabela 10. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *dificuldades em cumprir promessas*.

VII - Quando você promete algo a seu filho(a), você cumpre?	n
Você encontra dificuldades para cumprir as promessas ?	
<u>a) Quais são estas dificuldades ?</u>	
de ordem financeira	21
cumprir ameaças	2
falta de tempo	2
<u>b) O que você faz nestas situações ?</u>	
conversa, explica, negocia	20
conversa, negocia, explica, pede, fala para esperar, diz que quando tiver dinheiro compra o que prometeu, diz que vai cumprir a promessa quando o pai pagar a pensão, diz que é a última vez que vai abrir mão do que disse	
não faz nada	4
não faz nada, espera conseguir o dinheiro	
tenta conseguir o dinheiro	4
pede ajuda de outras pessoas (pai, avós maternos), faz bicos p conseguir o dinheiro, arruma um jeito de conseguir dinheiro de outro lugar	
outro	1
compra algo para a filha se distrair, leva para um passeio rápido	

<u>c) Como seu filho(a) reage ?</u>	
entende aceita a explicação, fica satisfeita no momento	15
cobra a mãe, fica bravo fica bravo(a), fica bravo mas entende depois, diz que queria naquele dia, reclama, cobra, pede que os pais cumpram as promessas, reclama e cobra a mãe que prometeu, pede para a mãe comprar quando tiver dinheiro	8
chora, fica triste, apreensivo chora, fica triste, fica assustada, apreensiva	3
outro diz que não vai mais fazer nada errado, fica contente/feliz	1

Tabela 11. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *identificar o que o filho faz que a mãe gosta*.

VIII- Seu filho(a) faz coisas que você gosta ?	n
<u>a) O que ele faz que você gosta?</u>	
é carinhoso, atencioso, procura agradar é amoroso, carinhoso, alegre, diz que ama, é doce, presenteia a mãe, agrada a mãe, fica perto da mãe, faz elogios, experimenta os pratos que a mãe fez, pergunta sobre os sentimentos da mãe, preocupa-se com a mãe, presta atenção ao que a mãe diz, é atencioso, chama a mãe para brincar, tem cuidados com a mãe, cuida da irmã	28
obedece, não dá trabalho, é educado é obediente, é educado, não dá trabalho, é tranqüila, calma, respeita diante de uma bronca, fica quieta, não briga com a irmã, aceita a alimentação sem frescura, não pede as coisas quando saem juntos, comporta-se na escola, brinca com os colegas, com a irmã	20
é prestativo, organizado é organizado, guarda os brinquedos, cuida dos próprios objetos, procura ajudar, é participativo nas atividades da casa	14
demonstra habilidades de conversação conversa, sabe conversar, fala corretamente, conversa bastante, conta o que fez, faz perguntas, gosta do jeito de falar	11
é estudioso, inteligente é estudioso, gosta de ir para a escola, vai bem na escola, faz suas tarefas da escola, é inteligente, sabe fazer a letra do nome dele, conhece as cores	8
é alegre, sorri, faz brincadeiras faz brincadeiras, conta piada, o jeito como ri, dá risada	4
outros é artista "nata", tem jeito para desenho, dança, tem força de vontade, vai à igreja, tem boa saúde, admite que errou, é independente	6
<u>b) Quando ele faz algo legal, o que você sente?</u>	
sente-se bem, feliz contentamento/felicidade/alegria, sente-se bem	35
orgulhosa, satisfeita, realizada orgulho, satisfação, que o que faz pela filha está dando resultado, sente que está passando algo legal para o filho	13
outros não respondeu, emoção, privilégio, alívio	4
<u>c) Quando seu filho(a) faz algo legal, o que você faz?</u>	
demonstra contentamento falando algo demonstra contentamento falando algo (parabenizando, dizendo que ama, agradecendo, elogiando), conversa com a criança	32
faz carinho, fica alegre pega no colo, beija/abraça e/ou toca o filho, aplaude, dá risada, fica alegre	15
procura incentivar incentiva, fala que é assim mesmo, que o filho tem que ajudar, continuar desse jeito	7

continuação da tabela

agrada a criança	5
brinca com a filha, dá uma flor ao filho, tenta recompensar agradando a criança, leva para passear, agrada o filho	
outros	1
não faz nada	
<u>d) Como seu filho(a) reage nestes momentos?</u>	
gosta, fica feliz	35
fica feliz/contente/alegre, diz que fica feliz, sorri, fica convencido, bate palmas	
é carinhoso	9
beija/abraça, diz que ama, que gosta, se aconchega, agrada a mãe, faz elogios	
fica tímido ou bravo	3
fica tímido, envergonhado, fica quieto, fica bravo e sai da situação	
concorda com a mãe	3
fala que vai obedecer à mãe, agir sempre assim	
agradece	2
agradece	
outro	1
pergunta se a mãe gostou	

Tabela 12. Conteúdo e frequência de cada categoria quanto às especificidades do item *considerar errado o que faz em relação ao filho*.

