

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Aline Costa Fantinato**

**SONDAGEM DE RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS PATERNAS, PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICO DE PRÉ-ESCOLARES**

São Carlos, Dezembro de 2016.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Aline Costa Fantinato**

**SONDAGEM DE RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS PATERNAS, PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICO DE PRÉ-ESCOLARES**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial, sob orientação da professora Doutora Fabiana Cia.**

**Apoio financeiro: FAPESP- Processo: 2013/01174-2**

São Carlos, Dezembro de 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F216s Fantinato, Aline Costa  
Sondagem de relações entre variáveis paternas,  
problemas de comportamento e desempenho acadêmico de  
pré-escolares / Aline Costa Fantinato. -- São Carlos  
: UFSCar, 2017.  
159 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2016.

1. Educação especial. 2. Pai. 3. Desenvolvimento  
infantil. 4. Mecanismos de proteção. 5. Fatores de  
risco. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de doutorado do(a) candidato(a) Aline Costa Fantinato, realizada em 05/12/2016

Prof(a). Dr(a). Fabiana Cia  
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Eneida Gonçalves Mendes  
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Carolina Severino Lopes da Costa  
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Camila de Sousa Pereira Guizzo  
SENAI CIMATEC-BA

Prof(a). Dr(a). Aline Maira da Silva  
UFGD

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância dos Prof(a). Dr(a). Aline Maira da Silva e Prof(a). Dr(a). Camila de Sousa Pereira Guizzo e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Aline Costa Fantinato.

Prof(a). Dr(a). Fabiana Cia

Presidente da Comissão Examinadora  
UFSCar

## **Dedicatória**

### **Dedico este trabalho a**

minha mãe, Vanda, por todo o incentivo, apoio, carinho e paciência ao longo desses anos. À memória de meu pai, Carlos por todo amor e atenção dedicado ao longo de sua vida.

Aos meus irmãos, Carlos Eduardo e Daniel, por me apoiarem em todas as minhas decisões e acreditarem em mim!

Ao meu marido, André, por todo o companheirismo, atenção e paciência ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

E à minha filha, Isabela, que me ensinou o verdadeiro sentido do amor!

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente à Deus, por todas as oportunidades que me deu e por guiar sempre meus passos.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP, pela concessão da bolsa de estudos, fazendo possível a execução desta pesquisa.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Aline Maira da Silva, Dr<sup>a</sup> Carolina Severino Lopes da Costa, Dr<sup>a</sup> Enicéia Gonçalves Mendes, Dr<sup>a</sup> Karyne Rios e Dr<sup>a</sup> Maria Fernanda Cid por participaram da banca de Exame de Qualificação e que contribuíram de maneira valiosa para a melhoria do meu trabalho. Vocês são exemplos de profissionalismo que desejo seguir na minha carreira. Obrigada! À professora Karyne ainda agradeço por toda a paciência e dedicação, por tirar todas as minhas dúvidas relacionados ao CAP.

Especialmente, agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiana Cia, por toda sua dedicação e apoio, por não medir esforços para a qualidade do meu trabalho, por me acolher e confiar no meu potencial, por guiar meus passos na pesquisa nos nossos oito anos de trabalho juntas. Fá, muito obrigada por tudo!

Agradeço ainda, à todo o grupo de pesquisa, pelas trocas e conhecimentos adquiridos e também pelos momentos de descontração que fizeram essa jornada se tornar mais leve e alegre. Particularmente, às amigas que fiz ao longo destes anos, Ana Elisa Milan, Ana Paula Moraes Maturana, Daniele Gualda e Jackeline Pimentel Tenório, pelos momentos de desabafo e risadas. Sem vocês, não teria sido tão bom!

Às secretárias de educação e às gestoras, pelo consentimento de realização da pesquisa e aos professores e pais pela participação.

E à todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

**Muito obrigada!**

## **SONDAGEM DE RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS PATERNAS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICO DE PRÉ-ESCOLARES**

O papel que o pai exerce no contexto familiar está em processo de transformação, passando a ser uma figura de maior envolvimento afetivo com os filhos. O pai, assim como a mãe são figuras importantes para a criança, porém há poucos estudos que investiguem o pai sob sua própria ótica. Desta forma, o presente estudo teve por objetivos: (a) comparar as habilidades sociais educativas, as características do relacionamento conjugal, o potencial de abuso para maus tratos infantis, segundo a opinião do pai, entre os grupos de pais de pré-escolares que apresentam problemas de comportamento, baixo desempenho acadêmico ou desenvolvimento típico; (b) comparar o índice de problemas de comportamento, segundo a opinião do pai entre os grupos de pré-escolares que apresentam problemas de comportamento, baixo desempenho acadêmico ou desenvolvimento típico e (c) relacionar as variáveis. Participaram do estudo 105 homens, sendo 45 pais de crianças com desenvolvimento típico; 29 pais de crianças com problemas de comportamentos, e 31 pais de crianças com indicativo de baixo desempenho acadêmico, e os respectivos professores das crianças (N= 26). Para alcançar aos objetivos: (a) os pais responderam ao Inventário de Habilidades Sociais Educativas, Questionário de Relacionamento Conjugal e Inventário de Potencial de Abuso e (b) os professores e os pais responderam ao Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). Para a divisão dos grupos foi utilizado os dados obtidos na avaliação dos professores para o SDQ e a parte acadêmica do *Social Skills Rating System* (SSRS). Para comparar os resultados dos três grupos foi utilizado o Teste *t*, considerando a comparação de dois grupos separadamente e para avaliar as relações entre as variáveis foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Os resultados demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sendo que pais de crianças com desenvolvimento típico apresentaram melhor repertório de habilidades sociais educativas, mais características positivas no relacionamento conjugal e menor potencial de abuso. Os pais das crianças com problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico pareciam ter mais dificuldades no relacionamento conjugal, assim como na interação com a prole, especificamente sobre as habilidades sociais educativas percebeu-se que os pais de crianças com problemas de comportamento apresentaram as menores médias. As correlações entre as variáveis demonstraram relações significativas entre os comportamentos adequados dos pais e filhos; por outro lado, um repertório pobre de habilidades sociais educativas teve relação com os problemas comportamentais das crianças. Notou-se a existência de relações positivas entre as habilidades sociais educativas e as características positivas do relacionamento conjugal e relações negativas entre as habilidades sociais educativas e o potencial de abuso paterno. Conclui-se que a interação positiva do pai com a prole se constitui como mecanismo de proteção ao desenvolvimento infantil, além de os dados deste estudo apontar para a influência da relação marital com o modo que os pais interagem com os filhos, ressaltando a importância da interação positiva do pai com os filhos e de um ambiente familiar promotor de interações positivas entre seus membros.

**Palavras-chave:** Educação especial, Pai, Desenvolvimento infantil, Mecanismos de proteção, Fatores de risco.

## **SURVEILLANCE OF RELATIONSHIPS BETWEEN PARENTAL VARIABLES, PROBLEMS OF BEHAVIOR AND ACADEMIC PERFORMANCE OF PRE-SCHOOLS**

The role that the father plays in the family context is in the process of transformation, becoming a figure of greater affective involvement with the children. The father as well as the mother are important figures for the child, but there are few studies that investigate the father under his own eyes. Thus, the present study aimed to: (a) compare educational social skills, the characteristics of the marital relationship, the abuse potential for child maltreatment, according to the father's opinion, among the parents groups of preschool children who Present behavioral problems, low academic performance or typical development; (B) compare the index of behavioral problems according to the father's opinion among groups of preschoolers with behavioral problems, low academic performance or typical development, and (c) relate the variables. 105 men participated in the study, 45 parents of children with typical development; 29 parents of children with behavioral problems, and 31 parents of children with low academic achievement, and their children's teachers (N = 26). To achieve the goals: (a) parents responded to the Social Skills Inventory, Conjugal Relationship Questionnaire and Abuse Potential Inventory, and (b) teachers and parents answered the Skills and Difficulties Questionnaire (SDQ). The data obtained in the teachers' evaluation for the SDQ and the academic part of the Social Skills Rating System (SSRS) were used to divide the groups. To compare the results of the three groups, we used the t test, considering the comparison of two groups separately and to evaluate the relationships between the variables, the Pearson correlation test was used. The results showed statistically significant differences between the groups, and parents of children with typical development showed a better repertoire of educational social skills, more positive characteristics in the marital relationship and less potential for abuse. The parents of children with behavioral problems and low academic performance seemed to have more difficulties in the marital relationship, as well as in the interaction with the offspring, specifically on the social educational abilities, it was noticed that the parents of children with behavioral problems had the lowest averages. The correlations between the variables showed significant relationships between the adequate behaviors of parents and children; On the other hand, a poor repertoire of educational social skills was related to the behavioral problems of children. There were positive relationships between educational social skills and the positive characteristics of the marital relationship and negative relationships between educational social skills and the potential for paternal abuse. It is concluded that the positive interaction of the father with the offspring constitutes a mechanism of protection to the child development, besides the data of this study point to the influence of the marital relation with the way that the parents interact with the children, emphasizing the importance of the Positive interaction of the father with the children and of a family environment that promotes positive interactions among its members.

