

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS

**PRÁTICAS EDUCATIVAS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E
HABILIDADES SOCIAIS:
UM ESTUDO MULTI-MÉTODOS E COM DIFERENTES INFORMANTES**

BAURU

2020

FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS

**PRÁTICAS EDUCATIVAS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E
HABILIDADES SOCIAIS:
UM ESTUDO MULTI-MÉTODOS E COM DIFERENTES INFORMANTES**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

BAURU

2020

Medeiros, Francisco de Assis.

Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais: um estudo multi-métodos e com diferentes informantes / Francisco de Assis Medeiros, 2020.

145 f.

Orientadora: Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

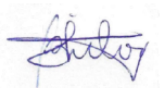
I. Problemas de comportamento. 2. Habilidades sociais educativas. 3. Observação direta I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais: um estudo multi-métodos e com diferentes informantes.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 21 dias do mês de agosto do ano de 2020, às 09:00 horas no(a) Faculdade de Ciências (Unesp - Campus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS, intitulada '

PRÁTICAS EDUCATIVAS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E HABILIDADES SOCIAIS: UM ESTUDO MULTI-MÉTODOS E COM DIFERENTES INFORMANTES '. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final **APROVADO** .

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA



Profa. Dra. LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS



Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES

Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru -
Av. Engenheiro Edmundo Carrijo Coube, 14-01, 17033360, Bauru - São Paulo
<http://www.fc.unesp.br/pospsicologia/CNPJ>: 48.031.918/0028-44.

Beyond the judgments of others

Rising high above the sky

Lies the power of ambition.

– Neil deGrasse Tyson

Nem tudo que reluz é ouro; nem todos os que vagueiam estão perdidos.

– Bilbo Baggins.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, principalmente ao meu pai Assis R. Medeiros e minha mãe Luzinete A. R. Medeiros por todo o apoio, paciência e carinho;

À Camila dos Santos, minha namorada, por todo o companheirismo ao longo dos últimos sete anos;

À Gabrielly M. dos Santos e Lucas J. de Lima, pela preciosa companhia, amizade e suporte emocional;

Aos meus amigos Nathan R. Batista, Renan Almeida e Samuel Tarsi, cuja amizade atravessa décadas e mesmo à distância estão sempre presentes;

À Alessandra T. Bolsoni-Silva, minha orientadora, pela atenção e pelos diversos ensinamentos;

Agradeço aos membros da banca de defesa, Olga M. P. R. Rodrigues e Luciana C. S. Elias, pelas valiosas contribuições para esta pesquisa;

Agradeço, sem citar nomes para não cometer a injustiça de esquecer alguém, a todos(as) os(as) colegas de jornada, os quais contribuíram direta e indiretamente para a execução desta pesquisa, seja fazendo parte da equipe de pesquisa, dividindo conhecimento em sala de aula ou apenas “batendo papo” em horas vagas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sociodemográficos de crianças, mães, pais e professores.....	83
Tabela 2 - Descrição de problemas de comportamento infantil a partir dos dados do relato dos genitores e professores e da observação direta.....	85
Tabela 3 - Descrição de habilidades sociais infantis considerando instrumentos de relato e de observação para genitores e professores.....	88
Tabela 4 - Descrição de práticas educativas de pais, mães e professores, considerando instrumentos de relato e de observação para genitores e professores.....	90
Tabela 5 - Classificação do nível de ansiedade e depressão dos genitores e professores com base no BAI e BDI II.....	92
Tabela 6 - Comparação dos comportamentos de pais, mães, professores e crianças quanto às práticas educativas (positivas e negativas), problemas de comportamento e habilidades sociais (Teste de <i>Wilcoxon</i>), com as medidas de relato e de observação.....	93
Tabela 7 - Avaliação do comportamento das crianças do grupo clínico e não-clínico....	96
Tabela 8 - Práticas educativas de genitores e professores de crianças avaliadas com problemas de comportamentos e sem problemas de comportamentos na família e escola.....	99

LISTA DE FIGURAS

Fluxograma 1 – Primeira estratégia para captar participantes.....	57
Fluxograma 2 – Segunda estratégia para captar participantes.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAI – Inventário de Ansiedade de Beck

BDI-II – Inventário de Depressão de Beck

CBCL – *Child Behavior Checklist*

HS: DSC - Habilidades sociais infantis: disponibilidade social

HS: ESF - Cooperação e Habilidades sociais infantis: expressão de sentimento e enfrentamento

HS - Habilidades sociais

PCE - Problemas de comportamento externalizantes

PCI - Problemas de comportamento internalizantes

QRSH-P – Questionário de respostas socialmente habilidosas versão pais

QRSH-Pr - Questionário de respostas socialmente habilidosas versão professores

RE-HSE-P – Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais

RE-HSE-Pr – Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais

TRF – *Teacher Report Form*

SUMÁRIO

1. Introdução.....	16
1.1.Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento Infantil.....	17
1.2.Problemas de comportamento.....	23
1.3.Habilidades sociais infantís.....	30
1.4.Práticas educativas.....	37
1.5.Múltiplos informantes e estratégias de coleta de dados.....	46
2. Método.....	53
2.1.Objetivo geral.....	53
2.2.Objetivos específicos.....	53
2.3.Participantes.....	54
2.4.Procedimentos éticos.....	54
2.5.Percurso amostral.....	54
2.6.Local.....	59
2.7.Instrumentos.....	59
2.8.Materiais.....	63
2.9.Procedimento de coleta de dados.....	64
2.10. Procedimento de análise de dados.....	65
3. Resultados.....	68
3.1. Protocolo de análise de vídeo.....	68
3.2. Descrição de habilidades sociais, problemas de comportamento e habilidades sociais educativas.....	82
3.3. Comparação de práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantís.....	96
4. Discussão.....	101
4.1.Práticas educativas parentais e de professores.....	101

4.2.Comportamento infantil.....	107
5. Considerações finais.....	112
Referências.....	116
Apêndices.....	135
Anexos.....	142

Medeiros, F. A. **Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais: um estudo multi-métodos e com diferentes informantes.** 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESUMO

Pesquisas têm verificado a relação de problemas de comportamento infantil com a presença de práticas educativas negativas, bem como de habilidades sociais com práticas educativas positivas. Ainda que sejam raros na literatura, sabe-se da relevância da utilização de métodos multimodais e múltiplos informantes para mensurar estas variáveis, incontestes ao longo do desenvolvimento infantil. O presente estudo teve por objetivo descrever e comparar variáveis relacionadas as interações mães-crianças, pais-crianças e professores-crianças, considerando a interrelação entre habilidades sociais infantil, habilidades sociais educativas, práticas negativas e problemas de comportamento. Constituíram a amostra 11 crianças, cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino, de seis a 10 anos, cursando o ensino fundamental em escolas públicas do interior paulista, seus pais biológicos e seus professores. Os instrumentos utilizados foram CBCL, TRF, BAI, BDI, RE-HSE-P, RE-HSE-Pr, QRSB-P, QRSB-Pr e protocolos para análise de vídeos da interação pais-crianças e professor-aluno. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que mães, pais e professores, apresentaram maior *déficit* de habilidades sociais educativas que ocorrências de práticas negativas; divergências entre os dados dos instrumentos de autorrelato e observação direta das práticas educativas; genitores e professores divergiram na relato das práticas educativas; mães foram avaliadas com mais indicativos de depressão e ansiedade e bom repertório de habilidades sociais infantis não diferenciaram grupos de crianças clínicas e não-clínicas para problemas de comportamento. Ademais, as crianças foram avaliadas como tendo mais problemas de comportamentos no ambiente familiar, levantando-se a hipótese de que fatores de risco acumulados possam explicar essa diferença. Conclui-se, que avaliações multimodais e com multi-informantes, incluindo-se observações diretas da interação das

crianças com genitores e professores, devem ser adicionadas em futuras pesquisas por apresentarem dados complementares ao de instrumentos de relato e autorrelato.

Palavras-chave: Problemas de comportamento; Habilidades sociais educativas; Observação direta.

ABSTRACT

Several studies have verified the relationship between child behavior problems and the presence of negative educational practices, as well as social skills with positive educational practices. Although they are rare in the literature, the relevance of using multimodal and multi-informant methods to measure these variables, which are unchallenged throughout child development, is known. The present study aimed to describe and compare variables related to mother-child, parent-child and teacher-child interactions, considering the interrelationship between children's social skills, educational social skills, negative practices and behavior problems. The sample consisted of 11 children, five females and six males, from six to 10 years old, attending elementary school in public schools in the state of São Paulo, their biological parents and their teachers. The instruments used were CBCL, TRF, BAI, BDI, RE-HSE-P, RE-HSE-Pr, QRSHP, QRSHP-Pr and video analysis protocol for parent-child and teacher-student interaction. Among the results obtained, it's noteworthy that mothers, fathers and teachers had a greater deficit of educational social skills than occurrences of negative practices, divergences between the data of the self-report instruments and direct observation of educational practices, parents and teachers diverged in self-assessments of educational practices, mothers were evaluated with more indications of depression and anxiety and a good repertoire of social skills for children did not differentiate groups of clinical and non-clinical children for behavior problems. Furthermore, children were assessed as having more behavioral problems at home, raising the hypothesis that accumulated risk factors may explain this difference. In conclusion, it is recommended that multimodal and multi-informant assessments, including direct observations of the interaction of children with parents and teachers, should be added in future research as they present data complementary with that of reporting and self-report instruments.

Keywords: Behavior problems; Educative social skills; Direct observation.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de um projeto maior envolvendo pesquisadores do LADS comprometidos em buscar avanços na compreensão do Campo Teórico-Prático das Habilidades Sociais. Contou com um esforço coletivo ao longo da coleta de dados. A equipe era constituída por três alunas da graduação de psicologia que estavam desenvolvendo suas pesquisas de iniciação científica, dois mestrandos (sendo um deles o autor da presente pesquisa) e uma doutoranda. Esta equipe foi montada para cobrir o maior número de participantes possíveis dentro do prazo de um ano, dadas as pretensões e possibilidades iniciais, em que o número de participantes reais poderia ser alto. Mesmo não havendo um número alto de participantes, a equipe foi mantida e empregou esforços para aumentar a adesão de famílias a pesquisa até final do prazo estabelecido e mencionado acima.

O recorte seguido nesta pesquisa englobou os comportamentos infantis (habilidosos, externalizantes e internalizantes) e práticas educativas dos genitores e professores (práticas educativas positivas/habilidades sociais educativas e negativas), no intuito de descrever os fatores e padrões presentes em suas ocorrências ou ausências. Para isso, foram revisados e discutidas pesquisas nacionais e internacionais que abordaram a temática diretamente e indiretamente, divididas em cinco tópicos: fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil, problemas de comportamento, habilidades sociais infantis, práticas educativas e múltiplos informantes e estratégias de coleta de dados. Esse caminho constituiu a parte introdutória desta pesquisa, onde encontram-se pesquisas clássicas e relevantes para a área, assim como pesquisas atuais de cunho internacional e nacional, as quais agregam conhecimento para a área como um todo e levam em consideração as características da população brasileira.

Sobre o dados coletados para esta pesquisa, estes foram obtidos com a aplicação de oito instrumentos, a saber CBCL, TRF, RE-HSE-P, RE-HSE-Pr, QRSH-P, QRSH-Pr, BAI e

BDI II, além das observações diretas realizadas no ambiente familiar (em 11 famílias, pai, mãe biológicos e criança) e escolar (com 10 professores, sendo que uma professora ministra aula para duas crianças participantes) receberam tratamento estatístico, organizados em tabelas e apresentados. Observa-se, portanto, que esta pesquisa se apoia na estratégia de coleta de dados a partir de multi-métodos e com diferentes informantes, amplamente recomendada na literatura especializada.

No tocante a observação direta, a primeira parte dos resultados apresenta o protocolo de análise de vídeo para a interação professor(a)-aluno(a), elaborado a partir da ampla revisão de literatura¹ e instrumentos avaliativos nacionais, com o propósito de rastrear comportamentos infantis, de genitores e de professores, incluindo comportamentos habilidosos, práticas educativas positivas ou negativas e/ou problemas de comportamento infantis.

Por fim, os resultados são discutidos com base nos achados da literatura nacional e internacional e de forma a encontrar padrões que possam esclarecer as divergências e convergências aqui obtidas.

1.1. Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil

Dentre as fases do ciclo vital, pesquisadores têm dado especial atenção para a compreensão e sistematização de variáveis que podem influenciar o curso do desenvolvimento infantil (BELL et al., 2018; BOYER; NELSON, 2015; BOLSONI-SILVA; PERALLIS; NUNES, 2018; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; CORREIA-ZANINI; MARTURANO; FONTAINE, 2018; DISHION; PATTERSON, 2015; FORGATCH; PATTERSON, 2010; HYGEN et al., 2019; RABY et al., 2015; WEBSTER-STRATTON; BYWATER, 2015). Em

¹ limitando-se a artigos, teses, dissertações, e livros nacionais, de modo a considerar apenas comportamentos descritos no contexto brasileiro. Também foram incluídos como fontes, alguns instrumentos avaliativos tais quais o Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeadas – versão professores (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020), Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas - versão professores (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018) e Checklist - versão professores (BOLSONI-SILVA, MARTURANO, LOUREIRO, não publicado).

parte, isso ocorre porque a infância é considerada um período crítico em que experiências vivenciadas influenciam nos resultados desenvolvimentais presentes e futuros (JAFFEE, 2017; PINE; FOX, 2015). As pesquisas realizadas por Gülseven et al. (2018), Jones, Greenberg e Crowley (2015) e Raby et al. (2014), podem ser empregadas para ilustrar este argumento.

Gülseven et al. (2018), encontraram associação entre o nível socioeconômico, práticas parentais negativas e positivas e a labilidade emocional e a regulação emocional das crianças. Participaram da pesquisa 340 crianças turcas, avaliadas com os instrumentos *Family (S.E.S)*, *Child Rearing Questionnaire (CRQ)*, *Emotion Regulation Checklist (ERC)*, em três momentos: a) inicialmente aos sete anos de idade para associação entre nível socioeconômico, labilidade emocional e regulação emocional; b) aos nove anos para associação entre práticas parentais negativas, práticas parentais positivas, labilidade emocional e regulação emocional e; c) novamente aos 10 anos. Dentre os resultados obtidos, destacaram-se a associação positiva entre o nível socioeconômico e a responsividade dos pais e a associação negativa a práticas parentais negativas, que por sua vez estavam associadas positivamente à labilidade emocional das crianças e negativamente ligadas à regulação emocional. Em outras palavras, baixo nível socioeconômico e práticas parentais negativas se correlacionaram a dificuldades emocionais dos filhos.