XIV- Acontece de você fazer algo em relação a seu filho(a) e sentir como errado?	n
<u>a) Em quais situações?</u>	
bate	13
quando bate	
briga, xinga, grita, castiga	11
quando briga, fica brava, é agressiva, sente raiva, fica nervosa e não se controla, grita com o filho, fala palavrão, xinga, coloca de castigo	
comete uma injustiça	6
é injusta com a criança, faz proibições sem necessidade, transmite a raiva que sente pela nova esposa do ex-marido, desconta seu estresse e nervoso na filha, exagera quando a criança desobedece, extrapola e briga por coisas pequenas	
não dá atenção	6
quando acha que deveria ficar mais tempo com a criança, não atende a pedidos do filhos para brincar ou mostrar as coisas, ignora a filha quando ela está de castigo	
mantém a criança distante do pai	3
não conversa com o filho sobre o pai, quando não deixa a criança ter mais contato com o pai, quando mente ao justificar porque a criança não pode ir ver o pai	
educa de modo inconsistente	3
mima muito, o protege quando ele faz algo errado, quando tira do castigo dado pela irmã, não cumpre promessas	
quando faz ameaças	2
diz que vai arrumar outro marido, outro filho, ameaça de ir embora, abandonar a filha	
outros	3
morar com o filho na casa da avó, diz que não tem o que a filha pede para comer, fala sobre a separação dos pais	
<u>b) Nestas situações o que você faz?</u>	
conversa, explica	15
conversa, dá explicações	
não faz nada	13
não faz nada, procura não pensar no assunto	
pede desculpas	8
pede desculpas	

continuação da tabela

procura agradar, compensar	5
agrada o filho(a), procura compensar conversando, brincando, fica quieta e depois beija, abraça, vai buscar o filho para perto de si	
chora, isola-se	4
fica quieta no canto, não quer conversar, chora	
outros	4
xinga a criança, tenta cumprir a promessa o mais rápido possível, tenta se acalmar, reflete e tenta mudar da próxima vez	
<u>c) Se o progenitor fizer algo, perguntar: Como seu filho(a) reage?</u>	
entende, conversa com a mãe	8
entende, diz que é amigo da mãe e pede um abraço, fica alegre com a mãe, conversa	
não aceita, fica agitado, sai da situação	7
diz que a mãe não gosta dele, fica agitado/nervoso, vai para perto da avó, não aceita, não quer ir com a mãe, sai correndo, sai da situação, questiona a mãe	
pede desculpas, diz que vai obedecer	6
fala que não vai mais fazer, que vai obedecer a mãe, pede desculpas	
chora, fica triste	4
chora, fica triste	
brinca	3
brinca	
outros	3
não faz nada, esquece o assunto, tenta se defender (diz que não foi culpa dele)	

APÊNDICE F

CATEGORIAS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O RELACIONAMENTO COM O EX-CÔNJUGE

Tabela 1. Conteúdo e frequência das categorias referentes à *comunicação entre os ex-cônjuges* após a separação.

A comunicação existe após a separação?	n
<i>a) Em que situações vocês conversam?</i>	
o ex-cônjuge entra em contato	22
o ex-cônjuge vai à casa da família, o ex-cônjuge telefona	
a mãe procura pelo ex-cônjuge	9
a mãe vai à casa do ex-marido, a mãe telefona para o ex-cônjuge	
outros	3
trabalho, academia, quando os filhos ligam para o pai, quando saem juntos para levar as filhas para passear	
<i>b) Sobre o que vocês conversam?</i>	
os filhos: comportamento, escola, saúde	20
como estão as crianças, comportamento, a educação da filha, saúde da criança, a escola da criança	
questões financeiras	11
cobrança sobre o pagamento da pensão, sobre o que os filhos estão precisando, sobre dinheiro, pedir remédio, necessidade da casa, sobre a casa que a mãe está procurando para alugar	
o que o pai precisa fazer em relação ao filho	10
a mãe pede para o pai conversar, chamar a atenção da criança, a mãe diz que o pai tem que levar ao médico, a mãe cobra a responsabilidade, presença do pai diante da criança	
o relacionamento entre pai e mãe	6
sobre o casal voltar a ficar junto, sobre o relacionamento entre pai e mãe	
a vida pessoal dos pais	4
como pai e mãe estão, se estão bem, a família, o trabalho, implicância do pai com o que a ex-mulher veste, problemas do pai e da mãe, a religião do pai, a vida da mãe	
outro	1
se o pai virá buscar o filho nas férias, como estão os sobrinhos	

Tabela 2. Conteúdo e frequência das categorias referentes ao *entendimento entre pai e mãe quanto à forma de educar o filho*.