**Key words:** Special education, Father, Child development, Protection mechanisms, Risk factors.

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Relação entre as variáveis do estudo

09

**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1. Correlações entre as habilidades sociais educativas e demais variáveis	89
Quadro 2. Correlações significativas entre as escalas do CAP e demais variáveis	90
Quadro 3. Correlações significativas entre as escalas do relacionamento conjugal e demais variáveis	91
Quadro 4. Correlações significativas entre os dados socioeconômicos e as demais variáveis	91

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos participantes: Comparação entre DT, PC e DA	48
Tabela 2. Classificação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião dos professores: Comparação entre DT, PC e DA	57
Tabela 3. Avaliação da competência acadêmica dos alunos segundo os professores: Comparação entre DT, PC e DA	58
Tabela 4. Habilidades sociais educativas paternas de estabelecer limites, corrigir e controlar: Comparação entre DT, PC e DA	59
Tabela 5. Habilidades sociais educativas paternas de demonstrar afeto e atenção: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	61
Tabela 6. Habilidades sociais educativas paternas de conversar e dialogar: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	63
Tabela 7. Habilidades sociais educativas paternas de induzir disciplina: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	64
Tabela 8. Habilidades sociais educativas paternas de organizar condições educativas: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	64
Tabela 9. Potencial de abuso: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	65
Tabela 10. Classificação dos comportamentos paternos segundo o CAP: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	68
Tabela 11: Médias para as escalas do CAP: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	69
Tabela 12. Definição do cônjuge, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	70
Tabela 13. Expressão de sentimentos ao cônjuge, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	71
Tabela 14. Expressão de sentimentos pela companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	72
Tabela 15. Avaliação da comunicação conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	73
Tabela 16. Características positivas da companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	74
Tabela 17. Características negativas da companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	75
Tabela 18. Avaliação da relação conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	75
Tabela 19. Características do relacionamento conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	76
Tabela 20. Avaliação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA	77
Tabela 21. Classificação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião do pai: Comparação entre DT, PC e DA	79
Tabela 22: Correlações significativas entre as variáveis paternas e os dados socioeconômicos	81
Tabela 23. Correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e habilidades sociais educativas paternas	82
Tabela 24. Correlações significativas entre as escalas de habilidades sociais educativas paternas e de potencial de abuso	83

Tabela 25. Correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e potencial de abuso	83
Tabela 26. Correlações significativas entre as escalas de habilidades sociais educativas paternas e os problemas de comportamento infantis, segundo a avaliação dos pais	84
Tabela 27. Correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e comportamentos infantis na opinião dos pais	85
Tabela 28. Correlações significativas entre as escalas de potencial de abuso e os problemas de comportamento infantis, segundo a avaliação dos professores	86
Tabela 29. Correlações significativas entre as escalas de habilidades sociais educativas e comportamentos infantis, segundo a avaliação dos professores	87
Tabela 30. Correlações significativas entre as escalas de potencial de abuso paterno e problemas de comportamento infantis, segundo a avaliação dos professores	87
Tabela 31. Correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e comportamentos infantis, segundo a avaliação dos professores	88

**SUMÁRIO**

Introdução	06
-A necessidade de estudos brasileiros sobre o envolvimento paterno e o desenvolvimento social infantil	06
- Risco e proteção ao desenvolvimento infantil	08
- A importância da família ao desenvolvimento infantil: um enfoque no papel paterno	19
- Habilidades sociais educativas parentais	30
-Envolvimento paterno, relacionamento conjugal e desenvolvimento social dos filhos	35
-Comportamentos de crianças pré-escolares	40
Método	47
- Participantes	47
- Aspectos éticos	49
- Local de coleta de dados	49
Medidas avaliativas	49
- Instrumentos Pais	49
- Instrumentos Pais e Professores	52
- Instrumentos Professores	52
- Procedimento de coleta de dados	53
- Procedimento de análise de dados	54
Resultados	56
Ilustrações para as correlações encontradas	89
Discussão	94
Considerações finais	112
Referências	118
Apêndice 1	136
Apêndice 2	138
Apêndice 3	140

## **1. Introdução**

No presente estudo, buscou ampliar os conhecimentos sobre a importância do pai para o desenvolvimento infantil, enfocando a relação entre o repertório de habilidades sociais educativas, o potencial de abuso e as variáveis do relacionamento conjugal na visão do pai e o desenvolvimento social de crianças em idade pré-escolar. Acredita-se que para além da influência da relação mãe-filho, o relacionamento pai-filho também pode exercer uma influência muito significativa no desenvolvimento dos padrões de comportamento e desempenho acadêmico da criança, os quais influenciarão na qualidade das suas relações interpessoais subsequentes, generalizando para outros ambientes.

O papel do pai no ambiente familiar, em especial a sua interação com os filhos, está em constante transformação. No entanto, é comum que nas pesquisas, sua participação seja avaliada apenas pela esposa, não sendo o participante do estudo. Portanto, acredita-se que seja de extrema relevância investigar a sua interação de acordo com a sua própria percepção.

A hipótese do presente estudo é que pais (homens) com repertório de habilidades sociais educativas mais elaborado, mais características positivas no relacionamento conjugal e menor potencial de abuso, tenham filhos com repertório comportamental adequado e desempenho acadêmico, quando comparados com pais que não apresentam estas características. Diante da hipótese apresentada, a fundamentação teórica contém seis tópicos que estão permeados com temas ligados aos problemas de comportamento e desempenho acadêmico, a saber: (1) A necessidade de estudos brasileiros sobre o envolvimento paterno e o desenvolvimento social infantil; (2) Risco e proteção ao desenvolvimento infantil; (3) A importância da família ao desenvolvimento infantil: um enfoque no papel paterno; (4) Habilidades sociais educativas parentais (5) Envolvimento paterno, conflitos conjugais e desenvolvimento social dos filhos e (6) Comportamentos de crianças pré-escolares.

### **1.1. A necessidade de estudos brasileiros sobre o envolvimento paterno e o desenvolvimento social infantil**

Diferenças culturais têm um papel fundamental no funcionamento das famílias (GEORGAS, 2006) e, conseqüentemente, na maneira como os conflitos conjugais são vistos. Há poucos estudos no Brasil sobre conflitos conjugais e desenvolvimento infantil (VILLAS BOAS; DESSEN; MELCHIORI, 2010), portanto é de extrema

relevância que sejam realizadas investigações sobre o tema, como possíveis variáveis que se constituem como risco, como os efeitos disso ao desenvolvimento.

Os estudos sobre família vêm crescendo consideravelmente, no entanto, a maioria das pesquisas tem como foco a relação mãe-criança, assim como mostra os resultados da revisão feita por Dessen e Pereira-Silva (2000) com famílias de crianças com deficiência intelectual, mostrando que as pesquisas realizadas entre 1985 a 1999 com essa temática focalizam a díade mãe-criança, sendo ainda mais escassas pesquisas no Brasil que investigavam o pai. Reiteram esses dados, os achados de Cia, Williams e Aiello (2005), que realizaram uma revisão de estudos publicados entre 1999 e 2003 que descreviam o relacionamento entre pai e filho de zero a seis anos e que correlacionassem a interação com o desenvolvimento infantil e mais recentemente, o estudo de Vieira et al. (2014), que analisaram artigos científicos publicados entre os anos 2000 e 2012. Os resultados mostraram uma carência de estudos brasileiros que focassem a figura paterna.

Recentemente, algumas pesquisas têm-se preocupado com a influência que o pai exerce sob o desenvolvimento dos filhos, no entanto, no contexto brasileiro ainda são poucos os estudos sobre tal temática. Levando-se em consideração as mudanças no contexto cultural que acarretaram em transformações nas práticas parentais e maior envolvimento dos homens com seus filhos, ressalta-se a importância do modo que os pais interagem com a prole e as consequências para o desenvolvimento social dos filhos (LAMB, 1997; TIEDJE, 2004). Além disso, estudos que se propõem a investigar as habilidades sociais educativas são recentes e, portanto, apresentam um número baixo no contexto brasileiro.

Os estudos que têm como foco o envolvimento paterno mostram a importância deste ao desenvolvimento infantil. Como por exemplo, os estudos de Cia, D’Affonseca e Barham (2004) e Cia, Pamplin e Williams (2008), mostraram que quanto mais os pais se envolvem nas atividades dos filhos e tem alto grau de comunicação, melhor o desempenho acadêmico das crianças.

No que se refere à educação especial no contexto brasileiro, sabe-se que o documento publicado pelo Ministério da Educação, *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), aponta que são considerados alunos público alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, grande número dos alunos atendidos pelo atendimento educacional especializado

(AEE) da educação infantil apresenta dificuldades acadêmicas, atraso no desenvolvimento e problemas de comportamento. Por exemplo, nos estudos de Rodrigues (2012) e Gualda (2012) sobre crianças da educação infantil que recebem AEE, as professoras apontam o atendimento de crianças com atraso no desenvolvimento e problemas de comportamento em salas de recursos multifuncionais, assim como salientam que na educação infantil a dificuldade da criança receber um diagnóstico é grande, o que leva ao encaminhamento de crianças que apresentam tais características. Santos (2014) buscou comparar características familiares de crianças público alvo da educação especial, com diferentes faixas etárias. Destaca-se que no grupo 1, de um total de 15 crianças, 10 possuíam atraso no desenvolvimento e no grupo 2, de 12 crianças, cinco eram consideradas como tendo atraso no desenvolvimento. Tais crianças participavam de programas de estimulação precoce. Os dados do estudo de Santos (2014) ilustram que, na educação infantil, há um número significativo de crianças que não têm diagnóstico fechado, mas apresentam atraso no desenvolvimento e são encaminhadas para serviços de educação especial.

Sendo assim, surge a necessidade de investigar quais os possíveis fatores de risco e de proteção que podem estar envolvidos com esses grupos de crianças, mais especificamente, relacionados à figura paterna. Além disso, salienta-se que, quanto mais precoce a identificação dos possíveis fatores de risco ao desenvolvimento infantil e intervenção realizada para minimizá-los, menor o prejuízo ao desenvolvimento da criança.

Desta forma, entende-se que tais ações podem colaborar para minimizar o número de crianças classificadas como sendo público alvo da educação especial (alunos que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação) e contribuindo para o desenvolvimento da área de prevenção em educação especial, que é o tema de pesquisa do presente trabalho.

## **1.2. Risco e proteção ao desenvolvimento infantil**

O desenvolvimento infantil sofre influência de diversos fatores, sejam eles, características do próprio indivíduo, como do ambiente que frequenta. Tomando como exemplo, as variáveis do presente estudo, compreende-se que o desenvolvimento infantil é influenciado por variáveis que podem ser indicadores de risco ou proteção, como a família, mais especificamente, o papel que o pai exerce em relação à criança.

Neste sentido, as habilidades sociais educativas paternas podem se configurar como um importante indicador da qualidade do seu envolvimento. Para além das habilidades sociais educativas, outras características presentes no contexto familiar, podem influenciar tanto o modo que o pai vai lidar com a criança, como também, na transmissão de comportamentos, como por exemplo, as características do relacionamento conjugal, sendo que essas características vão influenciar o comportamento da criança. A Figura 1 apresenta como essas variáveis estão interligadas.