Raby et al. (2014) investigaram a significância preditiva dos cuidados maternos nos três primeiros anos de vida para a competência social e acadêmica até os 32 anos de idade (N=243). O resultado replicou achados anteriores em que os cuidados maternos nos primeiros anos de vida previram melhores repertórios de competência social ($r=.17$ em média) e realização acadêmica ($r=.35$ em média), na infância, adolescência e na vida adulta.

Jones, Greenberg e Crowley (2015) conduziram uma pesquisa longitudinal-transversal com o objetivo de verificar a existência de associação entre competência social em crianças no jardim de infância e os resultados desenvolvimentais na adolescência e na idade

adulta. Os dados foram obtidos no estudo *Fast Track* de bairros de baixo nível socioeconômico em três cidades e em um ambiente rural. Os períodos de mensuração dos dados selecionados para a pesquisa foram o jardim de infância e entre 13 a 19 anos depois (abrangendo os anos de 1991 a 2000). Foram encontradas associações inversamente proporcionais e estatisticamente significativas entre a competência social medida no jardim de infância e resultados desenvolvimentais negativos na adolescência e na vida adulta em várias subáreas nos domínios da educação (e.g., repetir de ano .79, $p < 05$), emprego (e.g., emprego estável 1.66, $p < .01$) atividade criminal (e.g., ser e permanecer preso .60, $p < 05$), uso de substâncias (e.g., dependência de álcool, .86) e saúde mental (e.g., problemas externalizante 0.61, problemas internalizantes 0.70).

Como já mencionado, variáveis presentes na infância podem ter efeitos imediatos, a curto e/ou a longo prazo, influenciando o curso do desenvolvimento em estágios posteriores. Esse processo não ocorre exclusivamente nesta fase, mas ganha um peso maior porque é nela em que os indivíduos estão começando seus processos de socialização – conhecendo pessoas de fora do círculo familiar nuclear, ingressando ativamente na vizinhança e ingressando na escola, por exemplo – surgindo a necessidade de se adquirir novas estratégias para lidar com as diferentes situações interpessoais.

Neste sentido, se a atenção materna precoce está relacionada a melhor competência social (RABY et al. 2014) e a competência social com resultados desenvolvimentais futuros (JONES; GREENBERG; CROWLEY, 2015), que por sua vez está direta ou indiretamente relacionada com a probabilidade do indivíduos ter boas relações sociais, incluindo relações com os familiares, vizinhos, colegas de escola e, posteriormente, colegas de trabalho e relacionamentos amorosos, verifica-se uma cadeia de reações ou cascatas de desenvolvimento (*developmental cascades*), onde as consequências cumulativas resultantes das interações que ocorrem durante o ciclo de vida, propagam seus efeitos em todos os níveis (biológico e

comportamental, por exemplo), entre domínios no mesmo nível e em diferentes sistemas ou gerações, sejam eles diretos e unidirecionais ou bidirecionais e/ou indiretos e unidirecionais ou bidirecionais, alterando, assim, o curso do desenvolvimento (MASTEN; CICHETTI, 2010).

Apesar dos resultados negativos ter maior enfoque na literatura (MAIA; WILLIAMS, 2005) as cascatas de desenvolvimento podem ser positivas e sua magnitude e direção dependem de condições adversas ou favoráveis presentes ao longo da vida dos indivíduos (MASTEN et al., 2009). Essas condições são compreendidas como fatores de risco (adversa) e proteção (favorável) que, quando detectadas, podem contribuir para a compreensão e promoção de uma trajetória de desenvolvimento bem-sucedida (MARTURANO, 2005).

De acordo com Reppold et al. (2002), os fatores de risco são condições ou variáveis associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis. Dentre os quais encontram-se comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo (GARMEZY, 1985). A relação entre fatores de risco e resultados negativos nem sempre são simples e lineares. Processos multivariados em múltiplos domínios tendem a se inter-relacionar e operarem em conjunto, como, por exemplo, na ocorrência de problemas de comportamento externalizantes (DEATER-DECKARD et al., 1998).

Se os fatores de risco aumentam a probabilidade de resultados desenvolvimentais negativos, os fatores de proteção podem atuar como variáveis que amenizam a probabilidade de resultados negativos ou que promovem, apesar das adversidades, resultados desenvolvimentais positivos. Conceitualmente, são fatores que modificam ou alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental, o qual predispõe a resultados mal adaptativos, como: o estágio do desenvolvimento da criança, temperamento e a habilidade de resolução de problemas (RUTTER, 1985).

Considerando as práticas educativas de mães, Rovaris e Bolsoni-Silva (2020), investigaram em uma amostra de 155 mães de crianças matriculadas na rede pública de ensino, sua relação com os comportamentos infantis, a partir da descrição, comparação e correlação. As pesquisadoras controlaram em seu estudo variáveis como: problema de comportamento, escolaridade e sexo, utilizando para a coleta de dados os instrumentos CBCL, RE-HSE-P (versão para pais) e QRSH-P (versão para pais). De modo geral, os resultados encontrados indicaram que o repertório de habilidades sociais constitui fator de proteção e as práticas negativas fator de risco para problemas de comportamento infantis, estando as crianças em idade pré-escolar ou escolar. Especificamente, houve diferenças nas práticas educativas maternas em relação ao 1) sexo, onde meninas eram mais expostas a práticas educativas positiva e meninos a práticas educativas negativas; 2) escolaridade das crianças, as mães de crianças pré-escolares utilizaram mais frequente de práticas educativas positivas, enquanto que mães de crianças escolares utilizaram mais práticas educativas negativas e; 3) presença problemas de comportamento, mães de crianças com problemas de comportamento apresentaram maiores dificuldades em identificar e valorizar comportamentos habilidosos, principalmente quando as crianças eram meninos e em idade pré-escolar.

Variáveis semelhantes foram investigadas por Bolsoni-Silva e Mariano (2018), no ambiente escolar, objetivando descrever, comparar, correlacionar e prever comportamentos de professores na interação com alunos. As características avaliadas foram: habilidades sociais educativas, práticas educativas negativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis, controlando as variáveis escolaridade (crianças pré-escolares e escolares), sexo (meninos e meninas) e indicadores clínicos para problemas de comportamento. Participaram da pesquisa 283 crianças, sendo 113 crianças pré-escolares e 170 escolares. Para investigar as variáveis propostas, a pesquisadora utilizou os instrumentos TRF, QRSH-Pr (versão professores) e RE-HSE-Pr (versão professores). Os resultados reportados pelas autoras foram:

1) comportamentos menos habilidosos por parte dos professores ocorrem com maior frequência com crianças clínicas para problemas de comportamento, meninos e escolares; 2) associação positiva entre práticas educativas negativas e comportamentos problemáticos, e negativa com habilidades sociais; 3) correlação positiva entre habilidades sociais educativas e habilidades sociais infantis, independente do sexo e escolaridade. Adicionalmente, escores inferiores de habilidades sociais e altas frequências de comportamentos problemáticos foram encontrados para as crianças do sexo masculino e com indicadores clínicos para problemas de comportamento.

Apesar de ambientes diferentes e com regras próprias, a escola e a família possuem características semelhantes quanto aos fatores de risco e proteção, como apontados nas pesquisas supracitadas. Adicionalmente, fatores de risco e proteção parecem coexistirem em alguns ambientes e afetam de modo particular cada indivíduo que neles estão inseridos. Uma das explicações para resultados divergentes em indivíduos expostos aos mesmos fatores de risco, seria o acúmulo destes fatores (SAMEROFF; GUTMAN; PECK, 2012; GACH et al., 2018; SAMEROFF, 2000), ou seja, quanto maior o número de fatores de risco, maior a prevalência de problemas clinicamente significantes (RUTTER, 1979). Além da quantidade de fatores de risco, a fase do desenvolvimento em que o indivíduo é exposto a eles pode potencializar seus efeitos deletérios, sendo a primeira infância o período mais crítico para tal exposição, seguido pela segunda infância (APPLEYARD et al., 2005).

Os efeitos a longo prazo em crianças de dois anos expostas a fatores de riscos cumulativos foram investigados por Wallander et al. (2019) no desenvolvimento de problemas de comportamento. Participaram da pesquisa 6156 crianças da Nova Zelândia expostas a 12 fatores de risco (abrangendo saúde materna, *status* social, ambiente doméstico e de vizinhança), avaliadas aos nove meses, dois anos e aos quatro anos e cinco meses. Os resultados indicaram que a existência de um fator de risco era suficiente para aumentar significativamente a

ocorrência de problema de comportamento, sendo que quanto mais fatores de risco presentes, maiores eram as ocorrências de problemas de comportamento, independente do ponto no tempo (nove meses, dois anos ou 4 anos e cinco meses) em que a avaliação ocorreu. Este resultado exemplifica a influência estável dos fatores de risco sobre o desenvolvimento de problemas de comportamento infantil ao longo da primeira e segunda infância, assim como a potencialização dos resultados negativos a partir do acúmulo de fatores.

Apesar da amplitude do tema relativo a influência de múltiplos fatores de risco e proteção sobre os resultados desenvolvimentais dos indivíduos, o qual não houve aqui a pretensão de ser examinado até a exaustão, não deve ser tomada como justificativa para subjugar pesquisas que investigam fatores, tanto de risco como de proteção, isoladamente ou em pequenos agrupamentos.

Isso porque ao investigar possíveis ações de fatores acumulados no curso do desenvolvimento, é necessário saber quais devem ser incluídos no agrupamento e se de fato são relevantes para o assunto de interesse. Ademais, ao agrupá-los é possível que haja perdas de informações sobre os parâmetros temporais (e.g., duração da exposição) e da intensidade do fator de risco (EVANS; LI; WHIPPLE, 2013).

Considerando o interesse central da presente investigação, a saber: fatores socioambientais relacionados a ocorrências ou não de problemas de comportamento infantis na escola e na família, a literatura traz algumas variáveis importantes para a sua compreensão. Dentre elas encontram-se: relação conjugal (DINIS, 2016; HOSOKAWA, KATSURA, 2017); estresse parental (ROBINSON; NEECE, 2015), baixa escolaridade dos pais (FANTINATO; CIA, 2015), sexo da criança (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2008; EMERICH et al., 2012; COSENTINO-ROCHA; LINHARES, 2013), escolaridade da criança (BARRETO; FREITAS; DELL PRETTE, 2011; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014), variáveis sociodemográficas (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2019a), a presença de psicopatologia

materna (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2019a; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; CARDOSO; SIQUARA; FREITAS, 2017), residir em bairros violentos (MANLY et al. 2012; BRIGGS et al. 2015), habilidades sociais infantis (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015), práticas educativas parentais (LINZ et al., 2012; CRUZ et al., 2013; TEIXEIRA; MARINO; CARREIRO, 2015; FANTINATO; CIA, 2015), saúde do professor (SILVA et al., 2015) e práticas educativas de professores (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016; BOLSONI-SILVA et al., 2013).

Embora os comportamentos infantis estejam associados a múltiplos fatores (DOZOIS; DOBSON, 2004), deve-se considerar as dificuldades inerentes em controlar todas as variáveis, sejam elas características intrínsecas da amostra ou a necessidade de se realizar um recorte pertinente a natureza da investigação que se empreende. Portanto, algumas delas serão exploradas mais a fundo nas seções seguintes, tendo por linha central os problemas de comportamento infantis, habilidades sociais infantis e práticas educativas positivas e negativas, considerando suas ocorrências no ambiente escolar e familiar, enquanto outras permanecerão apenas como alusões a fatores importantes a serem considerados em futuras pesquisas.

1.2. Problemas de comportamento

Ao adotar a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, pode-se considerar os problemas de comportamento como um fator de risco ao desenvolvimento por aumentar a probabilidade de resultados negativos ao organismo (OLSON; CHOE; SAMEROFF, 2017; ALAMPAY et al., 2017; LEYVA et al., 2015; ALINK; CYR; MADIGAN, 2019; PRICE; CHIAPA; WALSH, 2013; TREPAT; GRANERO; EZPELETA, 2014; BAPTISTA; CARNEIRO, 2011; SAVAGE et al., 2019; XING; WANG, 2013; WITTIG; RODRIGUEZ, 2019; WILLIFORD et al., 2017). Problemas de comportamento podem ser compreendidos como “déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam a interação das crianças com

pares e adultos e que dificultam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento” (BOLSONI-SILVA, 2003, p. 9). Esta categoria geralmente é subdividida em comportamentos internalizantes e externalizantes, de acordo com suas especificidades topográficas, as quais foram cunhadas de modo a oferecer uma alternativa descritiva aos agrupamentos de diagnósticos clínicos para crianças e adolescentes (ACHENBACH et al., 2016).

Comportamentos internalizantes se referem aos agrupamentos diagnósticos de ansiedade, depressão, tristeza, timidez, insegurança, medo, movimentos lentos e excesso de apego. Os externalizantes englobam agitação, agressividade, birra, desobediência as regras, provocações e comportamento desafiador e opositivo (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979; ACHENBACH, IVANOVA, RESCORLA, 2017).

De acordo com Achenbach et al. (2016), até janeiro de 2016 mais de 75.000 publicações utilizaram externalizante e internalizante em descritores nos periódicos PsycINFO, PubMed, e Web of Science. Uma busca rápida realizada no Periódico Capes na data 20/07/2020, com a equação (Internalizing) AND (Externalizing), trouxe um resultado mais modesto, mas, mesmo assim, expressivo, de 33 780 artigos publicados em revistas revisadas por pares, em que os referidos termos aparecem. Estes dados demonstram a boa aceitação das classificações pela comunidade científica, assim como o crescente interesse de pesquisadores desde a primeira publicação pelo mesmo autor em 1966.

Problemas de comportamento têm sido considerados como um dos preditores para a falha na resolução e/ou resolução insatisfatória de tarefas do desenvolvimento, como o bom desempenho escolar, pois os domínios acadêmico, interpessoal e comportamental são interdependentes, ao falhar em um destes domínios, o desempenho em outro pode ser prejudicado (BURT; ROISMAN, 2010; CHEN et al., 2010; MOILANEN; SHAW; MAXWELL, 2010; ELIAS; MARTURANO, 2016; ELIAS; AMARAL, 2016).

Vale destacar que por gerarem maior incômodo, queixas envolvendo problemas externalizantes são reportados com maior frequência (BOLSONI-SILVA et al., 2013), porém, problemas internalizantes e/ou múltiplo (externalizante e internalizante, juntos) também estão associados ao baixo desempenho acadêmico e à ocorrência de relacionamentos conflituosos (SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004; WIELEWICKI, 2011). Ademais, estudos têm demonstrado correlação positiva entre problemas de comportamento e dificuldades no relacionamento entre pares (FANTI; HERICH, 2010; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; BERRY; O'CONNOR, 2010), professores (BOLSONI-SILVA et al., 2013) e pais (BRANJE; LAURSEN; COLLINS, 2013; ROBL; JEWELL; KANOTRA, 2012).