IV. Vocês se entendem quanto à forma de educar seu filho?	n
<i>c) Quando você não concorda com alguma coisa que o cônjuge fez, o que você faz ?</i>	
chama a atenção, briga, grita, xinga	14
briga, xinga, fica brava, manda o pai ir embora, liga para ele e reclama, briga na ausência do filho, berra, discute, fica nervosa, irritada, chama à atenção	5
conversa, explica	8
fala com o pai, conversa, explica, fala com ele na ausência do filho, pede ajuda do ex-cônjuge e diz que não pode deixar o filho fazer tudo	
não faz nada	4
não conversa com o pai sobre isso, não faz nada	
<i>d) Quando você age desta forma como seu(sua) cônjuge reage?</i>	
não gosta, briga, é agressivo, irônico	14
é agressivo, discute, fica bravo, xinga, ameaça agredir a mãe, fala que a culpa é da mãe, não gosta, age com ironia	
fica quieto, entende	8
concorda, admite o erro, fica quieto, abaixa a cabeça, entende, ouve, não fala nada	
não leva a sério, dá risada	3
dá risada, não dá bola e diz que sabe o que está fazendo	

continuação da tabela

outro	1
quer se justificar	

Tabela 3. Conteúdo e frequência das categorias referentes às especificidades do item *conversar com o filho sobre o ex-cônjuge*.

VI. Você conversa com seu filho sobre o pai?	n
a) Em que situações?	
a criança faz um comentário ou pergunta relacionada ao pai	25
pergunta sobre o pai, se ele não vai vir, porque não vem, quando virá, o filho chora, tem saudade, pede pelo pai, o filho cobra a mãe para voltar com o pai, pergunta sobre a separação, pergunta se o pai o ama, faz algum comentário sobre o pai, sobre o que o pai disse, quando o filho quer ir pra casa do pai, pede para ir lá, pergunta onde está o pai, fala que não quer ir para a casa do pai naquele dia, diz que não gosta do pai, que seu pai é outro, fala que o pai não vai buscá-lo, que ele não o ama, fala que o pai não é mais pai dele, quando o filho se queixa de que o pai brigou com ele, pergunta por que a mãe não casa com o pai, se pai e mãe vão morar juntos	
a própria mãe toca no assunto para fazer perguntas, comentários	10
a mãe faz perguntas que envolvem o pai, toca no assunto, faz um comentário sobre o que o pai quando está mãe está nervosa, irritada, tem alguma discussão com o pai, quando o filho chega da casa do pai, quando a mãe vê o filho triste	
o pai entra em contato com a família	5
o pai vai à casa da mãe, o pai telefona	
a criança faz algo errado	3
o filho desobedece, fala que vai levar pra morar com o pai, a mãe está brava com a filha, a filha faz algo de que o pai não vai gostar se ver	
a criança faz pedidos (presentes, passeios)	2
quando o filho pede pra passear, o filho quer alguma coisa, pede para comprar alguma coisa	
b) Como você se sente?	
sente-se mal, triste, tem pena	15
mal, triste, magoada, chateada, culpada, angustiada, incomodada, revoltada, com pena	
perdida, em uma situação difícil	6
difícil, era pra família estar unida, complicado, é difícil porque a filha não entende, tem que tomar cuidado pra não passar uma imagem ruim do pai, faz de tudo para enrolar e não responder, fica sem saber o que dizer, como se não adiantasse nada o que ela diz, o filho já tem opinião formada sobre o pai	
respostas vagas	6
tranqüilo, "normal", "não faz diferença"	
outros	3
alívio, é um desabafo, gosta de falar do pai, tem que ser sincera	
não soube responder	1
não soube responder	
c) O que você fala sobre o pai?	
aspectos positivos	17
o pai ama, gosta da criança, será sempre o pai, o pai é uma pessoa boa, trabalhadora, honesta, tem que amar, respeitar o pai, ele virá ver a criança, é um bom pai, o filho é a vida do pai, o pai gosta de ficar com a criança, que ele ligou e perguntou da filha, tenta mostrar que o pai é bom por mais que saiba que não é, fala que achou legal o que o pai fez, o pai é e sempre será amigo da mãe, pai e mãe fizeram o filho com carinho, fala que o pai vai ajudar a mãe no que puder	
aspectos negativos	16
que o pai não ajuda a família, não se preocupa, não se importa com o filho, o pai é irresponsável, não pagou, atrasou a pensão, não deu o dinheiro do remédio, o filho não tem pai, o pai maltrata e tem que dar valor à mãe, o que o pai fez de trair a mãe não é certo e o filho não deve cometer o mesmo erro, fala sobre o comportamento do pai, que ele é do jeito que é mas não é para ter ódio, raiva, que se a filha for morar com o pai, vai ser pior, o pai também é ruim, não é o herói que ela pensa, diz que o pai trabalha e não vai passar todo o dia com o filho se ele for morar lá, que o pai não vai gostar, vai reclamar se vir a filha fazendo algo que desaprova, que o pai errou com a mãe e hoje está pagando pelo erro	