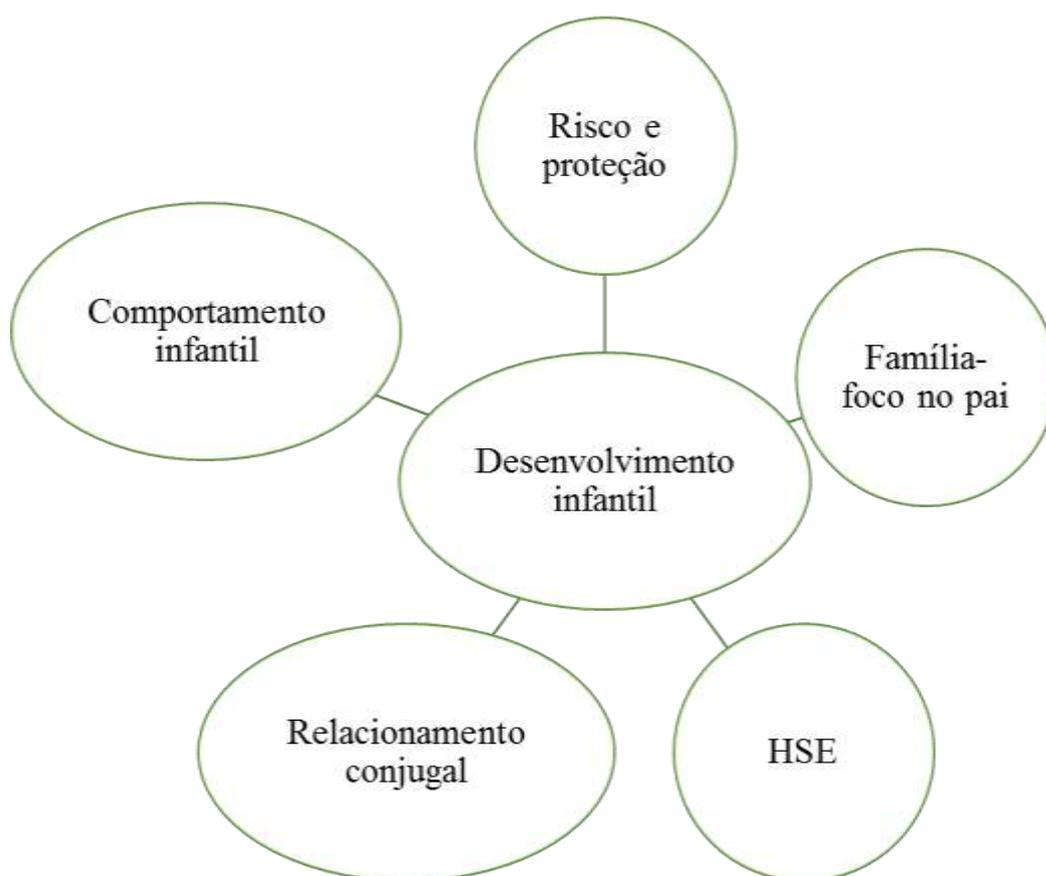


Figura 1. Variáveis exploradas no estudo.

Definir os conceitos de *mecanismos de risco e de proteção* se faz fundamental para a compreensão do que está envolvido no processo de desenvolvimento, a fim de

favorecer comportamentos adequados e bons resultados desenvolvimentais. Identificar potenciais fatores de risco ao desenvolvimento infantil e grupos vulneráveis, assim como os fatores protetivos, por sua vez, é importante tanto para a promoção de programas de prevenção, como de intervenção, que visam à redução de variáveis negativas ao desenvolvimento de crianças.

Na literatura há terminologias distintas para nomear e definir riscos e proteção, tais como fatores, processos, indicadores e mecanismos. Rutter (2005) diferencia os indicadores dos mecanismos de risco, considerando que o “indicador de risco” é um único fator determinando um efeito negativo e atua indiretamente sobre a criança, enquanto que “mecanismos” são entendidos como a associação de riscos que convergem para um efeito negativo e exercem efeitos diretos, tornando o indivíduo mais vulnerável a problemas físicos, sociais e/ou emocionais.

Além da diferenciação entre indicador e mecanismo, o autor aponta outras considerações para a identificação de riscos ambientais, tais como a diferenciação entre risco proximal e distal e identificação da heterogeneidade da variável de risco estudada. A respeito do risco proximal e distal, entende-se que o primeiro é aquele que acontece a partir da relação direta entre a variável de risco e o indivíduo, enquanto que o risco distal aumenta a probabilidade de ocorrência do risco proximal. Sendo assim, entende-se que o risco se origina de fatores gradualmente dispostos, desde os mais distais (risco social, por exemplo), os meio-proximais (riscos familiares) e os proximais (risco individual). O relacionamento entre pai e filho pode ser entendido como um exemplo de risco proximal. Cabe ressaltar que a implicação do fator de risco distal é importante, pois aumenta a probabilidade do risco proximal. Acredita-se que a intensidade/ proximidade do risco também interfere na consequência que irá provocar, sendo que o risco proximal é aquele que acontece a partir da relação direta entre a variável de risco e o indivíduo, e o risco distal, aquele que acontece a partir da relação indireta entre a variável de risco e o indivíduo (RUTTER, 2005).

Diante de tal perspectiva, as variáveis abordadas no presente estudo, podem ser consideradas como *mecanismos de risco*, dado que estão presentes no contexto familiar (variáveis paternas) e individuais (variáveis infantis) e acredita-se que exerçam influência direta no desenvolvimento da criança. Na presente revisão será respeitada a nomenclatura da referência original.

Sabe-se que o desenvolvimento infantil é influenciado por fatores biológicos e ambientais, sendo que cada um destes pode contribuir positiva ou negativamente para

o desenvolvimento da criança. Quando essas variáveis aumentam a probabilidade de resultados indesejáveis no desenvolvimento, como problemas físicos, sociais ou emocionais, são compreendidas como *fatores de risco* (WEBSTER-STRATTON, 1997; YUNES; SZYMANSKI, 2001; MAIA; WILLIAMS, 2005). De Antoni, Barone e Koller (2007) colocam que o termo risco vem sendo utilizado na área de saúde mental com o significado de estressor e que este pode desencadear comportamentos inesperados de acordo com sua gravidade, duração, frequência e intensidade. Além disso, qualquer variável pode se manifestar como indicador de risco em uma dada situação. Tais variáveis podem ser de origem social, biológica ou psicológica (YUNES; SZYMANSKI, 2001; MAIA; WILLIAMS, 2005; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005). Entre os diversos fatores de risco que podem interferir no desenvolvimento infantil, os principais parecem ser prematuridade, baixo peso ao nascer, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005), exposição à pobreza (CONGER; et al., 2002; WILLIAMS; AIELLO, 2004; SLACK et al., 2011), instabilidade financeira (FERRIOLLI; MARTURANO; PUNTEL, 2007), condições ambientais que possam causar doenças ou incapacidades, exposição a abuso ou violência (MALDONADO; WILLIAMS, 2005; RIOS; WILLIAMS, 2008), pais com desordens afetivas bem como, uma interação inadequada com a mãe ou com o pai (DESSEN; BRAZ, 2005; CIA; BARHAM, 2009).

Destaca-se que, um único fator de risco isolado pode não predizer consequências negativas sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que a origem de possíveis problemas no desenvolvimento pode estar presente nas variáveis individuais, familiares e sociais e que o desenvolvimento é multideterminado por relações complexas entre variáveis biológicas e ambientais (NUNES, 1995; GREENBERG; DOMITROVICH; BUMBAGER, 2001; MARIA-MENGEL; LINHARES, 2007). Cabe destacar ainda que o fator de risco deve ser pensado como processo e não como variável em si. Desta forma, compreende-se que o fator de risco pode não constituir a causa específica de um problema no desenvolvimento da criança, mas indica um processo complexo que pode justificá-la (YUNES; SZYMANSKI, 2001; MAIA; WILLIAMS, 2005).

Segundo Sapienza e Pedromônico (2005), quando a criança está exposta a vários fatores de riscos, o cumprimento da sua agenda desenvolvimental tem maior probabilidade de ficar comprometido, podendo acarretar em prejuízos em suas

habilidades e papéis sociais. Autores como Hutz, Koller e Bandeira (1996) e Poletto e Koller (2006) colocam que a criança só vai ser considerada em situação de risco, quando a mesma não apresentar o desenvolvimento esperado para sua faixa etária, sendo que sua suscetibilidade aos riscos pode sofrer influências individuais (como por exemplo, saúde física, temperamento, autoestima e confiança) e ambientais (como por exemplo, pouca estimulação no ambiente familiar, poder aquisitivo, relacionamento conjugal dos pais e o apoio social oferecido pela família, sociedade e amigos).

De acordo com Koller e De Antoni (2004), a relação das pessoas com eventos estressores passa por distintos graus de ocorrência, intensidade, frequência, duração e severidade. Nesse sentido, o impacto dos eventos estressores é ainda determinado pela forma como eles são percebidos. Por exemplo, a maneira como uma criança que foi violentada fisicamente lidará com esta situação dependerá do contexto no qual essa violência aconteceu, quais são os ambientes que ela frequenta, sua rede de apoio, seu momento no desenvolvimento, suas experiências, seus processos psicológicos e características individuais.

Greenberg et al. (2001) definem sete domínios individuais e ambientais que podem ser considerados fatores de risco para o desenvolvimento de psicopatologias em crianças: incapacidades constitucionais, atraso no desenvolvimento, dificuldades emocionais, circunstâncias familiares, problemas interpessoais, problemas escolares e riscos ecológicos.

Kohn et al. (2001) em estudo de revisão, encontraram que a presença de conflitos entre os pais e a falta de interação com os filhos são potenciais fatores de risco ao surgimento de problemas comportamentais. Adicionalmente, sabe-se que, famílias expostas a diversos fatores de risco podem contribuir para o abuso físico dos pais para com os filhos, esposa e entre irmãos (DE ANTONI; BARONE; KOLLER, 2006).

Martins, Costa, Saforcada e Cunha (2004) realizaram um estudo que teve por objetivo identificar possíveis fatores de risco associados ao ambiente. Participaram 630 crianças com média de idade igual a quatro anos e suas mães. Foram utilizados como instrumentos o *Home Observation for the Measurement of the Environment* (HOME) e o *Self-Reported Questionnaire of Minor Psychiatric Disorders*. Os resultados mostraram que da amostra participante do estudo, 15% viviam em ambientes com pouca estimulação e apoio. Os fatores de risco associados à qualidade do ambiente encontrados no estudo foram baixa renda familiar mensal, baixa

escolaridade materna, sexo masculino da criança, casas com mais de sete residentes, número de irmãos maior ou igual a quatro, uso de tabaco na gestação, crianças que dormem na mesma cama que os pais e transtornos psiquiátricos das mães.

Atzaba-Poria, Pike e Deater- Deckard (2004) investigaram a influência de múltiplos fatores de risco sobre a existência de problemas de comportamento em crianças escolares por meio de entrevistas, questionários e atividades estruturadas com 125 famílias de diversos níveis aquisitivos. Os resultados evidenciaram que as crianças que foram avaliadas como tendo baixo Q.I., apresentaram altos índices de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, tinham pais e mães menos afetuosos e recíprocos na relação com a criança. Por outro lado, a satisfação conjugal e o suporte social percebido pelos pais favoreceram uma melhor relação entre o casal e filhos.