Na literatura há lacunas sobre dados oficiais de prevalência clínica de problemas de comportamento levantados por órgãos competentes, mas pesquisadores(as) têm referido que meninos são diagnosticados, em geral, com mais problemas de comportamento externalizantes, enquanto as meninas, ao serem diagnosticadas, possuem maiores indicadores de comportamentos internalizantes (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009; LEMAN; BJORNBERG, 2010; LANDALE et al., 2013; KARP, et al. 2004; BORDEN et. al., 2014; PATTERSON; REID; DISHION, 2002), porém não há consenso quanto a este ponto (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2014; REYNOLDS; SANDER; IRVIN, 2010; REYNA; BRUSSINO 2015).

Borsa e Nunes (2011) avaliaram a prevalência de problemas de comportamento em 140 crianças escolares, utilizando o CBCL como instrumento, respondido por seus respectivos pais, mães ou cuidadores. Os resultados não demonstraram qualquer correlação significativa entre o sexo das crianças e a predominância de uma categoria de problema de comportamento.

Wichstrom, Belsky e Berg-Nielse (2013), realizaram uma investigação prospectiva sobre preditores para comportamento internalizantes em uma amostra de 1000 crianças norueguesas pré-escolares. As crianças foram avaliadas pelos seus pais e professores por meio

do instrumento *Children's Behavior Questionnaire* (CBQ) e os resultados não demonstraram correlação entre comportamentos internalizantes e sexo das crianças. Estes resultados também foram encontrados por Martín, Granero e Ezpeleta, (2014) e Assis-Fernandes e Bolsoni-Silva (2020).

Ainda, uma amostra de 294 alunos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental de cinco escolas públicas foram avaliados por suas professoras a partir das escalas de habilidades sociais e de problemas de comportamento do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). Os resultados apontaram que no terceiro e quarto ano os meninos foram avaliados com maiores níveis de comportamentos internalizantes do que as meninas, mas no 5º o resultado foi o oposto, onde os meninos foram avaliados com maiores níveis de comportamento externalizantes enquanto as meninas com maiores níveis de comportamentos internalizantes (PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014). Segundo as autoras, em acordo com Morgan et al. (2009), estes resultados são incomuns na literatura e apontam para a possibilidade de os meninos estarem em maior risco para comportamentos internalizantes nos anos escolares iniciais em comparação as meninas.

Outro ponto semelhante de discordância se refere a escolaridade, em que dados de algumas pesquisas têm demonstrado haver correlação entre o ano escolar (em geral pré-escolares) e prevalência de comportamentos externalizante e internalizantes (BANDEIRA et al., 2006) e outras não (SAMARAKKODY et al., 2012; BERRY; O'CONNOR, 2010). Com o objetivo de descrever a ocorrência de problemas de comportamento em 291 crianças (123 pré-escolares e 168 escolares), Bolsoni-Silva et al. (2016) aplicaram o instrumento TRF em 147 professores. Os resultados demonstraram que escolares eram mais propensos em apresentarem comportamentos agressivos e desafiador opositivo, problemas de ansiedade e problemas com atenção, em relação aos pré-escolares.

Nessa mesma direção, Bolsoni-Silva et al. (2015) ao avaliarem os relatos dos cuidadores de 90 pré-escolares e 96 escolares, utilizando-se o CBCL, as autoras encontraram maior prevalência de problemas comportamentais em escolares, destacando-se problemas afetivos e de ansiedade. Por outro lado, Bolsoni-Silva e Mariano (2018), utilizando os mesmos instrumentos não encontraram diferenças entre pré-escolares e escolares para problemas de comportamento. Sobre esta contraposição de resultados, Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016) levantaram a hipótese de que ela pode ter ocorrido devido a variabilidade de instrumentos de avaliação utilizado pelos pesquisadores. Todavia, os estudos de Bolsoni-Silva et al. (2015) e Bolsoni-Silva e Mariano (2018) utilizaram os mesmos instrumentos e obtiveram resultados divergentes.

Pais e professores compartilham a preocupação sobre o desenvolvimento socioafetivo satisfatório das crianças e, em comum, encontram os problemas de comportamento como obstáculo e motivo de dificuldades e de prejuízos nesta área (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009). Sabe-se que a boa relação família-escola é de suma importância (CHRISTOVAM; CIA, 2016; SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016) e pode contribuir para a atenuação de desregulações neste âmbito, uma vez que a família e escola são contextos onde mecanismos de risco e proteção contribuem para trajetórias mais ou menos favoráveis de desenvolvimento e a soma de adversidades nos dois contextos podem resultar em problemas de comportamento (ELIAS; MARTURANO, 2016).

Bolsoni-Silva, Perallis e Nunes (2018) utilizando os instrumentos avaliativos CBCL e TRF em uma amostra de professoras e mães, pais e/ou cuidadores de 77 crianças com problemas de comportamento apenas na escola, apenas na família ou em ambos os ambientes, descreveram e compararam a frequência de problemas de comportamento, competência social e desempenho acadêmico em crianças pré-escolares, escolares do sexo masculino e feminino.

Os resultados indicaram que crianças que apresentavam problemas de comportamento nos dois contextos, tinham menos competência social e acadêmica

Na escola, Montroy et al. (2014) alertaram que os problemas comportamentais, externalizantes ou internalizantes, além de contribuírem para relações socio-afetivas ruins e/ou conflituosas, interferem também nos processos de aprendizagem em sala de aula e na capacidade da criança se engajar na aprendizagem (e.g., prestar atenção e realizar atividades). Professores, se queixam frequentemente de comportamentos agressivos, atitudes desafiadoras, desobediência, hiperatividade, dispersão nas tarefas e ausência de autorregulação (FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007; PICADO; ROSE, 2009).

Em um estudo de metanálise, Riglin et al. (2014) relataram efeitos significativos de problemas internalizantes no desempenho acadêmico. Esch et al. (2014), analisaram estudos que examinaram se o abandono escolar previa comportamento problemático ou o inverso. Os resultados sugerem que, em grande parte, os comportamentos externalizantes previam o abandono escolar, ao passo que os problemas de internalização ocorriam como uma consequência. Metsapelto et al. (2015) encontraram que problemas externalizantes se correlacionavam ao comportamento de esquiva de tarefas que comprometem o desempenho acadêmico. Para Wang e Fredricks (2014), o baixo envolvimento comportamental e emocional na escola quando crianças, estão associados ao aumento da delinquência e o uso de substâncias nocivas – bebidas alcoólicas e drogas – na adolescência e vida adulta.

Mlawer et al. (2019) investigaram a direção da correlação entre sintomas externalizantes (ansiedade e depressão) e vitimização (verbal, física e relacional) por pares em crianças de quarta e quinta série. Participaram da pesquisa 1,264 crianças da quarta série, 1,402 da quinta série e seus professores. As crianças responderam ao *Comprehensive Scales of Traditional Peer Victimization* (CSTPV) e os professores ao *Behavior Assessment System for Children 2* (BASC-2). Dentre os resultados, os autores encontraram que crianças com sintomas

internalizantes encontravam-se em grupo de risco e as variáveis investigadas estavam positivamente correlacionadas, ou seja, quanto mais sintomas internalizantes, mais eram vitimadas por pares.

Os resultados encontrados por Esch et al. (2014), Wang e Fredricks (2014) e Mlawer et al. (2019), dentre outros na literatura, demonstraram o que os estudos de predição têm enfatizado: apresentar problemas de comportamento no início da escolarização, traz consequências imediatas e não exclui a possibilidade de ser um fator de risco adicional em anos posteriores (CORREIA-ZANINI, 2013; CORREIA-ZANINI et al. 2016; CORREIA-ZANINI; MARTURANO; FONTAINE, 2018; JOVARINI et al. 2018). Portanto, é necessário maximizar fatores de proteção que possam amenizar a ocorrência de problemas de comportamento e suas consequências ao desenvolvimento infantil e em estágios posteriores. Um dos fatores amplamente estudado e com resultados positivos é a habilidade social, a qual será tratada a seguir.

1.3. Habilidades sociais infantis

Habilidades sociais são descritas por Bolsoni-Silva e Carrara (2010) como o conjunto de comportamentos operantes, que maximizam os ganhos e minimizam as perdas diante das demandas de uma situação interpessoal, aumentando a probabilidade de se obter reforçador positivo e negativo. É importante diferenciar as habilidades sociais dos termos competência e desempenho social, pois às vezes são tratados como sinônimos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). A competência social “tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31), ao passo que desempenho social refere-se “à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31).

Evidências de pesquisas correlacionais, preditivas e interventivas sugerem que as habilidades sociais na infância podem contribuir para a adaptação a ambientes novos e atuar como um fator de proteção ao desenvolvimento infantil, incluindo a diminuição de ocorrência de problemas de comportamento (ASSIS-FERNANDES; BOLSONI-SILVA, 2020; ELIAS; MARTURANO, 2016; FALCÃO; BOLSONI-SILVA, 2015; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015).

Comparando o relato de 40 mães, divididas em dois grupos (clínico e não-clínico para problemas de comportamento de seus filhos) e 19 professores, a partir dos instrumentos Escala Comportamental Infantil B de Rutter, versão para professores (versão ECI-B, SANTOS, 2002) e Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, versão para pais (versão ECI-A2, GRAMINHA, 1994), Leme e Bolsoni-Silva (2010) encontraram que as crianças do grupo não-clínico apresentaram habilidades sociais com maior frequência e diversidade em comparação com as crianças do grupo clínico.

Falcão et al. (2016), realizaram um estudo interventivo com o objetivo de ensinar repertórios de habilidades sociais a um grupo de sete crianças com idades entre sete e nove anos diagnosticadas previamente com problemas de comportamento a partir dos instrumentos CBCL (respondido por pais) e TRF (respondido pelos professores). Os instrumentos avaliativos foram aplicados antes e após a intervenção, que contou com o delineamento de linha de base, pré e pós-teste. As autoras relataram que os problemas de comportamento se mantiveram baixos e os repertórios de habilidades sociais aumentaram ao longo da intervenção, verificados a partir de filmagens iniciais, intermediárias e finais. Com base nos instrumentos CBCL e TRF, foi possível observar mudanças estatisticamente significativas inversamente proporcional entre a ocorrência de problemas de comportamento e aquisição de repertórios de habilidades sociais.

Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) com uma amostra de 220 crianças, do terceiro ao sexto ano do Ensino Fundamental e seus pais ou responsáveis, os quais

responderam ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), verificaram a força preditiva de habilidades sociais à ocorrência de problemas de comportamento. De modo geral, repertórios com *déficit* de habilidades sociais predisseram a ocorrência de problemas de comportamento, sendo as habilidades de maior peso preditivo para a ausência de problemas de comportamento, as de responsabilidade, autocontrole e civilidade.

A contraposição entre habilidades sociais e problemas de comportamento é um clássico da literatura e pode ser compreendida a partir do modelo construcional de Goldiamond (1974/2002). Para este autor, qualquer comportamento possui uma função e é mantido por reforçadores positivos obtidos na interação social (pais, professores, pares, vizinhos etc.). Porém, algumas vezes ou até simultaneamente à atenção obtida, a criança pode receber uma bronca de seu cuidador – uma consequência aversiva – que poderia ser evitada utilizando um comportamento funcionalmente equivalente para obter a atenção dos pais, como, por exemplo, a habilidade de expressão de sentimentos, solicitando adequadamente a atenção. Portanto, as habilidades sociais se constituem como fator de proteção para os problemas de comportamento por aumentarem as chances de que a criança desenvolva repertório de resolução de problemas e de interação social positiva (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011).

Em revisão de literatura, Falcão e Bolsoni-Silva (2015) buscaram pelas habilidades sociais mais citadas e encontraram: habilidades de expressão de frustração e desagrado, relacionar-se positivamente, conversação, expressão de sentimentos, fazer pedidos e civilidade. O resultado reportado pelas autoras indicou haver a preocupação, sobretudo, com habilidades relacionadas a comunicação.

Em relação as categorias de habilidades sociais infantis, é possível encontrar uma ampla gama na literatura da área. No cenário brasileiro encontram-se as categorizações realizadas por Del Prette e Del Prette (2005), contendo sete classes de habilidades sociais e Bolsoni-Silva et al. (2006) com três classes, as quais serão brevemente apresentadas.

As sete classes e suas respectivas subclasses de habilidades sociais infantis apresentadas por Del Prette e Del Prette (2005) são: 1) Autocontrole e expressividade emocional: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de reconhecer e nomear emoções, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, demonstrar espírito esportivo, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, expressar as emoções positivas e negativas; 2) Civilidade: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe e com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome; 3) Empatia: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação-assumir perspectiva, demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro oferecer ajuda, compartilhar; 4) Assertividade: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de expressar sentimentos negativos, falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas; 5) Fazer amizades: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de fazer perguntas pessoais, responder perguntas, oferecendo informação livre, aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação; 6) Solução de problemas interpessoais: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de acalmar-se diante de uma situação-problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão; e 7) Habilidades sociais acadêmicas:

abarca os comportamentos ou classes comportamentais de seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios e atender pedidos.

Para Bolsoni-Silva et al. (2006) as habilidades sociais infantis podem ser organizadas em: 1) Disponibilidade social e cooperação: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de fazer pedido, procurar ajudar, procurar atenção, fazer perguntas, cumprimentar as pessoas, fazer elogios e tomar iniciativas; 2) Expressão de sentimentos e enfrentamento: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de expressar desejos de forma apropriada, expressar carinho, expressar direitos e necessidades apropriadamente, expressar desagrado de forma apropriada, expressar opiniões, estar bem humorado a maior parte do tempo e negociar e, 3) Interação social positiva: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de comunicar-se de forma positiva, fazer amigos, brincar com colegas, interagir de modo não verbal.

É de suma importância compreender as funções destas classes de habilidades sociais infantis no ambiente familiar e escolar e seus resultados protetivos ao desenvolvimento de problemas comportamentais e, portanto, ao desenvolvimento como um todo, pois mesmo que estas habilidades possam ser aprendidas ao longo da vida do indivíduo e que dificuldades eventuais possam ser superadas sem intervenções sistemáticas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; FREIRIA, 2010), ambientes aversivos e restritivos podem dificultar sua aquisição (RODRÍGUEZ; SÁNCHEZ; ANTINO, 2013) e resultar em dois tipos de *déficits*: (1) *déficit* de aquisição onde a criança não aprende como desempenhar determinada habilidade social e (2) *déficit* de desempenho em que a criança sabe o que fazer ou

possui um repertório de habilidades sociais, mas recusa-se a emití-los (GRESHAM, 1981; 2016).