continuação da tabela

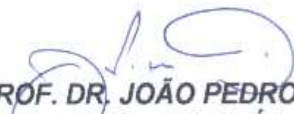
explicações sobre sua vida	11
diz que o pai está viajando, fala que não dá para a filha ir lá porque não tem ninguém na casa do pai, explica que o pai não vem todo dia porque trabalha para mandar dinheiro para as filhas, conta que o pai está trabalhando, mora em outra cidade, que o pai não vai vir para a cidade, explica sobre as visitas do pai, quando virá ou não, explica porque o pai mora longe, fala do que está acontecendo com o pai, se está doente, dá notícias	
a separação entre os pais	8
explica sobre a separação, porque não deu certo, diz que o pai arrumou outra pessoa, quis ter outro filho	
outros	4
quando o filho desobedece, fala que vai levar pra morar com o pai, sobre o filho ir morar com o pai, que a filha tem que ir com ele, visitar, que o filho vai crescer e ficar como o pai	
<u>d) Como seu filho reage?</u>	
só ouve, não diz nada	7
escuta, presta atenção, só ouve, fica quieto, não faz nada, fica pensativo, parado, olhando a mãe	
concorda, entende	7
concorda, entende	
não presta atenção, não aceita	7
não dá ouvido, não gosta, fala que não, pois tudo pra ela é não, não aceita, fica revoltado, não entende, muda de assunto	
chora, fica triste, apático	6
chora, fica triste, apático	
gosta, fica contente	4
gosta, fica contente	
faz mais perguntas	2
conversa, faz perguntas, continua perguntando por que a mãe não volta pro pai	
outros	2
"normal", obedece	

ANEXOS

ANEXO A

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em sua 16ª Reunião Ordinária realizada no dia 30 de setembro de 2005, na Sala 02 do Prédio da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da UNESP, Câmpus de Bauru, às 14h30, após análise do parecer emitido pelo relator **APROVA** o projeto “Divórcio, habilidades sociais educativas maternas e problemas de comportamento na infância” sob responsabilidade da Professora Doutora Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

Bauru (SP), 30 de setembro de 2005


PROF. DR. JOÃO PEDRO ALBINO
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
Faculdade de Ciências



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Comitê de Ética e Pesquisa

Av. Engº Luiz Edmundo Carriro Coube, s/nº - Vargem Limpa - Bauru/SP - Cep: 17033-360
Fone: (14) 221-6000 (Ramal 6449) - e-mail: coliar@fc.unesp.br

ANEXO B**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU**

Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**Fone: (14) 235-1146**

End: Rua Agenor Meira, 18-81 – Altos da Cidade

CEP: 17014-460

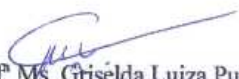
Email: secmunieducacao@ig.com.br**AUTORIZAÇÃO**

A Secretaria Municipal da Educação, através do Departamento Pedagógico autoriza a aluna Ana Carolina Villares Barral Villas Boas a realizar junto as EMEIs e EMEIIs o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado “Divórcio, habilidades sociais educativas maternas e problemas de comportamento na infância”, como parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP – Bauru, sob a orientação da Profª. Dra. Alessandra Turini Bolsoni Silva

Sem mais,

Atenciosamente.

Bauru, 24 de outubro de 2005.


Profª Ms. Griselda Luiza Purini
Diretora do Depto. Pedagógico