Sá, Bordin, Martin e Paula (2010) realizaram um estudo a fim de identificar fatores de risco associados a problemas de saúde mental em crianças e adolescentes em uma comunidade de baixa renda. Foram participantes 67 mães com filhos com idade entre quatro e 17 anos. As mães responderam ao *Child Behavior Checklist*, *WorldSAFE Core Questionnaire* e *Self Report Questionnaire*. Os resultados mostraram que 19,4% da amostra tinham problemas de comportamento internalizantes, 20,9% problemas de comportamento externalizantes e 22,4% problemas de saúde mental. Foram encontradas altas taxas de violência intrafamiliar grave, sendo que 9% da amostra sofreu punição física grave e as mães foram vítimas de violência conjugal física grave. A faixa etária de quatro a 10 anos teve maior número de casos (64,3%) com problemas externalizantes. A violência conjugal física grave apresentou distribuição semelhante entre os casos de crianças/adolescentes com problemas de saúde mental (23,1% do tipo internalização, 28,6% do tipo externalização e 26,7% do tipo total de problemas).

Visando identificar associações entre saúde mental infantil e indicadores de risco e proteção do contexto familiar, Matsukura, Fernandes e Cid (2012) realizaram um estudo com 39 responsáveis por crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola de periferia. Os participantes foram em sua maioria (84,6%) mães biológicas das crianças e faixa etária entre 26 e 35 anos. A média de idade das crianças foi igual a oito anos e a maioria era de meninas. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Classificação Econômica Brasil; Questionário de Capacidades e Dificuldades- SDQ e Questionário de Atividades Cotidianas e foram aplicados em

forma de entrevista. Foram realizadas análises descritivas, de correlação e comparação. Os resultados apontaram que as crianças da amostra, tinham mais dificuldades nas seguintes escalas do SDQ: sintomas emocionais, problemas de conduta, problemas de relacionamento com colegas e no total das dificuldades. Percebeu-se que as crianças mais hiperativas eram as que os pais relataram não brincar com a criança, e os problemas de relacionamento com colegas esteve relacionado com o comportamento dos genitores darem broncas sem motivos. As crianças que nunca reprovaram de ano foram as que apresentaram maior índice de comportamentos pró-sociais.

Muñiz, Silver e Stein (2014) focalizando as atividades de rotina desempenhadas pelas crianças em idade pré-escolar no contexto familiar, desenvolveram um estudo quantitativo, envolvendo 8.850 crianças norte americanas, com o objetivo de identificar correlações entre a participação das crianças em atividades familiares de rotina e a saúde mental. As atividades consideradas foram: refeições em família; contar histórias; cantar ou ler junto com os pais e brincar ou jogar junto com os pais. A frequência semanal de realização das atividades também foi avaliada pelo estudo. Os resultados indicaram que as crianças que participavam de atividades de rotina familiares apresentaram melhores níveis de saúde mental. As autoras apontaram a necessidade de ações cada vez mais precoces de promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças, que levem em consideração o contexto familiar e a organização de rotinas familiares.

Levando em consideração a importância do contexto familiar para as crianças, Cid (2015) realizou um estudo buscando identificar as atividades cotidianas de famílias de crianças em idade escolar e relaciona-las à saúde mental das mesmas. Foram participantes 321 responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. A autora utilizou o questionário de atividades cotidianas e o questionário de capacidades e dificuldades. Para analisar os dados, foram realizadas análises descritivas e correlacionais. Os resultados mostraram que o desempenho da criança na escola estava correlacionado com hiperatividade, pontuação total das dificuldades e com o suplemento de impacto; a criança já ter repetido de ano mostrou correlações com as escalas de problemas de conduta, hiperatividade, pontuação total das dificuldades e suplemento de impacto. A maior parte (65%) da amostra do estudo vivia com ambos os pais e esta variável teve relação negativa com problemas de conduta e problemas de relacionamento com

colegas, enquanto que a existência de regras se mostrou relacionada com comportamentos pró-sociais. A existência de brigas no contexto familiar se mostrou como um indicador de risco ao bem estar-infantil, pois teve correlações com os problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento com colegas, pontuação total das dificuldades, e negativa com os comportamentos pró-sociais.

Como visto, estudos têm associado fatores de risco ao ambiente familiar, incluindo as práticas parentais e o envolvimento dos pais com a prole. No presente estudo, pretende-se identificar possíveis fatores de risco no ambiente familiar, mais especificamente relacionado ao pai, e especialmente, os fatores de proteção relacionados à essa figura. Para além dos fatores de risco ao desenvolvimento infantil, encontram-se os fatores de proteção, que são as variáveis que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos, e apresentam como principal função a produção de respostas que permitem amenizar ou bloquear possíveis danos. Tais mecanismos podem modificar a resposta do indivíduo a ambientes hostis, diminuindo a probabilidade do mesmo apresentar problemas no desenvolvimento (RUTTER; SROUFE, 2000; MAIA; WILLIAMS, 2005). Segundo Poletto e Koller (2006, p. 35) “os mecanismos de proteção serão aqueles que, numa trajetória de risco, modificam o rumo da vida do indivíduo para um final mais adaptado”, colaborando para a modificação da resposta do indivíduo à situação de risco.

Semelhantemente aos mecanismos de risco, os fatores de proteção, quando associados e em contextos mais distais à criança constituem-se nos mecanismos de proteção (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; MURTA, 2007). Ressalta-se que um mesmo contexto (família ou escola, por exemplo), pode ser considerado como de risco ou de proteção; tal função dependerá da qualidade das relações neste contexto, e do quanto (ou não) o ambiente social propicia afetividade e reciprocidade (MURTA, 2007; POLETTO; KOLLER, 2008).

É importante frisar que fatores de risco e proteção não se estabelecem como conceitos distintos, podendo ser considerados como polos, positivo e negativo, de uma mesma questão. A essência de ambos é que precisam estar associados a variações em relação aos riscos ou às condições de vulnerabilidade. Os fatores de risco podem levar a reações, como a falta de adaptação no que se refere às áreas de desenvolvimento do indivíduo; enquanto que os fatores de proteção teriam a função de atenuar as situações de vulnerabilidade, reduzindo o risco. Características individuais, como a personalidade, níveis de autoestima, sociabilidade, inteligência, entre outras, e/ ou

características ambientais, como a coesão familiar, presença de figuras significativas ou sistemas de suporte externo, possibilitam a vivência de situações adversas de maneira positiva, quando presentes; ou negativa, quando ausentes (RUTTER, 1987; WERNER, 1989).

Delimitando a questão dos indicadores de risco e proteção ao bem estar infantil relacionados à características familiares, tem-se o estudo de Tucunduva e Weber (2008), de revisão de literatura sobre a interação e aspectos familiares que se constituem como fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil. As autoras encontraram que os fatores de risco mais citados nas pesquisas recentes são conflitos familiares e punição física, e os fatores protetivos, o afeto e envolvimento parental.

Ferriolli, Marturano e Puntel (2007) realizaram um estudo para averiguar a associação entre variáveis do contexto familiar e risco para transtornos emocionais e comportamentais em crianças. Os resultados apontaram que, os problemas de saúde mental das crianças estão associados à instabilidade financeira e ao estresse materno. Por outro lado, quando a família oferece à criança mais oportunidades de atividades em tempo livre, assim como rotina diária com horários definidos, a probabilidade de a criança vir a apresentar tais problemas diminui.

Em uma revisão de estudos sobre fatores de riscos ao desenvolvimento infantil, Slack et al. (2011) notaram que fatores econômicos, estresse parental e agressão física estavam positivamente correlacionados com a negligência dos pais para com os filhos. Por outro lado, quanto maior o senso de autoeficácia dos pais, a qualidade da relação com o pai e indicadores de bem-estar da criança, menor a probabilidade da criança ser negligenciada, ou seja, podem ser considerados como mecanismos de proteção ao seu desenvolvimento.

Diante dos dados das pesquisas relatadas, é possível perceber que o contexto familiar pode oferecer à criança fatores protetivos, assim como de risco. No entanto, algumas famílias apresentam mais mecanismos de proteção do que outras. Considerando as diversas interações que se dão na família, é importante buscar identificar indicadores de risco e proteção que se dão de maneira mais específica entre os membros, como por exemplo, na relação do pai com a prole.

Restringindo o foco para possíveis fatores de risco relacionados à figura paterna, têm-se o estudo de Marshall, English e Stewart (2001) que teve por objetivo verificar se a presença ou ausência do pai estava relacionada com problemas de comportamento e sintomas depressivos, com o filho de quatro anos e seis anos de

idade. Para tanto, participaram 261 famílias de baixa renda com crianças com risco de maltrato. Os resultados mostraram que crianças com pouco convívio com o pai quando tinham quatro anos, apresentaram alto índice de problemas de comportamento e quando estavam com seis anos, apresentaram alto escore de depressão e índice de comportamentos externalizantes.

Além da influência do pai sobre o repertório comportamental do filho, essa relação também pode trazer consequências tanto positivas, como negativas no desempenho acadêmico das crianças. Para Engle e Breaux (1998) e Pelegrina, Garcia-Linares e Casanova (2003) o envolvimento paterno pode contribuir para um melhor desenvolvimento intelectual do filho e para uma melhor adaptação e desempenho deste na escola.

Diante do exposto nessa breve descrição sobre fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil e direcionando as variáveis do presente estudo, nota-se que a família tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, porém, a mesma pode tanto contribuir positivamente como negativamente. Assim, a família oferece para a criança fatores de risco, sejam eles distais ou proximais, como também, de proteção, o que acontece é que algumas famílias apresentam diversos fatores de risco que podem se constituir em mecanismo de risco mais que em outras. Quando os pais apresentam comportamentos hostis, com problemas no relacionamento conjugal e são negligentes podem se tornar mecanismos de risco ao desenvolvimento infantil, o que pode aumentar a probabilidade da criança apresentar problemas de comportamento. Em contrapartida, as práticas educativas efetivas, relações afetuosas entre pais e filhos são mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil (MAIA; WILLIAMS, 2005).

A identificação de fatores de risco e proteção se faz imprescindível para a elaboração de intervenções de cunho preventivo e remediativo. Ao se tratar de crianças pré-escolares nota-se que estudos apontam que crianças dessa faixa etária já apresentam problemas de comportamento e que tendem a emití-los nas fases futuras do desenvolvimento, caso não haja intervenções. Adicionalmente, a educação infantil é apontada como uma importante fase, pois crianças que têm essa experiência prévia ao ensino fundamental tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico e habilidades sociais (PEREIRA; MARTURANO; GARDINAL-PIZATO; FONTAINE, 2011).