Pesquisadores reportam que o desenvolvimento de habilidades sociais infantis auxilia na adaptação às demandas que surgem ao ingressar na escola e das séries seguintes como as do ensino fundamental (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; FREIRIA, 2010; KETTLER et al, 2011; MINER; CLARKE-STEWART, 2008; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014). Assim como a existência de uma relação entre a inserção da criança na escola e o desenvolvimento de habilidades sociais (BERRY; O'CONNOR, 2010; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; FREIRIA, 2010; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; REYNOLDS; SANDER; IRVIN, 2010). Estes dados implicam que as habilidades sociais são aprendidas à medida que o organismo interage com seu meio social e a apropriação de habilidades sociais facilitam a ocorrência de interações funcionais positivas com o meio (GRESHAM, 1981; 2016). Nessa perspectiva, estudos indicam consistentemente para uma relação inversa entre as habilidades sociais e os problemas comportamentais na população em idade escolar (CIA; BARHAM, 2009; BERRY; O'CONNOR, 2010; BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011; MARIN et al., 2012; ELIAS; MARTURANO, 2016; BOLSONI-SILVA et al., 2016; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014).

Elias e Amaral (2016) conduziram uma pesquisa com 54 crianças entre nove e 10 anos, dividindo-as em dois grupos (grupo de intervenção e de controle) com o objetivo de avaliar suas habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico, em delineamento de pré e pós teste. Os resultados apontaram que o grupo de intervenção demonstrou diferenças significativas antes e após o treino em todas as subescalas de habilidades sociais avaliadas (responsabilidade/cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares) bem como melhoras referentes ao total de problemas de

comportamentos e de comportamentos externalizantes e no desempenho acadêmico em leitura e escrita. Segundo as autoras, esses resultados produzidos pelo programa de intervenção suscitam os diversos efeitos positivos que o treinamento em habilidades sociais promove no desenvolvimento infantil.

Repertório de habilidades sociais relaciona-se com o desempenho acadêmico de crianças (ASHDOWN; BERNARD, 2012; GARDINAL; MARTURANO, 2007; FEITOSA; et al., 2011; LOPES; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; MOLINA; DEL PRETTE, 2006), com nível socioeconômico (PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014), com o sexo feminino (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014) e com a estrutura familiar (LEME; MARTURANO; FONTAINE, 2014).

Cia e Barham (2009) avaliaram o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças por meio do relato dos pais (n=97 pais e mães), professoras (n=20 professoras) e crianças (n=99; crianças de primeira e segunda séries) por meio dos instrumentos *Social Skills Rating Scale*, *Self-description Questionnaire 1* e Teste de Desempenho Escolar. As autoras constataram o que a literatura tem afirmado sobre a importância do desenvolvimento socioemocional para o desempenho acadêmico de crianças nos anos escolares iniciais, sendo que habilidades sociais, o autoconceito e o desempenho acadêmico estavam negativamente correlacionadas com os problemas de comportamento.

Ao avaliar o papel mediador de problemas de comportamento (PB) e habilidades sociais (HS) com 118 crianças pré-escolares no desempenho escolar, especificamente na alfabetização e matemática, verificou-se que ambos, PB e HS, prediziam ganhos e perdas acadêmicas para as crianças. Aquelas com repertório de HS tiveram desempenho superior em leitura do que as que apresentavam PB, não havendo diferença entre meninos e meninas. Este resultado também foi encontrado para aprendizagem de matemática com relação ao repertório comportamental (MONTROY et al. 2014).

Verificando a correlação entre o sexo, habilidades sociais e resultados acadêmicos em uma amostra de 1402 estudantes (50,71% meninos), Salavera, Usan e Jarie (2017) não encontraram influência do sexo na auto eficácia e habilidades sociais, mas encontraram relação positiva entre a auto eficácia o repertorio de habilidades sociais, ou seja, quanto mais habilidades sociais melhor era a auto eficácia dos estudantes e, conseqüentemente, melhores eram seus resultados acadêmicos, independente do sexo. Resultados semelhantes também foram encontrados por Gustavsen et al. (2017) em um estudo longitudinal, onde habilidades sociais previam o bom desempenho acadêmico, mas não foram encontradas diferenças entre os sexos.

A ocorrência de problemas de comportamento e o repertorio de habilidades sociais possuem uma vasta literatura que converge para a importância das práticas educativas utilizadas por agentes educadores, por exemplo os pais e professores (BOLSONI-SILVA et al., 2013; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018) Assim, a seguir será apresentado dados extraídos da literatura referentes a relação entre práticas educativas e o comportamento de crianças.

1.4. Práticas educativas

Ainda que a ocorrência de problemas de comportamento seja multideterminada por variáveis presentes na história de vida de cada indivíduo (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003; BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010), as práticas educativas negativas de genitores e professores tem sido um dos fatores ambientais correlacionais mais investigado por pesquisadores da área na busca pela compreensão do surgimento ou manutenção de problemas comportamentais externalizantes e internalizantes (BERRY; O'CONNOR, 2010; PIZETA ET AL., 2013; CALZADA et al., 2017; ALVARENGA; WEBER; BOLSONI-SILVA, 2016; KAISER et al., 2017; LUNKENHEIMER et al., 2017; PINQUART, 2017; GÜLSEVEN et al., 2018; MARIANO, BOLSONI-SILVA, 2018; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018).

Apesar de discrepâncias na literatura, sendo possível encontrar definições diferentes para o construto (cf. BAUMRIND, 1966; GOMIDE, 2003; 2006), a presente pesquisa tratará a terminologia práticas educativas positivas como sinônimos de habilidades sociais educativas, tanto as parentais (HSE-P), como as de Professores (HSE-Pr) (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018).

Entende-se por HSE-P e HSE-Pr classes de comportamentos ou respostas dos pais aos comportamentos de seus filhos e professores aos de seus alunos, respectivamente, as quais promovem habilidades sociais infantis e minimizam problemas de comportamento (ALVARENGA; WEBER; BOLSONI-SILVA, 2016; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020). Entretanto, por vezes os pais e professores podem emitir comportamentos ou usar de estratégias consideradas como práticas educativas negativas, tais quais: bater, negligenciar, xingar, gritar, inconsistência ao disciplinar os filhos, baixa interação positiva, pouco monitoramento e supervisão das atividades da criança (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; 2020).

Bolsoni-Silva e Loureiro (2010) classificam as habilidades educativas parentais (HSE-P) em três categorias: comunicação (iniciar e manter conversação, fazer perguntas, elogiar), expressão de sentimentos e enfrentamento (expressar sentimentos positivos e negativos, expressar opiniões, demonstrar carinho) e estabelecimento de limites (identificar e responder aos comportamentos socialmente habilidosos e não habilidosos, estabelecer regras, apresentar consistência, concordar com cônjuge, identificar erros e pedir desculpas, cumprir promessas). As habilidades educativas de professores (HSE-Pr), de acordo com Bolsoni-Silva, Oliveira e Loureiro (2019) são organizadas nas categorias: Comunicação (conversar, perguntar, incluindo sobre sexualidade), Afeto (expressar sentimento positivo, identificar comportamento que aprova, demonstrar carinho) e Limites (expressar sentimento negativo, expressar opinião,

estabelecer limites, cumprir promessas, identificar comportamento que desaprova, identificar erro).

Pesquisas empíricas têm demonstrado uma relação inversamente proporcional entre habilidades sociais educativas e problemas de comportamento infantil, ou seja, pais ou professores que possuem ou à medida que adquirem e/ou ampliam seu repertório de práticas educativas positivas e as aplicam, tendem a diminuir a emissão de comportamentos inapropriados pelas crianças (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2008; FREITAS; ALVARENGA, 2016; FALCÃO et al., 2016; COULOMBE; YATES, 2018).

Ao correlacionar habilidades sociais e práticas parentais em dois grupos de meninos, um com ocorrência clinicamente significante e simultânea de problemas externalizantes e internalizantes e outro grupo de crianças sem problemas de comportamento, a partir da avaliação de mães biológicas utilizando os instrumentos *Child Behavior Checklist* (CBCL), Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas versão pais (RE HSE-P), Questionário de resposta socialmente Habilidosas - Versão dos Pais (QRSH-P), Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), Bolsoni-Silva e Loureiro (2019b) encontraram maior uso de práticas negativas e *déficits* de práticas positivas no grupo clínico. No grupo não clínico as práticas positivas ocorriam contingente aos comportamentos habilidosos e as práticas negativas aos problemas comportamentais. As autoras chamaram a atenção para o padrão de ocorrência das práticas educativas no grupo clínico, o qual indica falta de consistência das mães.

Os resultados reportados por Bolsoni-Silva e Loureiro (2019b) são semelhantes aos encontrados pelas mesmas autoras no estudo realizado em 2011, onde as crianças de mães que relataram estabelecer limites para controlar o comportamento das crianças, usavam mais frequentemente a expressão de sentimentos de enfrentamento e possuíam maior concordância conjugal quanto as práticas parentais, não apresentavam problemas de comportamento e

emitiam com maior frequência comportamento socialmente habilidoso (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011).

A mesma tendência foi encontrado em um estudo com 283 crianças e seus professores da rede pública de ensino, cujo o objetivo foi comparar práticas educativas de professores e comportamentos infantis, as diferenciando por indicadores diagnósticos de problemas de comportamento (grupos clínicos e não-clínicos para problemas de comportamento), pela escolaridade (pré-escolares e escolares) e sexo, utilizando os instrumentos *Teacher's Report Form* (TRF), Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas - versão para professores (RE-HSE-Pr), Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - versão para professores (QRSH-Pr). Os resultados demonstraram que professores apresentaram menos habilidades sociais educativas e mais práticas negativas em relação aos meninos, escolares e crianças clínicas para problemas de comportamento, independente do sexo (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016).

Os dados supracitados exemplificam a correlações reportada na literatura entre habilidade sociais educativas e repertório de habilidades sociais infantis e práticas educativas negativas com problemas de comportamento infantis, sejam os agentes educadores pais ou professores. Desta forma, as HSE-P e HSE-Pr podem ser entendidas como fatores de proteção por favorecerem a promoção de habilidades sociais, que, por sua vez, proporcionam resultados positivos ao desenvolvimento saudável (VARGHESE; VERNON-FEAGANS; BRATSCH-HINES, 2019; BAPTISTA; CARNEIRO, 2011; BERRY; O'CONNOR, 2010; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011; BORDEN et al., 2014; BUENO et al., 2011; LEME E BOLSONI-SILVA, 2010; MARIN et al., 2012; TANDON et al., 2009; MALDONADO-CARREÑO; VOTRUBA-DRZAL, 2011).

Especificamente na família, pesquisas têm encontrado que a instabilidade familiar contribui para o desenvolvimento de problemas comportamentais. O divórcio, por exemplo,

pode gerar mudanças em recursos financeiros disponíveis, obrigando pais e mães solteiras a trabalharem por mais tempo e, conseqüentemente, ter menos tempo para monitorar as atividades dos filhos ou menos tempo e disposição para se engajarem em atividades positivas. Aumentarem a mobilidade da família, que ao mudarem frequentemente, rompem laços de amizades, se distanciam dos familiares e abstêm de sua rede de suporte. Conflitos familiares, os quais são comuns e frequentes em períodos de divórcio (BELSKY; SCHLOMER; ELLIS, 2012; RODRIGUEZ; BOWER-RUSSA; HARMON, 2011; CAPALDI; PATTERSON, 1991; GOODNIGHT et al., 2013; INGOLDSBY et al, 1999). Em suma, essas variáveis interferem diretamente na quantidade e qualidade de cuidados dispensados aos filhos e aumentam a probabilidade de fornecerem modelos negativos de resolução de problemas.

A saúde mental dos educadores também é um fator importante por causar impactos negativos aos comportamentos das crianças (HAYDEN; MASH, 2014). Cardoso, Siquara e Freitas (2017), investigaram a relação entre depressão materna e problemas de comportamento em crianças de sete a 11 anos. Participaram do estudo 21 pares de crianças-mães selecionadas de uma escola pública. Os autores utilizaram o Inventário Beck de Depressão (BDI) para avaliar a depressão materna e o CBCL para os problemas de comportamento infantil. Os resultados demonstram que a depressão materna explica uma porcentagem de variação no CBCL de 30,2% a 31,3% para as subescalas problemas de socialização, problemas de pensamento e quebra de regras.

Bolsoni-Silva e Loureiro (2019a) compararam as práticas parentais positivas e negativas, considerando a ocorrência de risco, ou seja, *déficits* ou não de práticas positivas e excessos ou não de práticas negativas. Foi considerado o relato de 151 mães biológicas e suas crianças pré-escolares e escolares considerando, além das práticas, também as variáveis demográficas, o relacionamento conjugal, a depressão materna, os problemas de comportamento e as habilidades sociais. Os resultados apontaram que a ocorrência de

depressão, baixa renda familiar e a baixa escolaridade materna foram associadas ao *déficit* no uso de práticas positivas para os escolares e a escolaridade materna baixa para os pré-escolares.

Lovejoy et al. (2000) em estudo meta-analítico, analisaram os resultados de 46 pesquisas que objetivaram avaliar a força da associação entre depressão e comportamento dos genitores. Os autores encontraram que a associação entre depressão e parentalidade se manifestou mais fortemente no comportamento materno negativo (práticas negativas). Os efeitos do comportamento materno negativo foram moderados no momento da depressão, ou seja, enquanto ela estava em curso.

Ao investigar comportamentos parentais e a ocorrências de comportamentos externalizantes e internalizantes em uma amostra de 180 genitores com histórico de depressão, Gruhn et al. (2016) encontraram em análises de correlação e regressão linear que sintomas depressivos estavam significativamente associados às práticas negativas. Também foi verificado que para as meninas, o histórico de sintomas depressivos dos genitores, previam a ocorrência de comportamentos externalizantes, mas não internalizantes. Para os meninos nenhuma correlação significativa foi encontrada, estando o histórico de sintomas depressivos dos genitores, difusamente relacionados a sintomas de internalização e externalização de meninos. No geral, esta e as demais pesquisas estão de acordo com Trepát, Granero e Ezpeleta, (2014), ao afirmar que a depressão influencia a emissão de práticas educativas negativas.

Desse modo os estudos indicaram a depressão associada tanto a *déficit* de práticas positivas (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2019^a) e negativas (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2019^a; LOVEJOY et al., 2000; TREPAT; GRANERO; EZPELETA, 2014), quanto à ocorrência de problemas de comportamento internalizantes (GRUHN et al., 2016) e externalizantes (CARDOSO; SIQUARA; FREITAS, 2017; GRUHN et al., 2016).

Espera-se que os pais consigam manter certo equilíbrio, expressar carinho e oferecer atenção, mas sem deixar de estabelecer limites (BOLSONI-SILVA; MARTURANO;

LOUREIRO, 2009). Entretanto, é necessário apontar que apenas possuir e utilizar os repertórios de HSE-P não é suficiente para que as crianças respondam de maneira habilidosa. A forma como os pais se expressam é relevante e pode fazê-las se comportarem de modo não-habilidosa (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011).

Considerando a organização familiar nuclear, os últimos anos têm revelado mudanças significativas na participação do pai, o qual tem auxiliado de maneira ativa no processo educativo dos filhos ou tomando para si a tarefa (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONKI, 2002; COLEY, 2001; WAGNER, 2005, JEONG et al., 2019), mesmo que ainda haja predominância da mulher como o membro responsável pela educação dos filhos (DESSEN; SILVA, 2000; LEWIZ; DESSEN, 1999; BENZIES; HARRISON; MAGILL-EVANS, 2004; JEONG et al., 2019; RODRIGUEZ; WITTIG, 2019).

Essa configuração familiar regida pela prática cultural, reflete na escassez de pesquisas que incluem os pais como participantes e sujeitos ativos do processo educativo para além do mero suporte financeiro, mesmo quando os objetivos das pesquisas são investigar efeitos deletérios ao desenvolvimento infantil de práticas negativas como a agressão física, comportamento geralmente atrelado ao sexo masculino (JEONG et al., 2019; RODRIGUEZ; WITTIG, 2019).

Neste sentido, nota-se em pesquisas que os dados vão na direção em que a utilização frequente de repertório habilidoso na interação com as crianças, quando comparado ao uso de práticas negativas, aumentam a probabilidade de que elas aprendam repertórios mais adaptativas ao se comportar nos diferentes ambientes em que frequentam (BOLSONI-SILVA, *et al.*, 2008; BOLSONISILVA; LOUREIRO, 2011; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008), desta forma é importante compreender se, como e em que medida as práticas parentais variam quanto a interação mãe-filho(a) e pai-filho(a) e quais consequências esperar para o comportamento infantil (SETHNA et al. 2017).

Na escola, a questão central permanece a mesma, ou seja, práticas negativas de professores estão associadas a resultados negativos dos alunos (MÜLLER et al., 2018; HEATLY; VOTRUBA-DRZAL, 2018; ELLIOTT; HWANG; WANG, 2019) e práticas educativas positivas a resultados positivos (HU et al., 2017; CURBY; BROCK; HAMRE, 2013; GEST; RODKIN, 2011; VARGHESE; VERNON-FEAGANS; BRATSCH-HINES, 2019; COULOMBE; YATES, 2018).

A partir de observações em sala de aula e de questionários respondidos pelos professores, Luckner e Pianta (2011) avaliaram a relação de 894 crianças e seus professores. Os resultados demonstraram que as relações positivas em que havia suporte emocional, organizacional e instrucional fornecidas pelo professor estava correlacionada com melhores relacionamento entre pares dentro da sala de aula e inversamente correlacionado com a ocorrência de agressões. Bolsoni-Silva e Mariano (2018), com base na avaliação de 283 crianças da rede pública de ensino e seus professores, concluíram que quanto mais habilidosos são os professores, mais habilidosos se tornarão os alunos, assim como quanto mais habilidosos são os alunos, mais atenção positiva eles recebem.

Desta forma, é de suma importância que professores compreendam que a sua atuação deve ir além da transmissão de conteúdos programáticos e propiciar condições favoráveis à ocorrência de boas relações interpessoais (CARNEIRO et al., 2015; SOARES; GOMES; PRATA, 2011). É, portanto, imprescindível que os professores possam mediar o ensino de repertório de habilidades sociais, evitando relacionamentos conflituosos e agressivos em sala de aula, além de promover a resolução de problemas de modo assertivo (BOLSONI-SILVA et al., 2013).

Webster-Stratton, Jamila e Stoolmiller (2008) destacaram que, apesar das evidências dos efeitos positivos do envolvimento familiar no desempenho acadêmico dos alunos, escolas têm ignorado ou deixam de incentivar parcerias com os pais, os quais, por outro

lado, nem sempre são propícios a participar, mesmo quando são chamados ou convidados. Assim, na prática, percebe-se a relação insuficiente entre duas instituições encarregadas de educar a criança – no caso da escola, para além dos conteúdos científicos – e abrindo brechas para a culpabilização mútua dos resultados negativos, uma vez que o diálogo pouco ocorre. Tal prática não contribui em nada para a resolução ou amenização dos problemas, os quais deveriam contar com ações planejadas e executadas em parceria entre pais e professores.

Em síntese, mesmo que sigam regras próprias, as quais influenciam os comportamentos dos organismos neles inseridos (REYES et al., 2015), o ambiente familiar e o escolar não são unidades isoladas. Observa-se intercâmbios entre elas e, portanto, torna-se necessário investigar as interações que ocorrem nestes ambientes em conjunto, com a finalidade de se obter uma melhor compreensão das variáveis que podem influenciar a ocorrência de problemas comportamentais e do desenvolvimento de repertórios socialmente habilidosos (HEALTHLY; VOTRUBA-DRZAL, 2019). Constata-se que não só os comportamentos das crianças diferem, mas o julgamento dos agentes socializadores também, sendo que se os comportamentos dos genitores ou professores estiverem sob controle de comportamentos que desaprovam, eles poderão utilizar mais práticas negativas como recurso para cessar comportamentos considerados inadequados.

Na outra direção, se os comportamentos dos genitores e professores estiverem sob controle de comportamentos considerados habilidosos, eles podem emitir mais frequentemente práticas educativas positivas. Concluindo, fica evidente perante a literatura aqui revisada, ser necessário que ambos, genitores e professores, discriminem comportamentos habilidosos e comportamentos problemas emitidos pelas crianças e que sejam aplicadas consequências adequadas (i.e., elogiar quando cumprir suas tarefas), não só em cada ambiente separadamente, mas consistente e continuamente entre eles.

Nesse sentido, reforça-se o que Bolsoni-Silva e Loureiro (2016), Rescorla et al. (2014) e Reyes et al. (2015) têm afirmado sobre a importância de a avaliação considerar múltiplos informantes, com multi-instrumentos e no ambiente familiar e escolar. Tais metodologias auxiliariam a compreensão das variáveis atuantes no desenvolvimento e manutenção de problemas de comportamento infantil, pois as práticas educativas positivas poderiam atuar como fator de proteção e ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais infantis.

Todavia, a literatura apresenta discrepâncias entre as avaliações de genitores e professores quanto ao comportamento das crianças, seja em relação a ocorrência de problemas de comportamento ou em relação às habilidades sociais. Algumas possibilidades de compreender essa divergência também são apontadas e abordadas a seguir.

1.5. Múltiplos informantes e estratégias de coleta de dados

Pesquisadores têm utilizado amplamente instrumentos de relato (dados de relatos sobre o comportamento de terceiros) e autorrelato (dados de relatos sobre o próprio comportamento) para obter informações sobre práticas educativas e comportamentos das crianças, seja em pesquisas que investigam apenas o ambiente familiar (e.g. BOLSONI-SILVA et al., 2015; FREITAS; ALVARENGA, 2016; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020), apenas o ambiente escolar (e.g. GAGE et al., 2018; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018) ou em ambos ambientes com a mesma amostra (e.g. BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Porém, observa-se inconsistências na literatura (RESCORLA et al., 2014; SANTIAGO et al., 2016; KORSCH; PETERMANN, 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016; ERCAN, et al. 2015; BERNEDO, et al., 2014), ora há concordância de cuidadores ao avaliar os repertórios infantis, ora há discordância. Em uma amostra composta por 419 crianças turcas do ensino fundamental, selecionadas aleatoriamente, com idades entre seis e 14 anos, as

mães concordaram com os professores na avaliação dos comportamentos de transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, ansiedade e humor das crianças (ERCAN et al. 2015). Na mesma direção, o estudo de Bernedo et al. (2014) avaliou problemas de comportamento de 104 crianças (56 meninos e 48 meninas), com foco na impulsividade/desatenção, utilizando os instrumentos CBCL e TRF. Os autores também encontraram que cuidadores e professores concordavam ao avaliar o comportamento das crianças.

Rescorla et al. (2014), verificaram a concordância entre pais (pai e mãe) e professores quanto a classificação de problemas de comportamento de uma mesma criança em uma amostra de 27.962 crianças distribuída em 21 países. Por outro lado, quando verificaram a avaliação de diferentes crianças de diferentes localidades, os autores encontraram ampla discordância entre os avaliadores, sendo os pais quem mais avaliaram as crianças com problemas de comportamento.

Ao comparar as habilidades sociais de 488 crianças pré-escolares e escolares, diferenciadas pela ocorrência de problemas de comportamento e sexo, avaliadas por pais (194) e professores (294), Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) encontraram convergência na avaliação dos pais e professores, em relação a comportamentos socialmente habilidosos. Ao considerar o sexo das crianças, os escolares foram avaliados pelos pais como mais habilidosos e meninos com mais problemas de comportamento. Para os professores, escolares e pré-escolares as crianças do sexo feminino foram consideradas mais habilidosas. Comparando a avaliação dos informantes, as professoras identificaram mais comportamentos habilidosos do que os genitores.

Contrapondo, há pesquisas que mostraram discordância entre avaliadores. Santiago et al. (2016), verificaram que professores avaliavam as crianças como tendo mais problemas de comportamento em relação aos genitores. Além disso, há, também, discordância entre

informantes na avaliação de comportamentos internalizantes e externalizantes. Segundo Bernedo et al. (2014), pais e professores concordaram para os problemas externalizantes, mas discordaram sobre a ocorrência de problemas internalizantes. O desacordo entre avaliadores também foi verificado por Rudassil et al. (2014) ao investigar comportamentos internalizantes com base no relato de genitores e professores.

Esta discordância também ocorre em relação a avaliação de habilidades sociais infantis. Korsch e Petermann (2014) examinaram a similaridade das avaliações de pais e professores sobre o comportamento de 160 crianças. Eles encontraram que os pais identificaram mais comportamentos habilidosos do que os professores.

Um importante estudo meta-analítico a partir de 341 pesquisas originais publicadas entre os anos de 1989 e 2014 foi conduzido por Reyes et al. (2015). Os autores objetivaram comparar pesquisas sobre saúde mental com avaliações de diferentes informantes (pais, professores, crianças e adolescentes) e encontraram: correlação de baixa a moderada na avaliação dos respondentes para problemas de comportamento (internalização: $r = .25$; externalização: $r = .30$; total: $r = .28$). Também verificaram variações nos resultados das pesquisas originais (das quais a revisão foi realizada) e que genitores que avaliavam as mesmas crianças em um mesmo ambiente, concordavam mais do que aqueles que avaliavam crianças distintas.

Os dados destas pesquisas (ERCAN, et al. 2015; BERNEDO, et al. 2014; RESCORLA et al. 2014; RUDASSIL et al. 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016) demonstraram a importância de se ter múltiplos avaliadores ao investigar a ocorrência de problemas de comportamento e em múltiplos ambientes, seja pela necessidade da avaliação mais completa, seja por não haver consenso na literatura. Também é comum às pesquisas descritas acima, a utilização de instrumentos de relato e autorrelato como meio de se obter informações sobre as práticas parentais e comportamentos infantis.

As divergências registradas nas avaliações, podem ser explicadas, tanto para Reyes et al. (2015), quanto para Lavigne et al. (2014), pelas características dos ambientes em que as crianças estão inseridas, pois possuem exigências particulares, e pelas características psicométricas dos instrumentos utilizados.

Um recurso adicional para coletar dados, que pode ser importante e contribuir para aprofundar a compreensão sobre esta questão, é a observação direta das práticas educativas de genitores e professores e dos comportamentos das crianças em uma mesma amostra. Porém, sua utilização é escassa. Quando presente, a observação direta é realizada em apenas um ambiente (e.g., ROORDA et al., 2014; ESWARDS; HANS, 2015; CADIMA et al., 2016; REINKE; HERMAN; NEWCOMER 2016; GAGE et al., 2018; SANDILOS et al., 2018), mesmo que os genitores e professores sejam requisitados como informantes (e.g., FONSECA, 2012; VAN DIJIK et al., 2017; REUBEN et al., 2015).

Mendez et al. (2016) investigaram se o castigo corporal na infância poderia prever problemas externalizantes posteriormente. Os dados vieram de 218 casais e seu primeiro filho. Os autores utilizaram o CBCL para avaliar o comportamento das crianças, fizeram a pergunta *“How often do you spank or slap your child when your child does something wrong?”* para mensurar o emprego de punição corporal e observação direta da interação dos genitores com as crianças enquanto elas brincavam com um jogo de quebra-cabeça. As famílias foram visitadas uma vez em suas casas a cada ano, durante dois anos, por um entrevistador treinado. Os resultados encontrados pelos autores indicaram que crianças cujos pais as puniam com palmadas ou tapas tinham maior probabilidade de apresentar problemas de comportamento e *déficit* de atenção, sem diferenças para meninos e meninas que eram punidas em taxas similares.

Roorda et al. (2014) verificaram, em uma amostra de 48 professores e 179 crianças, se o princípio de complementaridade (comportamentos interativos mútuos são opostos no

controle e similares na afiliação²) diferenciava entre grupos de crianças com problemas de comportamento internalizante e externalizante. Foram empregados os instrumentos *Behavior Questionnaire* para avaliar o comportamento das crianças e a observação direta para a interação professor-aluno. Análises multiníveis indicaram que professores e crianças reagiram complementarmente na dimensão controle, mas não na afiliação. Os professores mostraram mais controle e mais afiliação às crianças com níveis mais altos de comportamento internalizante e menos afiliação a crianças com níveis mais altos de comportamento externalizante.

Utilizando pais e professores como informantes, Van Dijk et al. (2017) verificaram se o controle inibitório poderia explicar a ligação entre as interações mãe-filho e os problemas de comportamento externalizantes, mensurados em uma escala de tempo de momento a momento, conforme relatado pelos professores, em uma amostra de 173 crianças. Os instrumentos escolhidos pelos autores foram: *Shape School Inhibit*, *Modified Snack Delay*, *Go-No-Go* e TRF. Também incluíram a observação direta da interação mãe-criança. Os resultados apontaram que práticas educativas positivas e negativas preveem e interagem na predição de comportamento hiperativo/impulsivo e agressivo, com o estágio de desenvolvimento do controle inibitório de pré-escolares como mediador. Reuben et al. (2015) lançaram mão de método de coleta de dados semelhantes. Os autores utilizaram escalas de autorrelato respondidas pelos pais (*Iowa Family Interaction Rating Scales* e *Parenting Scale*) e professores (TRF) e observação direta da interação entre as crianças e seus pais. Os resultados corroboraram estudos anteriores que demonstraram correlação significativa entre práticas educativas negativas e ocorrência de comportamentos externalizantes.