Os primeiros anos de vida da criança são marcados por intensos processos de desenvolvimento, determinante para a capacidade cognitiva e desenvolvimento da

sociabilidade do indivíduo (BEE; BOYD, 2011). Em vista disso, elas precisam de oportunidades e estímulos para desenvolver aptidões. A entrada na pré-escola pode ser considerada uma oportunidade para o desenvolvimento dessas capacidades. No entanto, a criança pode vir a apresentar dificuldades tanto no âmbito acadêmico, demonstrando um rendimento acadêmico mais baixo do que aquele esperado para sua faixa etária, como também ter dificuldades comportamentais. Diante disso, acredita-se que ações de prevenção primária junto às famílias sejam as mais apropriadas, pois colaboram para a identificação de possíveis fatores de risco no ambiente familiar, como as práticas parentais, por exemplo, e fornecem subsídios para intervenções de caráter preventivo, reduzindo investimentos nos serviços posteriores de remediação (BRASIL, 2008).

Considerando que a maior parte dos estudos exploratórios que envolveram tais variáveis é desenvolvida em países com características distintas do Brasil, torna-se importante investigar a relação entre as variáveis paternas (envolvimento com os filhos, estilo parental, potencial de abuso, características de relacionamento conjugal) e infantis (problemas de comportamento e desempenho acadêmico) no contexto brasileiro, de forma a confirmar ou refutar tais achados. Soma-se a isso o fato de que estudos que tenham como foco o pai são poucos, comparado ao número de pesquisas realizadas com a mãe, embora estes números estejam mudando atualmente. Bueno e Vieira (2014) em revisão de estudos sobre pai e desenvolvimento infantil, encontraram que, de 29 estudos, apenas nove tinham o pai como participante. Portanto, faz-se necessárias novas pesquisas sobre a figura paterna e suas implicações para o desenvolvimento infantil (DESSEN; COSTA, 2005; CIA; BARHAM, 2009; GOMES; CREPALDI; BIGRAS, 2013; BOSSARDI, 2015).

No presente estudo, serão analisadas: as características do relacionamento conjugal, potencial de abuso e as habilidades sociais educativas paternas na visão do pai, bem como os comportamentos infantis na avaliação de pais, com o intuito de identificar possíveis fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil, a fim de embasar possíveis intervenções de cunho preventivo com a população, privilegiando-se ações de proteção e promoção para um bom desenvolvimento infantil. Levando em consideração que o contexto familiar é relevante para o desenvolvimento infantil e pode se constituir como risco ou proteção ao mesmo, o próximo tópico desta introdução aborda a família com destaque para a figura paterna.

### **1.3. A importância da família ao desenvolvimento infantil: um enfoque no papel paterno**

A família é o primeiro ambiente que a criança frequenta, onde tem oportunidades de interação com os demais, ou seja, é um espaço de socialização, sendo que é neste ambiente que irá ocorrer a transmissão de padrões de comportamentos, valores e atitudes (SIGOLO, 2004; PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008) e é considerada como sendo o sistema que mais exerce influência direta na socialização e no modo que as crianças se comportam (BOLSONI-SILVA et al., 2008). Pereira-Silva e Dessen (2003) ressaltam que, são vários os contextos que influenciam o desenvolvimento da criança, no entanto, são as interações estabelecidas no ambiente familiar que trazem decorrências mais significativas para o desenvolvimento da criança. Desta forma, entende-se que a família atua como formadora de repertório comportamental, representando a base para o aprendizado (DESSEN; POLÔNIA, 2007), fazendo uso de diferentes estratégias, como por exemplo, recompensa, castigo, modelagem, punição, entre outras, a fim de moldar os comportamentos emitidos pelas crianças (PANIAGUA, 2004; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; DESSEN; POLÔNIA, 2007).

Para Bossardi e Vieira (2015, p. 15) “a família deve ser vista como um grupo específico em desenvolvimento inserido em um contexto cultural que pode causar impacto sobre o desenvolvimento de uma criança”. Dessen (1997) resalta a importância de se compreender a família como um sistema de subsistemas, que influenciam e são influenciados uns pelos outros, incluindo como a criança influencia e altera o sistema como um todo. A autora ainda mostra que, por muito tempo as pesquisas focalizavam apenas a díade mãe-criança, não se preocupando com a interação da criança com outros membros da família, como o pai e o irmão. Levandowski, de Antoni, Koller e Piccinini (2002) apontam que entre os anos 1990 e 1999, o número de pesquisas sobre maternidade era aproximadamente três vezes maior do que sobre paternidade. Especialmente no que diz respeito ao pai, sabe-se que a interação dele com a criança é de igual importância a interação da mãe, mas pode diferir em conteúdo e qualidade.

Restringindo o foco para a participação paterna nos cuidados com os filhos, percebe-se que o papel do pai tem mudado nas últimas décadas. Essa mudança na concepção da paternidade reflete as mudanças econômicas e sociais vividas pela sociedade, partindo então do modelo patriarcal, onde a família é centrada na figura

masculina, sendo este o responsável pelo provimento financeiro (NARVAZ; KOLLER, 2006) para um pai mais participativo e envolvido nas atividades dos filhos. Alguns estudos mostram que mesmo a mãe ainda sendo a principal cuidadora e passando mais tempo com os filhos, o pai tem mudado a postura, se envolvendo mais com a prole (PLECK; PLECK, 1997; YEUNG; SANDBERG; DAVIS-KEAN; HOFFERTH, 2001; JABLONSKI, 2010; FANTINATO; CIA, 2011).

De acordo com Paquette (2004), cada um dos genitores possui papéis diferenciados, que são indispensáveis e complementares. A diferença entre pais e mães, seria que enquanto os pais tentam exercitar a criança, promovendo brincadeiras e interações que envolvam movimentos e lugares diferentes, as mães tentam contê-las, promovendo interações mais tranquilas e em ambientes em que o controle dos comportamentos seja mais viável. Destarte, a interação paterna envolve mais a estimulação física e a abertura ao mundo, enquanto que a materna, uma interação didática e verbal.

Geralmente, os papéis paterno e materno são identificados como distintos. Enquanto a mãe providencia cuidado e alimentação, o pai representa autoridade e disciplina. Assim como a interação das mães com os filhos pode trazer consequências para o desenvolvimento infantil, os pais também são identificados como importantes principalmente para os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes. Entende-se que o modo como cada progenitor vai desempenhar suas funções e responsabilidades no lar, e com os filhos, vai depender de fatores biológicos e culturais em constante interação e que, tanto pais quanto mães irão desenvolver comportamentos específicos no cuidado com os filhos (BOSSARDI; VIEIRA, 2015).

Os modelos e métodos desenvolvidos para estudar a relação mãe-criança têm sido ampliados para o pai e indicado ainda mais, que ele contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança (PAQUETTE, 2004). Entretanto, pouco se conhece sobre a específica contribuição do pai para a competência social da criança, sendo necessário desenvolver teorias e métodos específicos para estudar o papel do pai no desenvolvimento infantil.

Assim, o pai tem um papel diferenciado no desenvolvimento infantil, quando comparado com o das mães. Apesar de várias pesquisas apontarem sua importância para o desenvolvimento infantil, ainda são poucas quando comparadas com as pesquisas que enfocam as mães, ou mesmo não há uma descrição clara sobre a definição e o papel paterno (LAMB, 1997; LAMB; BILLINGS, 1997).

Lewis e Dessen (1999) descrevem que a paternidade pode ser analisada a partir de três perspectivas: 1) tradicional, onde o pai tem o papel de provedor, disciplinador e o envolvimento com a prole é restrito; 2) moderna, a função do pai está relacionada com o desenvolvimento moral, acadêmico e emocional dos filhos e 3) emergente, sendo que neste, o envolvimento do pai com os filhos e família é ativo em várias dimensões do cuidado e educação das crianças, como também na participação ativa nas atividades domésticas.

Balancho (2004) buscou caracterizar as percepções relativas aos significados, funções e valores inerentes à atual paternidade comparando com os significados, funções e valores de seus ascendentes e descendentes da sociedade portuguesa. Participaram 12 homens (avós, caracterizados como sendo 1ª geração), 12 homens (pais, caracterizados como 2ª geração) e ainda 12 crianças, de ambos os sexos para formarem a 3ª geração. Foram feitas entrevistas semiestruturadas abordando a percepção dos participantes sobre as características da paternidade, como interação com os filhos, tarefas educativas, emoções relacionadas à paternidade. Com os pais das três gerações, fica nítida a percepção da mudança no papel paterno, relatada pelos próprios pais, sendo que os pais atuais se veem mais comprometidos e envolvidos com seus filhos pequenos do que os outros.

O envolvimento paterno, conforme Lamb, Pleck, Charnov e Levine (1985; 1987) pode ser visto a partir de um modelo multidimensional, formado por três categorias, sendo: interação (contato direto do pai com a criança, como brincar e cuidar); acessibilidade (refere-se à presença e à disponibilidade física e psicológica do pai para a criança, sendo que pode ou não acontecer a interação direta entre eles) e responsabilidade (que diz respeito aos cuidados que o pai deve ter em relação à criança para seu bem-estar, como levar ao médico, reconhecer as necessidades da criança, etc.). Acredita-se que o envolvimento paterno sofra influências de diversos fatores, como por exemplo, a motivação, que seria o desejo de envolvimento deste pai, podendo estar relacionado, entre outros fatores, à quantidade de envolvimento que seus próprios pais tiveram para com ele; as habilidades, que são necessárias para o sucesso e o prazer nos cuidados da criança; o apoio, que é a aprovação do envolvimento paterno por outras pessoas, tais como a esposa e os colegas de trabalho; e os fatores institucionais, como o emprego deste pai que poderia impedir um maior envolvimento com a criança (LAMB; PLECK; CHARNOV; LEVINE, 1985; 1987).

Dubeau, Devault e Paquette (2009) redefiniram este conceito, passando a compreender o envolvimento paterno como “a participação e a preocupação contínua do pai biológico ou substituto em relação ao desenvolvimento e bem-estar físico e psicológico de seu/sua filho (a)” (p.75). As dimensões que esse conceito considera envolve um pai em interação, que se preocupe, seja afetuoso, responsável, provedor e evocativo.

Saraff e Srivastava (2009) em uma análise dos fatores do envolvimento paterno entre pais indianos indicaram que o envolvimento do pai nos cuidados com a criança pode ser determinado pela sua percepção sobre a paternidade e pelas expectativas em relação ao seu papel. Os fatores socioeconômicos são apontados como atuantes no envolvimento e sua variação pode ser determinada por influências de fatores biológicos, individuais, familiares e sociais que envolvem motivação, suporte social e práticas institucionais.