Apesar das pesquisas descritas acima utilizarem a observação direta como fonte de dados, elas não englobam a totalidade das interações e empregaram a medida observacional

² Afiliação refere-se ao grau de proximidade, zelo e apoio na interação social e pode variar entre um comportamento mais amigável a um mais hostil (Kiesler, 1996).

somente em um ambiente (MENDEZ et al., 2016; ROORDA et al., 2014, VAN DIJIK et al., 2017; REUBEN et al., 2015), mesmo que haja informantes dos ambientes escolar (VAN DIJIK et al., 2017; REUBEN et al., 2015) ou do familiar (ROORDA et al., 2014). As observações, em geral, incluíam as interações das crianças apenas com as mães (VAN DIJIK et al., 2017).

A quantidade diminuta de observações diretas no ambiente familiar ou escolar e a rara realização em ambos os ambientes, geram lacunas na compreensão de ocorrência de problemas de comportamento infantil. A primeira lacuna que pode ser citada é de natureza intrínseca, ou seja, a ausência ou a baixa quantidade de estudos com dados observacionais impossibilita a análise da validade de sua utilização em estudos. Talvez, a justificativa *a priori* para sua inclusão está na perspectiva que defende a pluralidade de informantes e instrumentos, como já referido (RESCORLA et al., 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016). Também, com a observação direta em ambos os ambientes, possivelmente diminuir-se-ia o viés de informação, presente quando há apenas uma fonte de dados ou somente um método de coleta é considerado (BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2018),

Outros pontos importantes que ficam em aberto são: I) Observa-se disparidades em alguns casos e concordância em outros na avaliação do comportamento das crianças feita pelos genitores e professores, essas disparidades também ocorrem quando se considera a observação direta? II) Os dados obtidos sobre os comportamentos das crianças a partir de medidas de autorrelato e relato são convergentes ou divergentes dos obtidos por observação direta? III) Para as práticas educativas de pais e professores, os dados obtidos a partir de medidas de autorrelato e relato são convergentes ou divergentes dos obtidos por observação direta?

O panorama delineado nesta e nas sessões anteriores diverge e não fornece suporte conclusivo a hipótese de que diferentes ambientes, como o familiar e o escolar, que possuem demandas, exigências e regras sociais próprias, conduzem os agentes educadores (genitores e professores, por exemplo) à julgarem os comportamentos das crianças de forma diferente ou se

este fenômeno ocorre pelas características dos instrumentos e métodos utilizados. Pois, em alguns estudos, os avaliadores concordaram (RESCORLA et al., 2014; RUDASILL, et al., 2014), mas em outras discordaram (KORSCH; PETERMANN, 2014; LAVIGNE et al., 2014; RESCORLA et al., 2014; RUDASILL et al., 2014). Isso pode ser afirmado quanto à avaliação de mães e pais, havendo concordâncias (BERNEDO et al., 2014) e discordâncias (RESCORLA et al., 2014) entre eles.

Por outro lado, as evidências têm convergido e dado suporte a hipótese de que: a) práticas educativas positivas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais infantis (BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2018; BOLSONI-SILVA et al., 2016; BORDEN et al., 2014; MARIN et al., 2012); b) crianças possuem mais habilidades sociais em grupos considerados como não clínicos para problemas de comportamento quando comparados aos com problemas de comportamento (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018; BROEKHUIZEN et al., 2016; COSTA; WILLIAMS; CIA, 2012; PIZZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011, CIA; BARHAM, 2009) e, c) práticas educativas negativas estão positivamente relacionadas com a ocorrência e manutenção de repertórios comportamentais externalizantes e internalizantes (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; ALVARENGA et al., 2012; BORDEN et al., 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011; SHAFFER et al., 2013).

Sendo assim, esta pesquisa também visa responder as perguntas: d) Quais são as práticas educativas de pais, mães e professores em grupos de crianças avaliadas como clínicas e não-clínicas para problemas de comportamento ou repertórios de habilidades sociais infantis? e) Repertório de habilidades sociais diferenciam crianças clínicas e não-clínicas para problemas de comportamento?

Isto posto, verifica-se a necessidade de se ampliar os estudos que documentem relações entre tais variáveis na escola e na família simultaneamente, com múltiplos

instrumentos e múltiplos informantes (pai, mãe e professores), dentro de uma mesma amostra, incluindo-se a observação direta como meio de obtenção de dados adicionais. É nessa lacuna existente no cenário nacional e internacional que a presente pesquisa se insere, dando continuidade à pesquisa realizada por Fonseca (2012) adicionando-se, para além das filmagens no ambiente familiar, filmagens da interação professor-aluno no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, considera-se que a pesquisa atingiu seus objetivos, em especial na elaboração do protocolo de análise dos vídeos da interação professor-aluno, constituindo uma base para futuras pesquisas que incluam a observação direta desta díade. Ainda que o protocolo necessite de validação, julga-se que este seja um bom ponto de partida, por sua construção ter se pautada em comportamentos reportados em instrumentos avaliativos de excelência para problemas de comportamento e práticas educativas, em conjunto com uma robusta revisão da literatura.

Postulou-se se as disparidades e concordâncias presentes na literatura relativas as avaliações dos comportamentos das crianças por meio de instrumentos de autorrelato e relato, realizadas pelos genitores e professores, seriam verificadas, também, quando se incluía a observação direta. De acordo com os resultados obtidos, as disparidades também são verificadas nas observações diretas, onde mães e pais discordaram na avaliação de problemas de

comportamento das crianças, assim como houve discordância entre genitores e professores, especialmente para o grupo clínico de problemas de comportamento. Por outro lado, no grupo não-clínico, houve maior concordância entre os avaliadores. Considerando as práticas educativas de pais e professores, há convergência na avaliação dos instrumentos de relato e autorrelato, mas ao incluir os dados de observação direta, novamente divergências são verificadas, principalmente na ocorrência de HSE nas situações de interação, que foram altas, mesmo para àqueles avaliados como clínicos.

Divergências também foram encontradas na avaliação do comportamento das crianças entre as medidas de autorrelato e observação direta no ambiente familiar, mas não no ambiente escolar, no qual os dados de autorrelato, relato e observação direta parecem convergir. Entretanto, ao comparar as avaliações dos comportamentos das crianças realizadas por pais-professores e mães-professores, elas divergiram entre os instrumentos de relato e autorrelatos da observação direta. Quanto as práticas educativas positivas serem fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais infantis a presente pesquisa encontrou que mesmo sendo os genitores e professores avaliados como clínicos, foi verificado que as crianças tinham bons repertórios de habilidades sociais.

Também foi verificado na literatura pesquisas onde os resultados indicaram mais habilidades sociais em crianças de grupos considerados como não clínicos para problemas de comportamento quando comparados aos com problemas de comportamento, o resultados aqui obtidos apontam que as crianças do grupo clínico não possuíam *déficits* de habilidades sociais e, portanto, não as diferenciou do grupo não-clínico. Ainda, são descritas correlações positivas entre as práticas educativas negativas e manutenção de repertórios comportamentais externalizantes e internalizantes o que aparenta ser verdadeiro para a amostra desta pesquisa, pois as práticas educativas negativas parecem ter diferenciado o grupo clínico do não-clínico.

Os pontos fortes desta pesquisa são as inclusões das observações diretas dos comportamentos das crianças e das práticas educativas no ambiente escolar e familiar em conjunto com instrumentos de relato e autorrelato dentro de uma mesma amostra. Desta forma, obteve-se medidas comportamentais objetivas. Ademais, com a gama de instrumentos utilizados foi possível avaliar não apenas o comportamento dos genitores, professores ou das crianças separadamente, mas as suas interações. Há de se frisar a inclusão dos pais como informantes para o ambiente familiar e não apenas as mães, sendo uma raridade nas pesquisas. Até onde pode-se verificar na revisão de literatura, este é o primeiro estudo que buscou descrever e correlacionar a ocorrência de problemas de comportamento externalizante e internalizante e práticas educativas, utilizando-se medidas de autorrelato, relato e observação direta no ambiente escolar e familiar.

Outro ponto forte é a elaboração de um protocolo capaz de categorizar os comportamentos das crianças e dos professores. Ele pode auxiliar os professores a identificar e compreender os comportamentos das crianças e identificar, compreender e regular os seus próprios comportamentos, seja ele habilidoso ou não, uma vez que não exige uma formação específica para utilizá-lo. Psicólogos clínicos também podem se beneficiar ao aplicar, em conjunto com outros instrumentos, para identificar comportamentos com maiores frequências de ocorrência e tomá-los como alvos para intervenções.

Algumas limitações são consideradas nesta pesquisa. A primeira delas é o tamanho da amostra. Apesar de seu planejamento ter considerado este aspecto, na prática ocorreram desistências antes e durante a coleta de dados, por parte dos pais e dos professores, diminuindo consideravelmente o número de participantes ao longo de sua realização. Isso impossibilitou uma investigação mais ampla das lacunas levantadas durante a revisão da literatura e a controle de variáveis, como sexo e escolaridade, nos grupos clínicos e não-clínicos na análise de comportamentos extremos. Outra limitação a ser apontada é a disparidade na situação de

interação diádica. Na família a interação ocorreu em uma situação estruturada e de lazer, enquanto na escola ocorreu em situação natural em sala de aula. Essa diferença pode ter influência nos dados obtidos e, no mínimo, enfraquecer qualquer conclusão na comparação dos comportamentos observados nos diferentes ambientes.

Novas pesquisas podem considerar realizar observações diretas das interações entre genitores-crianças e professores-alunos em situação estruturada ou natural para ambas, com intuito de se minimizar vieses. Além disso, pode-se considerar aumentar o número de filmagens em dias diferentes da semana para os mesmos participantes, aumentando a chance de se captar dados mais condizentes com a realidade, uma vez que em determinado dia a criança ou professor/pais podem estar cansados, indispostos e/ou irritados e resultar em uma variável estranha, distorcendo os dados.

Também, seria de interesse para a área que o mesmo método aqui empregado, fosse replicado em uma amostra representativa da população brasileira, permitindo maior generalização dos resultados, favorecendo a comparação total ou parcial mais fidedignas com estudos internacionais e controle mais preciso de variáveis como sexo, idade, escolaridade, fatores econômicos e saúde mental dos professores, genitores e crianças. Por fim, futuras pesquisas devem considerar o problema relacionado a alta desistência de genitores e professores no início e ao longo da execução da coleta de dados, elaborando meios de motivar e manter a motivação dos participantes por todo o processo.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M. et al. Internalizing/Externalizing Problems: Review and Recommendations for Clinical and Research Applications. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 55, n. 8, p. 647–656, ago. 2016.
- ACHENBACH, T. M., & RESCORLA, L. A. **Manual for the Achenbach System of Empirically Based Assessment School-Age Forms Profiles**. Burlington, VT: Aseba, 2001.
- ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The Child Behavior Profile: II. Boys aged 12–16 and girls aged 6–11 and 12–16. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 47, n. 2, p. 223–233, 1979.
- ACHENBACH, T. M.; IVANOVA, M. Y.; RESCORLA, L. A. Empirically based assessment and taxonomy of psychopathology for ages 1½–90+ years: Developmental, multi-informant, and multicultural findings. **Comprehensive Psychiatry**, v. 79, p. 4–18, 2017.
- ALAMPAY, L. P. et al. Severity and justness do not moderate the relation between corporal punishment and negative child outcomes: A multicultural and longitudinal study. **International Journal of Behavioral Development**, v. 41, n. 4, p. 491–502, 2017.
- ALINK, L. R. A.; CYR, C.; MADIGAN, S. The effect of maltreatment experiences on maltreating and dysfunctional parenting: A search for mechanisms. **Development and Psychopathology**, v. 31, n. 1, p. 1–7, 2019.
- ALVARENGA, P.; MAGALHÃES, M. O.; GOMES, Q. S. Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 33-42, 2012.
- ALVARENGA, P.; WEBER, L. N. D.; BOLSONI-SILVA, A. T. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (Online)**, v. 18, p. 4-21, 2016.
- APPLEYARD, K. EGELAND, B.; VAN DULMEN, M. H. M.; SROUFFE, L. A. When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 46, n. 3, p 235–245, 2005.
- ASHDOWN, D. M.; BERNARD, M. E. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children. **Early Childhood Educ J**, v. 39, p. 397-405, 2012.
- ASSIS, R.P. **Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: um estudo comparativo e correlacional de medidas de relato**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.
- ASSIS-FERNANDES, R. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. Educational Social Skills and Repertoire of Children Differentiated by Behavior and Sex. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 30, p. e3015, 2020.

- BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; PIRES, L. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; A. DEL PRETTE. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação em Psicologia**, v.10, n. 1, p. 53-62, 2006.
- BAPTISTA, M. N.; CARNEIRO, A. M. Validade da escala de depressão: relação com ansiedade e stress laboral. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 345-352, 2011.
- BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C.; Del Prette, Z. A. P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Psico (PUCRS. Online)**, v. 42, p. 503-510, 2011.
- BAUMRIND, D. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887, 1966.
- BELL, M. F. et al. Using linked data to investigate developmental vulnerabilities in children of convicted parents. **Developmental Psychology**, v. 54, n. 7, p. 1219–1231, 2018.
- BELSKY, J.; SCHLOMER, G. L.; ELLIS, B. J. Beyond cumulative risk: Distinguishing harshness and unpredictability as determinants of parenting and early life history strategy. **Developmental Psychology**, v. 48, n. 3, p. 662–673, 2012.
- BENZIES, K. M.; HARRISON, M. J.; MAGILL-EVANS, J. Parenting Stress, Marital Quality, and Child Behavior Problems at Age 7 Years. **Public Health Nursing**, v. 21, n. 2, p. 111–121, 2004.
- BERNEDO, I. M. et al. Foster children's behavior problems and impulsivity in the family and school context. **Children and Youth Services Review**, v. 42, p. 43–49, 2014.
- BERRY, D.; O'CONNOR, E. Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 31, n. 1, p. 1–14, 2010.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo-piloto. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 18–33, 2008.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 259–269, 2013.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 460–469, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Problemas de comportamento e funcionamento adaptativo no teacher's report form (TRF): comparações por gênero e escolaridade. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 141–155, 2016b.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados pelo sexo. [Behavior problems in family atmosphere in scholars and pre-school differentiated by the sex.]. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 49, n. 3, p. 354–364, 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Validação do Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos, Contextos para Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2016a.

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

BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas parentais educativas na interação social mães-filhos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 19, n. 4, 2017.