Em relação às transformações sociais e suas influências sobre o papel parental e a organização familiar, os séculos XIX e XX podem ser enfatizados. Segundo Cabrera et al. (2000), em meados do século XIX, o homem precisou sair de casa para procurar emprego, o que ocasionou um distanciamento da responsabilidade pelos cuidados com os filhos, ficando este a cargo apenas de suas esposas. Até o início do século XX, a maioria das mulheres ocupava apenas o papel de mãe, ou seja, seu tempo era dedicado aos cuidados e educação dos filhos e aos afazeres domésticos, enquanto o homem tinha como função principal a de provedor financeiro, sendo o único responsável pelo sustento da família, não participando ativamente das atividades domésticas e não dispensando tempo para a realização de atividades com as crianças (BERTOLINI, 2002; DE OLIVEIRA; SILVA, 2011).

Ainda no século XX, um marco histórico provocativo de mudanças nas divisões de papéis sociais do homem e da mulher, foi a revolução industrial, que acarretou na entrada e crescente inserção da mão de obra feminina nas indústrias, levando a mulher a ficar mais ausente de casa (BERTOLINI, 2002), assim como a ter possibilidade de controle de sua reprodução, dedicação ao seu bem estar e realização profissional (GOETZ; VIEIRA, 2009). Desta forma, o contexto familiar necessitou de reformulações e as funções parentais foram sofrendo mudanças decorrentes do desenvolvimento socioeconômico. Sendo assim as expectativas em relação ao papel do pai também se alteraram, pois as mulheres passaram a ficar menos tempo em casa, fazendo com que os homens dividissem com suas esposas os cuidados com os filhos,

além de não serem mais os principais e/ou únicos provedores financeiros. Além disso, com as mudanças sociais, o homem sofreu mais com o desemprego, enquanto que as mulheres passaram a assumir mais cargos (BERTOLINI, 2002; RIBEIRO et al., 2010). Tal fator também fez com que os homens se envolvessem mais nos afazeres domésticos e nos cuidados com os filhos (JABLONSKI, 1999; LEWIS, DESSEN, 1999).

Tais acontecimentos acarretaram mudanças nas concepções de pai, mãe e família, sendo notórias as mudanças no papel do pai e o aumento do envolvimento deste com seus filhos, passando da figura paterna que não se envolvia afetivamente com a prole, para aquele pai que, além de não se preocupar apenas com o sustento financeiro do lar, também se preocupava em manter uma relação afetuosa e calorosa com seus filhos. Acredita-se que esses ideais foram acompanhados por quatro mudanças no contexto social, a saber: a inserção da mulher no mercado de trabalho, o aumento do número de pais “não residentes” com os filhos, o maior envolvimento dos pais em famílias intactas e o aumento da diversidade cultural (CABRERA et al., 2000).

Por sua vez, o século XXI, segundo Teykal e Rocha-Coutinho (2007), está repleto de mudanças sociais e culturais que repercutem em transformações nas estruturas familiares e na expectativa sobre o novo papel dos homens, especialmente, com relação à função de pai. Para além da saída da mulher de casa para se inserir no mercado de trabalho, existe uma cobrança social para que o homem atual estabeleça relações mais afetivas e calorosas com a esposa e os filhos, comportamentos que as gerações passadas não emitiam e valorizavam. Assim, o envolvimento paterno tende a aumentar, uma vez que o trabalho feminino alargue-se (CABRERA et al., 2000; DE OLIVEIRA; SILVA, 2011).

Bossardi e Vieira (2010) apontam que as recentes transformações surgidas nas últimas décadas sobre família, ressaltam a necessidade de se redefinir alguns conceitos e papéis que envolvem a maternidade, a paternidade e, conseqüentemente, a família e seus papéis para o desenvolvimento das crianças.

Apesar destes marcos históricos citados anteriormente, Cabrera et al. (2000) ressaltam a importância de se considerar o contexto cultural para compreender a concepção de papel paterno e paternidade, pois em uma comunidade pode prevalecer ainda a imagem masculina autoritária associada à figura feminina submissa, enquanto em culturas emergentes, vê-se uma família com igualdade de papéis e pais mais

carinhosos. Os autores ainda destacam a necessidade de reformular modelos teóricos de paternidade para acomodar as novas estruturas familiares, assim como as diversas concepções de paternidade. O significado e as práticas da paternidade estão relacionados com a identidade de gênero, sendo que os homens que acreditam mais na igualdade de gênero tendem a serem mais ativos, responsáveis e calorosos na relação com os filhos e cônjuge. Assim, não se pode generalizar sobre o envolvimento paterno, dado que o mesmo sofre influências de fatores sociais, econômicos e culturais.

Belsky (1984) *apud* McBride, Schoppe e Rane (2002) cita três categorias que podem influenciar o envolvimento paterno, que seriam as características do pai (como a personalidade); as características da criança (idade, sexo e temperamento) e as fontes contextuais de estresse ou de apoio, como a relação marital, emprego e suporte social. Sobre a importância da qualidade da relação com o pai, para o comportamento e interação social das crianças, as pesquisas têm apontado que a baixa qualidade da relação com o pai está diretamente associada à existência de problemas de comportamento apresentados por seus filhos. Por exemplo, pai que não se interessa pelas atividades do filho (CIA; BARHAM, 2009; COLEY; MORRIS; HERNANDEZ, 2004; FLOURI, 2005), que é negligente e/ou utiliza práticas educativas punitivas e autoritárias para com seu filho e que não oferece suporte emocional e afeto ao filho tem sido identificado como fator de risco para o aparecimento de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nas crianças, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar (DUNN, 2004; PATTERSON; MOCKFORD; STEWART-BROW, 2005).

Jia, Kotila e Schoppe-Sullivan (2012) realizaram um estudo com o propósito de analisar as associações recíprocas entre o envolvimento do pai em atividades de jogo e cuidado com a criança e a adaptação da criança do comportamento favorável. Participaram do estudo, 112 famílias com filhos em idade pré-escolar. Os pais responderam sobre o seu envolvimento com os filhos, enquanto que mães e professoras relataram sobre o comportamento das crianças. Os resultados mostraram que o envolvimento do pai em atividades de jogo diminuiu os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes e aumentou a competência social das crianças na escola.

Estudo semelhante foi realizado por Amato e Rivera (1999) que hipotetizou que o envolvimento positivo do pai estaria associado com o baixo índice de problemas

de comportamento das crianças. Eles utilizaram dados de 1987-1988 do National Survey of Families and Households. Para o estudo foram utilizados os relatos de 994 casais com filhos com idade entre cinco e 18 anos, sendo que os pais relatavam sobre seu envolvimento com a prole, enquanto a mãe avaliava o comportamento das crianças. Os resultados mostraram que o tempo que o pai passa com o filho, estar próximo da criança e oferecer suporte, teve associações negativas com os problemas de comportamentos das crianças. Além disso, o estudo sugere que, quanto mais elevado o nível educacional dos pais, maior o envolvimento do pai e da mãe com seus filhos.

Assim, o grau de envolvimento que pais e mães terão com os seus filhos e na família irá depender, por exemplo, do poder aquisitivo, do grau de escolaridade e de como os mesmos foram educados pelos seus genitores, ou seja, como é o modelo de práticas parentais que tiveram com seus pais (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008). Diante das diferenças no envolvimento paterno e das transformações ocorridas nos papéis parentais, aumentou-se a investigação do envolvimento paterno nas pesquisas. Abaixo seguem alguns estudos que abordaram a figura paterna, no que diz respeito à concepção da paternidade e ao envolvimento com as questões familiares.

Sutter e Bucher-Maluschke (2008) investigaram o sentido que homens dão à paternidade e à masculinidade. Foram participantes do estudo seis pais cuidadores, com filhos com idade entre um ano e quatro meses e seis anos. Percebeu-se na amostra estudada que os pais têm se envolvido mais emocionalmente com os filhos, expressando sentimentos de apego e que estão ganhando espaço no cuidar dos filhos, no entanto, não são participativos na vida doméstica em si, pois esta ainda é vista como algo atribuído à mulher. Além disso, esses pais se veem como os principais provedores e responsáveis pela família.

Quanto ao envolvimento do pai nas questões familiares, Siqueira (1997) realizou um estudo de caso que ilustra a nova configuração de papéis dentro do lar, na qual, o homem é o responsável pelos afazeres domésticos e não exerce atividade remunerada, enquanto a esposa é a responsável pelo provimento financeiro da família. De acordo com o participante da pesquisa, o mercado de trabalho é mais favorável para as mulheres com pouco estudo, do que para os homens na mesma situação. Em relação aos afazeres domésticos, o participante se mostra aberto para a realização destes e afirma que, independente do sexo, o serviço do lar deve ser feito. No entanto, notou-se na sua fala uma diferenciação dos papéis da mulher e do homem, como por

exemplo, as filhas não podiam realizar certas brincadeiras por serem de meninos. O carinho e a preocupação com a esposa compreendiam variáveis importantes para que ele fizesse as atividades domésticas. Notou-se também que o participante relacionou a masculinidade com a paternidade, evidenciando a necessidade de afirmar a sua masculinidade independente de realizar as atividades domésticas e estas serem atribuídas, a certo modo, ao gênero feminino.

Em relação a pesquisas que analisaram o envolvimento paterno com a sua família, Wagner et al. (2005) realizaram um estudo sobre a divisão de papéis e funções em famílias. Os resultados apontaram que as mudanças estão ocorrendo, porém, não de forma igualitária em todas as famílias. As autoras distinguiram dois grupos, o primeiro sendo a mãe como principal responsável pelos cuidados básicos de higiene e educação, havendo pouca participação dos pais, e o segundo grupo em que pais e mães afirmaram haver uma divisão igualitária em tais cuidados.

Bustamante e Trad (2005) realizaram um estudo com o intuito de entender como ocorria a participação do pai nos cuidados da saúde de crianças em famílias de baixo poder aquisitivo. De modo geral, as famílias atribuem à mãe o papel dos cuidados como higiene, saúde e alimentação das crianças, enquanto o pai exerce o papel de provedor e de autoridade. Alguns pais reconhecem que, devido às mulheres terem que trabalhar fora, eles devem auxiliar nos serviços de casa e com os filhos, porém se colocam no papel de mero ajudante e não como participante ativo.