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

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330–350, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; 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.; LEVATTI, G. E.; GUIDUGLI, P. M.; MARIN, V. Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados por sexo. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 49, p. 354-364, 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Avaliação simultânea de habilidades sociais e problemas de comportamento: escolaridade e gênero. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 3, p. 453-464, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Boys with Internalizing and Externalizing Behavior Problems: A Case Control Study. **Temas em Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39–52, 2019b.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Evidence of validity for Socially Skillful Responses Questionnaires - SSRQ-Teachers and SSRQ-Parents. **Psico-USF**, v. 25, n. 1, p. 155–170, 2020.

BOLSONI-SILVA, A. T.; Loureiro, S. R. Habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças avaliadas por pais e professores Simultaneous assesment of social skills and behavior problems: Education and gender. **Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso)**, v. 33, p. 453-464, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 48, p. 61–71, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas Parentais: Conjugalidade, Depressão Materna, Comportamento das Crianças e Variáveis Demográficas. **Psico-USF**, v. 24, n. 1, p. 69–83, 2019a.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Predictors of social skills and behavioral problems in children. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 86–97, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Validação do Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos, Contextos para Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** (Brasília. Online), v. 32, p. 1-10, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Validação do roteiro de entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). **Avaliação Psicológica**, v. 9, p. 63-75, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico (PUCRS. Online)**, v. 47, p. 113-122, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P)**. Manual Técnico. São Paulo, SP: Hogrefe/CETEPP, 2016b.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 3, p. 80–97, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (Online), v. 14, p. 814-833, 2014.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L.; LOUREIRO, S. R.; BONACCORSI, CAROLINE. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 259-269, 2013.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. **Aletheia**, n. 27, p. 126–138, 2008.

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. et al. Práticas parentais e repertório infantil: caracterização da demanda por atendimento e predição de abandono. **Aletheia** (ULBRA), v. 32, p. 121-133, 2010.

- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), v. 19, n.3, p. 460-469, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; FREIRIA, L. R. B. Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 506–515, 2010.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Construction and Validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas Segundo Relato de Professores (QRSH-PR). **The Spanish journal of psychology**, v. 12, n. 1, p. 349–359, 2009.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Estudos de confiabilidade e validade do questionário de respostas socialmente habilidosas versão para pais - QRSH-Pais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 2, p. 227–235, 2011.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, Edna Maria; LOUREIRO, S. R. **Teste psicológico: RE-HSE-Pr Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores**. 1. ed. São Paulo: Cetepp Hogrefe, 2018.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; OLIVEIRA, J. E. B.; LOUREIRO, S. R. Validação do Roteiro de Entrevista de Práticas Educativas para Professores (RE-HSE-Pr). **Avaliação psicológica**, v. 18, p. 76-85, 2019.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; PAIVA, M. M.; BARBOSA C. G. Problemas de comportamento de crianças/ adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: Um estudo de caracterização. **Psicologia Clínica**, v. 15, n. 2, p. 169-184, 2009.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; PERALLIS, C.; NUNES, P. Behavior Problems, Social Competence and Academic Performance: A Comparative Study of Children in the School and Family Environments. **Trends in Psychology**, v. 26, n. 3, p. 1189–1204, 2018.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Problemas de comportamento e funcionamento adaptativo no teacher's report form (TRF): comparações por gênero e escolaridade. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 141 – 155, 2016.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; SILVEIRA, F. F.; MARTURANO, E. M. Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 10, n. 2, p. 125–142, 2008.
- BOLSONI-SILVA, *et al.* Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo piloto. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, p. 18-33, 2008.
- BORDEN, L. A. et al. Latent Profile Analysis of Observed Parenting Behaviors in a Clinic Sample. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 42, n. 5, p. 731–742, 2014.
- BORDIN, I. A. et al. Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 1, p. 13–28, 2013.

BORSA, J.C.; NUNES, M. L. T. Prevalência de Problemas de Comportamento em uma Amostra de Crianças em Idade Escolar da Cidade de Porto Alegre. **Aletheia (ULBRA)**, v. 34, p. 32-46, 2011.

BOYER, B. P.; NELSON, J. A. Longitudinal Associations of Childhood Parenting and Adolescent Health: The Mediating Influence of Social Competence. **Child Development**, v. 86, n. 3, p. 828–843, 2015.

BRANJE, S. J. T.; LAURSEN, B.; COLLINS, W. A. Parent–child communication during adolescence In Vangelisti A. L. (Ed.), **Routledge handbook of family communication**, v. 2, p. 271–286. New York, NY: Routledge, 2012.

BRIGGS, H. E. et al. Community Adversity and Children’s Mental Health: Moderating Effects of Caregiver Service Utilization and Race on Children’s Internalizing and Externalizing Problems. **Child and Adolescent Social Work Journal**, v. 32, n. 6, p. 555–565, 2015.

BROEKHUIZEN, M. L. et al. Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children’s social skills and behavior problems. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 36, p. 212–222, 2016.

BUENO, A. C. W. et al. Comparação entre comportamentos apresentados por mães de pré-escolares clínicos e não clínicos em uma situação lúdica. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 13, n. 2, p. 4–20, 2011.

BURT, K. B.; ROISMAN, G. I. Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. **Development and Psychopathology**, v. 22, p. 557-567, 2010.

CADIMA, J. et al. Self-regulation in early childhood: the interplay between family risk, temperament and teacher–child interactions. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 13, n. 3, p. 341–360, 2016.

CALZADA, E. et al. Early Childhood Internalizing Problems in Mexican- and Dominican-Origin Children: The Role of Cultural Socialization and Parenting Practices. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 46, n. 4, p. 551–562, 2017.

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.

CARDOSO, T. S. G.; SIQUARA, G. M.; FREITAS, P. M. Relações entre depressão materna e problemas de comportamento em crianças. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 32, n. 79, 2017.

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

CHEN, X. et al. Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. **Development and Psychopathology**, v. 22, p.583–592, 2010.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 133–146, 2016.

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

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

COLEY, R. L. (In)visible men. Emerging research on low-income, unmarried, and minority fathers. **The American Psychologist**, v. 56, n. 9, p. 743–753, 2001.

CORREIA-ZANINI, M. R. G. et al. Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. **Psico-USF**, v. 21, n. 2, p. 305–317, 2016.

CORREIA-ZANINI, M. R. G., MARTURANO, E. M., FONTAINE, A. M. G. V. Effects of early childhood education attendance on achievement, social skills, behaviour, and stress. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 35(3), 287-297, 2018.

CORREIA-ZANINI, M. R. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Effects of early childhood education attendance on achievement, social skills, behaviour, and stress. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 35, n. 3, p. 287–297, 2018.

CORREIA-ZANINI, V.B. R. (2013). **Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.

COSENTINO-ROCHA, L.; LINHARES, M. B. M. Temperamento de Crianças e Diferenças de Gênero. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 54, p. 63–72, 2013.

COSTA, C. S. L. DA; WILLIAMS, L. C. DE A.; CIA, F. Intervenção com monitores de Organização Não-Governamental: diminuindo problemas de comportamento em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 3, p. 411–421, 2012.

COULOMBE, B. R.; YATES, T. M. Prosocial pathways to positive adaptation: The mediating role of teacherchild closeness. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 58, p. 9–17, 2018.

CURBY, T. B.; BROCK, L. L.; HAMRE, B. K. Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skill. **Early Education and Development**, v. 24, p. 292–309, 2013.

DEATER-DECKARD, K. et al. Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. **Development and Psychopathology**, v.10, p. 469–493, 1998.

DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo** (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DESSEN, M. A.; SILVA, N. A. E. Questões de família e desenvolvimento e a prática de pesquisa. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, Brasília-DF, v. 16, n.3, p. 3-5, 2000.

DISHION, T. J.; PATTERSON, G. R. **The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents**. Chapter 13, p. 505-533, 2015.

EDWARDS, R. C.; HANS, S. L. Infant Risk Factors Associated With Internalizing, Externalizing, and Co-Occurring Behavior Problems in Young Children. **Developmental Psychology**, v. 51, n. 4, p. 489–499, 2015.

ELIAS, L. C. DOS S.; AMARAL, M. V. Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. **Psico-USF**, v. 21, p. 49-61, 2016.

ELIAS, L. C. S.; MARTURANO, E.M. Promovendo Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais em Crianças. **Interação em Psicologia (Online)**, v. 20, p. 91-100, 2016.

ELLIOTT, S. N.; HWANG, Y.; WANG, J. Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 119–126, 2019.

EMERICH, D. R. et al. Diferenças Quanto ao Gênero entre Escolares Brasileiros Avaliados pelo Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes (CBCL/6-18). **Psico**, v. 43, n. 3, 2012.

ERCAN, E. S. et al. Is the prevalence of ADHD in Turkish elementary school children really high? **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 50, n. 7, p. 1145–1152, 2015.

ESCH, P. et al. The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. **BMC Psychiatry**, v. 14, n. 1, p. 237, 2014.

EVANS, G. W.; LI, D.; WHIPPLE, S. S. Cumulative Risk and Child Development. **Psychological Bulletin**, v. 139, n. 6, p. 1342-1396, 2013.

FALCÃO, A. P. et al. PROMOVE-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 590–612, 2016.

FALCAO, A. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. Intervention in social skills: the behavior of children from the perspective of parents and teachers. **British Journal of Education, Society & Behavioural Science**, v. 11, p. 1-18, 2015.

FANTI, K. A.; HENRICH, C. C. Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. **Developmental Psychology**, v. 46, n. 5, p. 1159–1175, 2010.

FEITOSA, F. B. et al. Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 442–455, 2011.

FEITOSA, F. B.; PRETTE, Z. A. P. D.; LOUREIRO, S. R. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 237–247, 2007.

FONSECA, B. C. R. **Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental: estudos de caso**. 2012. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. Universidade Estadual Paulista, 2012.

FORGATCH, M. S.; PATTERSON, G. R. Parent Management Training—Oregon Model: An intervention for antisocial behavior in children and adolescents. In: **Evidence-based psychotherapies for children and adolescents, 2nd ed**. New York, NY, US: The Guilford Press, p. 159–177, 2010.

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

GACH, E. J. et al. Early Cumulative Risk Predicts Externalizing Behavior at Age 10: The Mediating Role of Adverse Parenting. **Journal of Family Psychology**, v. 32, n. 1, p. 92–102, 2018.

GAGE, N. A. et al. The Relationship Between Teachers' Implementation of Classroom Management Practices and Student Behavior in Elementary School. **Behavioral Disorders**, v. 43, n. 2, p. 302–315, 2018.

GARDINAL, E. C.; MARTURANO, E. M. Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 3, p. 541–551, 2007.

GARMEZY, N. Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors. In J. E. Stevenson (Ed.), **Recent Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement**, n.4, p. 213-233, Oxford: Pergamon, 1985.

GEST, S. D.; RODKIN, P. C. Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 32, p. 288–296, 2011.

GISEV, N.; BELL, J. S.; CHEN, T. F. Interrater agreement and interrater reliability: Key concepts, approaches, and applications. **Research in Social and Administrative Pharmacy**, v. 9, n. 3, p. 330–338, 2013.

GOLDIAMOND, I. Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavioral analysis. **Behavior and Social Issues**, 11, 108-197, 1974/2002.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção** (pp. 21- 61). Campinas, SP: Alínea, 2003.

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

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.

GRESHAM, F. M. Assessment of children's social skills. **Journal of School Psychology**, v. 19, n. 2, p. 120–133, 1981.

GRESHAM, F. M. Social skills assessment and intervention for children and youth. **Cambridge Journal of Education**, v. 46, n. 3, p. 319–332, 2016.

GRUHN, M. A. et al. Testing specificity among parents' depressive symptoms, parenting, and child internalizing and externalizing symptoms. **Journal of Family Psychology**, v. 30, n. 3, p. 309–319, 2016.

GÜLSEVEN, Z. et al. The mediational roles of harsh and responsive parenting in the longitudinal relations between socioeconomic status and Turkish children's emotional development. **International Journal of Behavioral Development**, v. 42, n. 6, p. 563–573, 2018.

GUSTAVSEN, A. M. Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. **Cogent Education**, v.4, n.1411035, 2017.

HEATLY, M. C.; VOTRUBA-DRZAL, E. Developmental precursors of engagement and motivation in fifth grade: Linkages with parent- and teacher-child relationships. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 2019.

HOLDFORD, D. Content analysis methods for conducting research in social and administrative pharmacy. **Research in Social and Administrative Pharmacy**, v. 4, n. 2, p. 173–181, 2008.

HOSOKAWA, R.; KATSURA, T. A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 11, n. 1, p. 62, 2017.

HU, B. Y. et al. Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. **Children and Youth Services Review**, v. 79, p. 78–86, 2017.

- INGOLDSBY, E. M. et al. A Longitudinal Study of Interparental Conflict, Emotional and Behavioral Reactivity, and Preschoolers' Adjustment Problems among Low-Income Families. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 27, n. 5, p. 343–356, 1999.
- JAFFEE, S. R. Child Maltreatment and Risk for Psychopathology in Childhood and Adulthood. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 13, n. 1, p. 525–551, 2017.
- JEONG, J. et al. Maternal and paternal stimulation: Mediators of parenting intervention effects on preschoolers' development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 105–118, 2019.
- JONES, D. E.; GREENBERG, M.; CROWLEY, M. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. **American Journal of Public Health**, v. 105, n. 11, 2015.
- JOSHUA J. J et al. Maternal and paternal stimulation: Mediators of parenting intervention effects on preschoolers' development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 105–118, 2019.
- JOVARINI, N. V. et al. Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28, 2018.
- KAISER, T. et al. Poverty and Child Behavioral Problems: The Mediating Role of Parenting and Parental Well-Being. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 9, p. 981, 2017.
- KARP, J. et al. An observational measure of children's behavioural style: Evidence supporting a multi-method approach to studying temperament. **Infant and Child Development**, v. 13, n. 2, p. 135–158, 2004.
- KETTLER, R. J. et al. Testing a multi-stage screening system: Predicting performance on Australia's national achievement test using teachers' ratings of academic and social behaviors. **School Psychology International**, v. 33, n. 1, p. 93–111, 2012.
- KORSCH, F.; PETERMANN, F. Agreement Between Parents and Teachers on Preschool Children's Behavior in a Clinical Sample with Externalizing Behavioral Problems. **Child Psychiatry & Human Development**, v. 45, n. 5, p. 617–627, 2014.
- LANDALE, N. et al. Health and development among Mexican, black and white preschool children: An integrative approach using latent class analysis. **Demographic Research**, v. 28, p. 1302–1338, 2013.
- LAVIGNE, J. V. et al. Multi-Domain Predictors of Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Preschool Children: Cross-Informant Differences. **Child Psychiatry & Human Development**, v. 46, n. 2, p. 308–319, 2014.
- LEMAN, P. J.; BJÖRNBERG, M. Conversation, Development, and Gender: A Study of Changes in Children's Concepts of Punishment: Conversation, Development, and Gender. **Child Development**, v. 81, n. 3, p. 958–971, 2010.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. **Estudos de Psicologia** (UFRN), v. 15, p. 161-173, 2010.