Matta e Knudson-Martin (2006) realizaram um estudo para investigar como casais entendem a paternidade e suas relações diárias. Participaram 40 casais com filhos de até cinco anos de idade. Destes casais, 38 homens e 31 mulheres trabalhavam fora de casa. Foram feitas entrevistas com os casais para tomar conhecimento de como organizavam suas vidas, tomavam decisões e se relacionavam, além de questões sobre a visão deles sobre os papéis de mãe e de pai. Foram identificados cinco fatores que influenciavam na responsividade dos pais, que são: gênero, poder/influência da esposa, sintonização, trabalho/horários de trabalho e equilíbrio emocional. Os resultados apontaram que a maioria dos homens participantes apresenta responsividade moderada, ou seja, acredita que precisa ajudar as esposas nos cuidados de casa e com os filhos, reconhece que o trabalho doméstico e com os filhos é tão árduo quanto o trabalho extradoméstico, além de reclamar de não ter tempo suficiente para ficar com os filhos o quanto gostariam. Sete participantes apresentam baixa responsividade paterna, demonstrando não terem consciência das necessidades das esposas e dos

filhos e não se envolverem nos cuidados com as crianças. Notou-se que a baixa responsividade estava relacionada com crenças tradicionais de gênero, como por exemplo, acreditar que o trabalho do homem é mais importante do que o da mulher.

No sentido de comparar a visão do pai e da mãe sobre o envolvimento paterno, Prado, Piovanotti e Vieira (2007) realizaram uma pesquisa para avaliar o que pais de crianças em idade pré-escolar (três a seis anos) tinham como comportamento paterno ideal e como era na realidade. Participaram do estudo 30 casais, com idade média de 33 anos. Para alcançar o objetivo proposto, os pesquisadores adaptaram as escalas do instrumento Estilo Materno e Paterno, a fim de avaliar como o comportamento do pai é percebido por ele e pela esposa e como idealizam o comportamento paterno. Os resultados apontaram que, no que se refere ao comportamento real, os homens tendem a perceber a sua participação como mais intensa do que as mulheres acreditam que seja. Os casais concordaram que o pai deveria fazer mais do que faz em relação aos filhos. O tempo que os pais dispensavam para seus filhos também foi investigado, sendo que os homens ficavam mais à noite e aos finais de semana com seus filhos. Na participação dos homens nas atividades domésticas não houve diferença significativa entre a opinião de homens e mulheres, mas sim, no que elas idealizavam. De forma geral, na opinião das mulheres, os pais deveriam participar das atividades de organização da casa de forma mais intensa, enquanto que os homens acreditavam que sua participação estava bastante próxima do que seria o ideal.

A fim de ilustrar a participação de pais (homens) na vida de crianças, Silva e Piccinini (2007) realizaram um estudo com três pais de crianças, com idade média de dois anos, para verificar o envolvimento paterno, comunicação e participação nas atividades dos filhos. De forma geral, os três pais que participaram do estudo se avaliaram como bons pais, participando das atividades diárias da criança e compartilhando as atividades com as mães, como dar banho, comida, vestir e também realizando as atividades de lazer e escolares. Destaca-se que a participação dos pais nos cuidados com os filhos sofre influência direta da ocupação deles, visto que quando o homem passa mais tempo em casa do que sua esposa acaba se encarregando mais das atividades de cuidados do que ela, por outro lado, quando a carga horária de trabalho é alta, o pai passa menos tempo com o filho (LEWIS; DESSEN, 1999).

Souza e Benetti (2008) realizaram um estudo com o objetivo de examinar as características do envolvimento paterno em homens em situação de desemprego e identificar os fatores significativos para este envolvimento. Participaram 188 homens

com idade entre 20 e 56 anos pais de crianças em idade escolar. Para alcançar os objetivos da pesquisa, as autoras utilizaram o Inventário de Práticas Parentais, Inventário de Depressão Beck e Familiograma. Os resultados mostraram que idade, tempo de desemprego e realização ou não de atividades informais não influenciaram a participação do pai nos cuidados com os filhos. Percebeu-se que pais com maior nível educacional, se engajavam mais ativamente nos cuidados com os filhos e que não ser o único provedor financeiro, mas sim ter contribuição de outros membros nessa tarefa colabora para o envolvimento paterno. Além disso, foram encontradas correlações negativas entre a escala afetividade pai-esposa com os conflitos pai-esposa e pai-filho, e positivas com a afetividade com o filho e na escala total de envolvimento parental.

De modo geral, as pesquisas apontam um maior envolvimento do pai nos cuidados e na educação dos filhos, quando comparado com gerações anteriores. No entanto, tal envolvimento não é uniforme em todas as famílias. Tais resultados podem estar relacionados com a questão cultural, posto que o maior envolvimento dos pais com as crianças e a divisão de tarefas domésticas é algo recente, e esses comportamentos sempre foram esperados da mulher, pois muitos ainda esperam do pai, o papel de provedor financeiro (DE OLIVEIRA; SILVA, 2011). Ressalta-se que o papel do pai e seu maior envolvimento nos cuidados e na educação dos filhos compreendem variáveis importantes, uma vez que o envolvimento paterno é considerado um fator de proteção ao desenvolvimento infantil (CIA; D’AFFONSECA; BARHAM, 2004; CIA; WILLIAMS; AIELLO, 2005; DESSEN; BRAZ, 2005; FLOURI, 2005; CIA ET AL., 2006; CIA; BARHAM, 2009).

A fim de caracterizar a produção de pesquisas sobre paternidade e a contribuição para o desenvolvimento infantil, Vieira, Bossardi, Gomes, Bolze, Crepaldi e Piccinini (2014) realizaram uma revisão de artigos empíricos entre os anos de 2000 a 2012. A busca se deu nas bases de dados Scielo, Pepsic e IndexPsi, com os descritores: pai, paternidade e paterno. Foram encontrados 100 trabalhos que correspondiam aos critérios utilizados pelos autores. A análise destes artigos demonstrou que o ano com maior número de publicações foi 2009 (19%); 46% das pesquisas tiveram o pai como principal respondente, 26% pai e mãe respondendo, e o método mais empregado para a coleta de dados foi por meio de questionários e entrevistas. Em relação aos temas abordados, foram criadas categorias, destas, cabe ressaltar que a categoria “exercício da paternidade”, definido pelos autores como abordando temas sobre o desempenho do papel paterno, práticas e estilos parentais,

comparação entre mães e pais e variáveis que interferem na paternidade, representaram 22% das publicações, seguida da categoria “paternidade e desenvolvimento infantil”- repercussões da paternidade no desenvolvimento e comportamento dos filhos, com 15% das publicações.

Bueno e Vieira (2014) caracterizaram a produção acadêmica produzida no Brasil a partir do ano 2000. A busca pelos artigos se deu nas bases de dados Index Psi, PEPsic e Scielo Brasil com os descritores pai e desenvolvimento infantil. Após a busca e seleção dos artigos pelos critérios de exclusão, obteve-se um total de 29 artigos. Dos resultados, destaca-se que a temática mais estudada foi “comportamento paterno e desenvolvimento infantil” (11 artigos); seguido da temática “sentimentos e significações da paternidade”. Quanto ao número de publicações por ano, os autores observaram um aumento, pois nos anos de 2000 e 2001 não encontraram publicações, e nos anos 2010 e 2011, tiveram seis publicações. Os autores ressaltaram que não encontraram artigos publicados no ano de 2012 e uma possível explicação seria a de que os estudos poderiam ainda estar no prelo editorial. Destes artigos, 17 se caracterizavam como estudos empíricos, enquanto que os outros eram de natureza teórica. O método mais utilizado foi o levantamento de dados, sendo utilizado com maior frequência entrevistas e questionários. Outro dado interessante da pesquisa foi que destes 17 estudos, apenas em nove os pais foram os respondentes. Assim, mesmo em pesquisas que buscam investigar o papel do pai, muitas delas ainda utilizavam a ótica de outro sobre esse papel, o que mostra a importância de estudar o pai, dando ênfase para a sua própria percepção.

A educação dos filhos parece ser a principal preocupação das famílias atualmente. Diante de tantas mudanças sociais e culturais, os pais passaram a se questionar sobre o modo como educam seus filhos. Os problemas de comportamento entre as crianças estão associados, principalmente, às características das interações familiares, à medida que os membros da família treinam diretamente esse padrão comportamental. Na maioria das vezes, famílias de crianças que apresentam problemas de comportamento, utilizam práticas negativas, como disciplina inconsistente, punição, indiferença e hostilidade (ROCHA; BRANDÃO, 2001; GOMIDE, 2004; CIA et al., 2006; SILVA; CIA, 2012).

A revisão bibliográfica realizada por Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid e Bremberg (2008) mostrou os efeitos positivos do envolvimento paterno ao desenvolvimento infantil, como a redução dos problemas comportamentais nos

meninos, de problemas psicológicos nas meninas e o desenvolvimento cognitivo em crianças de ambos os sexos.

Com o intuito de buscar estabelecer relação entre as práticas educativas parentais e o repertório comportamental infantil (problemas de comportamento e competência social), Marin, Piccinini, Gonçalves e Tudge (2012) realizaram um estudo com 48 mães e 33 pais de crianças em idade pré-escolar, que responderam a uma entrevista sobre práticas educativas parentais e sobre a avaliação das competências sociais dos filhos. Os resultados apontaram correlações positivas entre práticas coercitivas paternas e problemas de comportamento internalizantes das crianças, como também a relação entre práticas indutivas e de não interferência paternas com a cooperação e assertividade infantil. Em relação às diferenças observadas entre pais e mães, notou-se que as mães apresentaram maiores escores no que se refere à percepção da assertividade e responsabilidade, enquanto mães, assim como apontaram maior competência social das crianças e quanto às práticas parentais, pais e mães não diferiram significativamente.

No entanto, quando se fala do papel e envolvimento paterno não se pode considerar apenas o tempo que os pais passam com seus filhos, mas a qualidade deste envolvimento, uma vez que a mera presença da figura paterna não garante necessariamente benefícios ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as habilidades sociais educativas dos pais podem se configurar como um indicativo para avaliar a qualidade do envolvimento paterno.

#### **1.4. Habilidades sociais educativas parentais**

Para Barros (2006), os pais são modelos de comportamento e fonte de significações para os filhos e são os que selecionam e constroem os ambientes para eles, de acordo com os seus princípios e com o que valorizam. De acordo com Bolsoni-Siva (2003), as habilidades dos pais utilizadas na interação e educação dos filhos parecem ser cruciais à promoção de comportamentos dos filhos, sejam os considerados adequados como os inadequados.

O modo que os pais lidam com seus filhos começou a ser interesse de pesquisas por volta da década de 50 e teve um aumento significativo no final da década de 60, apontando duas grandes dimensões: os estilos parentais e as práticas parentais. O estilo parental refere-se ao padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações, que geram um clima emocional

(DARLING; STEINBERG, 1993). No que diz respeito às práticas parentais, Alvarenga (2001) as define como sendo os comportamentos dos pais que são reforçados por mudanças que produzem no comportamento dos filhos, as quais são usadas para eliminar ou minimizar comportamentos inadequados. Na definição de Gomide (2004), práticas parentais são as estratégias e técnicas usadas pelos pais para cumprir o papel de agentes de socialização e podem ser divididas em práticas parentais positivas e negativas. Entre as práticas positivas encontram-se a monitoria positiva e o comportamento moral e as práticas negativas são abuso físico, monitoria negativa, disciplina relaxada e punição inconsistente.