LEME, V. B. R.; MARTURANO, E. M.; FONTAIN, A. M. G. V. Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares e recasadas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 854–876, 2014.

LEWIS, C.; DESSEN, M. A. O pai no contexto familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)**, Brasília, v. 15, p. 9-16, 1999.

LEYVA, D.; et al. Teacher–Child Interactions in Chile and Their Associations With Prekindergarten Outcomes. **Child Development**, v. 86, n. 3, p. 781–799, 2015.

LOPES, D. C.; PRETTE, Z. A. P. D.; PRETTE, A. D. Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 3, p. 451–458, 2013.

LOVEJOY, M. C. et al. Maternal depression and parenting behavior. **Clinical Psychology Review**, v. 20, n. 5, p. 561–592, 2000.

LUCKNER, A. E.; PIANTA, R. C. Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 32, p. 257–266, 2011.

LUNKENHEIMER, E. et al. Harsh parenting, child behavior problems, and the dynamic coupling of parents' and children's positive behaviors. **Journal of Family Psychology**, v. 31, n. 6, p. 689–698, 2017.

MA, X.; YAO, Y.; ZHAO, X. Prevalence of behavioral problems and related family functioning among middle school students in an eastern city of China: Adolescents, families and behavioral problems. **Asia-Pacific Psychiatry**, v. 5, n. 1, p. 1–8, 2013.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 91 – 103, 2005.

MALDONADO-CARREÑO, C.; VOTRUBA-DRZAL, E. Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis: Teacher-Child Relationships. **Child Development**, v. 82, n. 2, p. 601–616, 2011.

MANLY, J. T. et al. Child Neglect and the Development of Externalizing Behavior Problems: Associations With Maternal Drug Dependence and Neighborhood Crime. **Child Maltreatment**, v. 18, n. 1, p. 17–29, 2012.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estud. psicol. psicol.**, v. 16, n. 1, p. 140-160, 2016.

- MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28, n. 0, 2018.
- MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social interactions between teachers and students: a study addressing associations and predictions. **Paidéia (USP. ONLINE)**, v. e2816, p.1-10, 2018.
- MARIN, A. H. et al. Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 17, n. 1, p. 05–13, 2012.
- MARTÍN, V.; GRANERO, R.; EZPELETA, L. Comorbidity of oppositional defiant disorder and anxiety disorders in preschoolers. **Psicothema**, n. 26.1, p. 27–32, 2014.
- MARTURANO, E. M.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico (PUCRS. Online)**, v. 47, p. 113-122, 2016.
- MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, n. 59, p. 123-139, 2016.
- MASH, E. J.; DOZOIS, D. J. A. Child psychopathology: A developmental-systems perspective. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), **Child psychopathology**, p. 3–71, Guild Press, 2003.
- MASTEN, A. S. et al. Developmental Models of Strategic Intervention, **European Journal of developmental Science [EJDS]**, v.3, n.3, p. 282-291, 2009.
- MASTEN, A. S.; CICCHETTI, D. Developmental cascades. **Development and Psychopathology**, v. 22, p. 491–495, 2010.
- MENDEZ, M. et al. Corporal punishment and externalizing behaviors in toddlers: The moderating role of positive and harsh parenting. **Journal of Family Psychology**, v. 30, n. 8, p. 887–895, 2016.
- METSÄPELTO, R.-L. et al. Developmental dynamics between children’s externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. **Journal of Educational Psychology**, v. 107, n. 1, p. 246–257, 2015.
- MINER, J. L.; CLARKE-STEWART, K. A. Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. **Developmental Psychology**, v. 44, n. 3, p. 771–786, 2008.
- MLAWER, F. et al. Bidirectional relations between internalizing symptoms and peer victimization in late childhood. **Social Development**, v. 28, n. 4, p. 942–959, 2019.
- MOILANEN, K. L.; SHAW, D. S.; MAXWELL, K. L. Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. **Development and Psychopathology**, v. 2, p. 635–653, 2010.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 53-63, 2006.

MONTROY, J. J. et al. Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. **Early Childhood Research Quarterly**, 2014.

MORGAN, P. L. et al. Risk Factors for Learning-Related Behavior Problems at 24 Months of Age: Population-Based Estimates. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 37, n. 3, p. 401-413, 2009.

MÜLLER, C. M. et al. Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 56, p. 99-108, 2018.

OLIVEIRA, J. E. B.; LOUREIRO, S. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Validação do Roteiro de Entrevista de Práticas Educativas para Professores (RE-HSE-Pr). **Avaliação Psicológica**, v. 18, n. 1, p. 76-85, 2019.

OLSON, S. L.; CHOE, D. E.; SAMEROFF, A. J. Trajectories of child externalizing problems between ages 3 and 10 years: Contributions of children's early effortful control, theory of mind, and parenting experiences. **Development and Psychopathology**, v. 29, n. 4, p. 1333-1351, 2017.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys**. Comportamento anti-social. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002.

PAVARINO, M. G.; PRETTE, A. D.; PRETTE, Z. A. P. D. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, 2005.

PICADO, J. DA R.; ROSE, T. M. S. DE. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009.

PINE, D. S.; FOX, N. A. Childhood Antecedents and Risk for Adult Mental Disorders. **Annual Review of Psychology**, v. 66, n. 1, p. 459-485, 2015.

PINQUART, M.; KAUSER, R. Do the Associations of Parenting Styles With Behavior Problems and Academic Achievement Vary by Culture? Results From a Meta-Analysis. **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology**, v. 24, n. 1, p. 75-100, 2018.

PINUQART, M. Associations of Parenting Dimensions and Styles With Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-Analysis. **Developmental Psychology**, v. 53, n. 5, p. 873-932, 2017.

PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 189-197, 2014.

PIZETA, F. A. et al. Depressão materna e riscos para o comportamento e a saúde mental das crianças: uma revisão. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 18, n. 3, p. 429–437, 2013.

PRICE, J. M.; CHIAPA, A.; WALSH, N. E. Predictors of Externalizing Behavior Problems in Early Elementary-Aged Children: The Role of Family and Home Environments. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 174, n. 4, p. 464–471, 2013.

RABY, K. L. et al. The Enduring Predictive Significance of Early Maternal Sensitivity: Social and Academic Competence Through Age 32 Years. **Child Development**, v. 86, n. 3, p. 695–708, 2014.

REINKE, W. M.; HERMAN, K. T.; NEWCOMER, L. The Brief Student–Teacher Classroom Interaction Observation: Using Dynamic Indicators of Behaviors in the Classroom to Predict Outcomes and Inform Practice. **Assessment for Effective Intervention**, v. 42, n. 1, p. 32–42, 2016.

REPPOLD, C. T., PACHECO, J., BARDAGI, M., & HUTZ, C. Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: C. S., Hutz, (Org.), **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

RESCORLA, L. A. et al. Parent–Teacher Agreement on Children’s Problems in 21 Societies. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 43, n. 4, p. 627–642, 2014.

REUBEN, J. D. et al. Warm Parenting and Effortful Control in Toddlerhood: Independent and Interactive Predictors of School-Age Externalizing Behavior. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 44, n. 6, p. 1083–1096, 2015.

REYES, A. et al. The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. **Psychological Bulletin**, v. 141, n. 4, p. 858–900, 2015.

REYNA, C.; BRUSSINO, S. Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. **Acta colomb. psicol**, p. 51–64, 2015.

REYNOLDS, M. R.; SANDER, J. B.; IRVIN, M. J. Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. **School Psychology Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 189–201, 2010.

RIGLIN, L. et al. The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: A meta-analysis. **Journal of Adolescence**, v. 37, n. 4, p. 335–346, 2014.

ROBINSON, M.; NEECE, C. L. Marital Satisfaction, Parental Stress, and Child Behavior Problems among Parents of Young Children with Developmental Delays. **Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities**, v. 8, n. 1, p. 23–46, 2015.

ROBL, J. M.; JEWELL, T. D.; KANOTRA, S. The Effect of Parental Involvement on Problematic Social Behaviors Among School-Age Children in Kentucky. **Maternal and Child Health Journal**, v. 16, n. S2, p. 287–297, 2012.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. Atitudes: conceito, formação e mudança. **Psicologia Social**, v. 21, p. 204–243, 2002.

RODRIGUEZ, C. M.; RUSSA, M. B.; HARMON, N. Assessing abuse risk beyond self-report: Analog task of acceptability of parent-child aggression. **Child Abuse & Neglect**, v. 35, n. 3, p. 199–209, 2011.

RODRIGUEZ, C. M.; WITTIG, S. M. O. Predicting child problem behavior and maternal/paternal parent-child aggression: Identifying early prevention targets. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 76–86, 2019.

RODRÍGUEZ, F. G.; SÁNCHEZ, F. J. C.; ANTINO, M. Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. **Apuntes de Psicología**, v. 31, n. 1, p. 51–57, 2013.

ROORDA, D. L et al. Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. **Journal of School Psychology**, v. 52, p. 495–510, 2014.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Childrearing Practices and Children's Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. **Psychology**, v. 09, n. 06, p. 1245–1261, 2018.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Childrearing Practices and Children's Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. **Psychology**, v. 09, n. 06, p. 1245–1261, 2018.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas educativas maternas e repertórios comportamentais infantis: um estudo de comparação e predição. **Revista de Psicologia**, v. 38, n. 1, p. 243–273, 2020.

RUDASILL, K. M. et al. Parent vs. teacher ratings of children's shyness as predictors of language and attention skills. **Learning and Individual Differences**, v. 34, p. 57–62, 2014.

RUTTER, M. Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. **Annals of the Academy of Medicine**, Singapore, n.8, v.3, 324-38, 1979.

RUTTER, M. Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. **British Journal of Psychiatry**, v. 147, n. 6, p. 598–611, 1985.

SALAVERA, C.; USÁN, P.; JARIE, L. Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? **Journal of Adolescence**, v. 60, p. 39-46, 2017.

SAMARAKKODY, D. et al. Prevalence of externalizing behavior problems in Sri Lankan preschool children: birth, childhood, and sociodemographic risk factors. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 47, n. 5, p. 757–762, 2012.

SAMEROFF, A. J. Developmental systems and psychopathology. **Development and Psychopathology**, v. 12, n. 3, p. 297–312, 2000.

SAMEROFF, A.; GUTMAN, L. M.; PECK, S. C. Adaptation among Youth Facing Multiple Risks: Prospective Research Findings. In: LUTHAR, S. S. (Ed.). **Resilience and Vulnerability**. 1. ed. [s.l.] Cambridge University Press, p. 364–391, 2003.

SANDILOS, L. E. et al. Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? **Early Childhood Research Quarterly**, v. 42, p. 280–290, 2018.

SANTIAGO, R. T. et al. Parent-teacher relationships in elementary school: an examination of parent-teacher trust: parent-teacher trust. **Psychology in the Schools**, v. 53, n. 10, p. 1003–1017, 2016.

SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKI, D.C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Interações**, v. 18, n. 10, p. 127-152, 2003.

SETHNA, V. et al. Father-child interactions at 3 months and 24 months: contributions to children’s cognitive development at 24 months: Fathers’ and Children’s Cognitive Development. **Infant Mental Health Journal**, v. 38, n. 3, p. 378–390, 2017.

SILVA, A. M. DA; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. D. F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 191–205, 2016.

SILVA, N. R. DA et al. O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 363–376, 2015.

SOARES, A. B.; GOMES, G.; PRATA, M. A. R. Habilidades sociais de professores e não professores: comparando áreas de atuação. **Revista Colombiana de Psicologia**, Bogotá, v. 20, n. 2, p. 233-248, 2011.

TREPAT, E.; GRANERO, R.; EZPELETA, L. Parenting practices as mediating variables between parents’ psychopathology and oppositional defiant disorder in preschoolers. **Psicothema**, n. 26.4, p. 497–504, nov. 2014.

TRIGUERO V. T. M. C.; DE FREITAS M. R. L.; RODRIGUES C. L. R. **Associations between Inadequate Parenting Practices and Behavioral Problems in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder**. 2015.

TRIGUERO V. T. M. C.; FREITAS M. R. L.; RODRIGUES C. L. R. Associations between Inadequate Parenting Practices and Behavioral Problems in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **The Scientific World Journal**, v. 2015, p. 1–6, 2015.

VAN DIJK, R. et al. Mother-Child Interactions and Externalizing Behavior Problems in Preschoolers over Time: Inhibitory Control as a Mediator. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 45, n. 8, p. 1503–1517, 2017.

VARGHESE, C.; VERNON-FEAGANS, L.; BRATSCH-HINES, M. Associations between teacher–child relationships, children’s literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 47, p. 124–133, 2019.

WAGNER, A. et al. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 181-186, 2005.

WALLANDER, J. L. et al. Patterns of Exposure to Cumulative Risk Through Age 2 and Associations with Problem Behaviors at Age 4.5: Evidence from Growing Up. **New Zealand Journal of Abnormal Child Psychology**, (published online) v. 21, 2019.

WANG, M.-T.; FREDRICKS, J. A. The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. **Child Development**, v. 85, n. 2, p. 722–737, 2014.

WEBSTER-STRATTON, C.; BYWATER, T. Incredible partnerships: parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based programme. **Journal of Children’s Services**, v. 10, n. 3, p. 202–217, 2015.

WEBSTER-STRATTON, C.; BYWATER, T. Incredible partnerships: parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based programme. **Journal of Children’s Services**, v. 10, n. 3, p. 202–217, 2015.

WEBSTER-STRATTON, C.; JAMILA R. M.; STOOLMILLER, M. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 49, n. 5, p. 471–488, 2008.

WICHSTRØM, L.; BELSKY, J.; BERG-NIELSEN, T. S. Preschool predictors of childhood anxiety disorders: a prospective community study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 54, n. 12, p. 1327–1336, 2013.

WIELEWICKI, Annie. Problemas de comportamento infantil: importância e limitações de estudos de caracterização em clínicas-escola Brasileiras. **Temas psicol. Ribeirão Preto**, v. 19, n. 2, p. 379-389, 2011.

WILLIFORD, A. P. et al. Changing Teacher-Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children’s Externalizing Behaviors. **Child Development**, v. 88, n. 5, p. 1544–1553, 2017.

WITTIG, S. M. O.; RODRIGUEZ, C. M. Emerging behavior problems: Bidirectional relations between maternal and paternal parenting styles with infant temperament. **Developmental Psychology**, v. 55, n. 6, p. 1199–1210, 2019.

XING, X.; WANG, M. Sex differences in the reciprocal relationships between mild and severe corporal punishment and children's internalizing problem behavior in a Chinese sample. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 34, n. 1, p. 9–16, 2013.