As práticas educativas parentais têm sido alvo de diversas pesquisas, resumidamente, buscando tomar conhecimento das práticas parentais e seus efeitos no desenvolvimento de filhos, seja na infância ou adolescência (ALVARENGA; PICCININI, 2001; PATTERSON, REID; DISHION, 2002; CARVALHO; GOMIDE, 2005; BARRY; FRICK; GRAFEMAN, 2008; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2008). Weber, Brandenburg e Viezzer (2003) encontraram em seu estudo com 280 alunos, com idade entre nove e 12 anos, que as crianças cujos pais são autoritativos, tiveram maiores escores de otimismo e menor de passividade, enquanto que filhos de pais negligentes apresentaram menor escore de otimismo e maior de passividade.

Na maioria das vezes, famílias de crianças que apresentam problemas de comportamento, utilizam práticas negativas, como disciplina inconsistente, punição, indiferença e hostilidade. As práticas parentais são um fator importante para a promoção dos comportamentos dos filhos, pois, as práticas inadequadas geram, muitas vezes de forma não-intencional, comportamentos socialmente inaceitáveis em seus filhos. Desta forma, crianças que apresentam comportamentos antissociais logo nos primeiros anos escolares, provavelmente aprenderam a se comportar deste modo no contexto familiar (SZELBRACIKOWSKI; DESSEN, 2007). Estudos apontam que as crianças que sofrem abuso ou negligência são mais vulneráveis a apresentarem problemas de comportamento externalizantes (DUBOWITS, PAPAS, BLACK; STARR, 2002; KOTCH et al. 2008). Soma-se a isso o fato de que crianças mais novas são mais sensíveis a agressão física dos pais para com elas (RIINA; MARTIN; BROOKS-GUNN, 2014).

Muitas vezes, os pais ou responsáveis pelas crianças utilizam formas inadequadas para tentar educá-las, como o uso de castigos físicos, por exemplo. Barnett (1997) considera os maus tratos como o fator de risco com maior associação

com a psicopatologia do desenvolvimento, sendo que as consequências destes afeta a cognição, linguagem, escolaridade e área socioemocional. Ressalta-se a importância de se pensar na relação entre violência e educação especial, pois primeiramente, cabe propor intervenções de cunho preventivo. Além disso, crianças que sofrem severos castigos corporais podem vir a desenvolver alguma deficiência.

Buscando resumir as principais estratégias utilizadas pelos pais na promoção da educação e desenvolvimento dos filhos, Del Prette e Del Prette (2005), destacam três desses conjuntos mais gerais: (a) as orientações, instruções e exortações para estabelecer regras; (b) o uso de recompensas e punições como estratégias de manejo das consequências; e (c) a apresentação de modelos como facilitadores da aprendizagem de novos comportamentos. Essas estratégias ocorrem, na maioria das vezes, em interações sociais face-a-face e, requer dos pais, um conjunto de habilidades sociais educativas que precisam ser articuladas e emitidas de forma competente.

Del Prette e Del Prette (2001, p. 95) definem as habilidades sociais educativas (HSE) como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro”. Elas se diferenciam das habilidades sociais “gerais” por serem mais específicas ao contexto familiar ou escolar de educação das crianças e constituem a base das estratégias educativas dos pais em relação aos filhos. Além disso, o caráter intencional prevê que o agente educativo tenha um objetivo definido para controlar ou ensinar comportamento às crianças. As habilidades sociais só podem ser caracterizadas como educativas se gerarem mudanças no repertório da criança. Para Bolsoni-Silva (2000), as habilidades sociais educativas parentais são as habilidades sociais dos pais cabíveis à prática educativa.

São quatro classes amplas que compõem o sistema de habilidades sociais educativas: (a) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos – diz respeito ao comportamento verbal ou não-verbal do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer a interação educativa, sendo composto pelas seguintes subclasses: arranjar ambientes físicos, organizar materiais, alterar distância/proximidade e mediar interações; (b) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais – visa o ensino de habilidades sociais que irão auxiliar no processo de modelação do comportamento social mais competente dos educandos; (c) estabelecer limites e ou disciplina – visa estabelecer normas, regras e valores e (d) monitorar positivamente - envolve comportamentos de atenção para a localização dos

educandos, para suas atividades e formas de adaptação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

No entanto, para apresentar estas habilidades sociais educativas é necessário que os pais apresentem um bom desempenho de várias habilidades sociais mais específicas, ou seja, para apresentarem cada uma das classes de habilidades sociais educativas, os educadores devem dispor de um conjunto de habilidades sociais mais peculiares que devem ser emitidas de acordo com as demandas de cada situação. Entre essas habilidades sociais mais específicas, Del Prette e Del Prette (2009) citam as seguintes: escutar atentivamente; observar acuradamente; fazer e responder perguntas; resumir/ parafrasear; demonstrar empatia; pedir feedback; aprovar e reprovar comportamento e apresentar modelo. A habilidade social educativa de dialogar com os filhos é apontada como sendo o repertório inicial de todas as outras habilidades (BOLSONI-SILVA, 2000; BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2002; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002).

A literatura aponta relação entre as habilidades sociais educativas dos pais com os comportamentos apresentados por crianças (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2002; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007). De forma geral, pais com repertório de habilidades sociais educativas mais elaborado têm filhos com comportamentos socialmente adequados e bom desempenho acadêmico, enquanto que filhos de pais com repertório de habilidades sociais educativas pobre, geralmente, apresentam problemas de comportamento. Consequentemente, é possível hipotetizar que há uma relação entre práticas parentais e habilidades sociais educativas, ou seja, o repertório de habilidades sociais educativas pode predizer as práticas que os pais vão utilizar na relação com os filhos. Sendo assim, as habilidades sociais educativas parentais podem se constituir como indicador de proteção ao desenvolvimento infantil, enquanto que, sua falta, pode se manifestar como um risco.

Diante do exposto, pode-se supor que crianças que emitam comportamentos problemáticos frequentes e que apresentem um repertório menos elaborado de habilidades sociais, demandariam estratégias educativas mais consistentes dos seus pais. No entanto, os pais podem acabar por utilizar práticas parentais mais negativas, por não terem repertório de comportamentos adequados para essa interação.

Os achados de Fantinato (2013) mostram que, os pais de crianças pré-escolares sem indicação de atraso no desenvolvimento, apresentam um repertório de habilidades sociais educativas mais elaborado, quando comparados com os pais de crianças com

indicativo de atraso. Além disso, as correlações do estudo apontaram que quanto melhor o repertório de habilidades sociais educativas dos pais, menor o índice de problemas de comportamento das crianças.

Brasil (2014) realizou um estudo a fim de estabelecer e analisar as relações entre o repertório de habilidades sociais educativas parentais, as habilidades sociais e os problemas de comportamento de seus filhos; comparar as habilidades sociais e os problemas de comportamento de crianças cujos pais têm maior e menor repertório de habilidades sociais educativas e também comparar as habilidades sociais educativas parentais e as habilidades sociais de crianças, entre o grupo de crianças com mais e menos problemas de comportamento. Participaram 35 mães e cinco pais, com média de idade igual a 29 anos, de crianças com idade entre dois e seis anos, além de 37 professores. Pais e professores responderam ao *Social Skills Rating System* e os pais reponderam também ao Inventário de habilidades sociais educativas. Os resultados mostraram que, crianças cujos pais apresentam melhor repertório de habilidades sociais educativas, apresentam repertório de habilidades sociais mais elaborado, tendo destaque as classes de habilidades sociais, amabilidade, asserção, autocontrole/civilidade, autocontrole passivo e autodefesa, assim como, notou-se que as crianças que apresentaram maiores índices de problemas de comportamento, tinham menos habilidades sociais. Foram encontradas correlações positivas entre as habilidades sociais educativas parentais e habilidades sociais das crianças e o desempenho acadêmico delas, enquanto que as habilidades sociais educativas dos pais esteve negativamente correlacionada com os problemas comportamentais das crianças.

Cabe ressaltar que a definição de habilidades sociais educativas é de autoria de Del Prette e Del Prette (1999) e que não há estudos internacionais que adotam a terminologia (ROCHA; ANDRADE; DOURADO, 2011), tornando assim, a busca por estudos em outros contextos bastante restrita.

Ambos os pais exercem influência e são importantes para os filhos, no entanto, atualmente percebe-se que os homens estão mais participativos e envolvidos com os cuidados com a prole. Porém, poucos estudos focam os efeitos deste envolvimento para o desenvolvimento infantil. Para além da relação direta entre a interação pai- filho existem outras variáveis que influenciam o modo como os pais vão lidar com seus filhos, como por exemplo, a qualidade da relação conjugal. O próximo tópico desta introdução destina-se a descrever tais variáveis.

### **1.5. Envolvimento paterno, relacionamento conjugal e desenvolvimento social dos filhos**

A infância é apontada como sendo de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo, pois os eventos que ocorrem nesta fase podem prever comportamentos futuros. Por exemplo, crianças que apresentam problemas de comportamento nos primeiros anos de vida, tendem a emití-los na adolescência e vida adulta, caso não haja intervenções para modificação do comportamento. Por outro lado, crianças com repertório comportamental adequado, têm melhores relações com pares e adultos e bom desempenho acadêmico, além de, provavelmente, terem sucesso também nos anos subsequentes. Deste modo, os principais ambientes que a criança frequenta e os adultos que interagem, são cruciais ao seu desenvolvimento (BEE; BOYD, 2011; SILVA; CIA, 2012).

Como abordado anteriormente, o repertório de habilidades sociais educativas dos pais parece ser crucial para a qualidade do relacionamento que será estabelecido entre pais e filhos. No entanto, sabe-se que, qualquer comportamento é influenciado por diversas variáveis, sendo relações de influência mútua. As relações parentais e maritais são um exemplo desta relação, uma vez que o relacionamento conjugal dos pais parece exercer influência nas práticas parentais. Além do efeito do envolvimento paterno sobre o desenvolvimento infantil, cabe investigar possíveis variáveis que contribuam ou prejudiquem essa relação. O estudo de Falceto, Fernandes, Baratojo e Giugliani (2008), por exemplo, buscou identificar fatores associados a falta de envolvimento do pai com seus filhos com quatro meses de idade. Foram investigadas as características sociodemográficas das famílias, saúde mental dos genitores e qualidade do relacionamento conjugal. A amostra de 153 famílias. Do total de pais que moravam juntos com seus filhos, 33% não participava ativamente dos cuidados do filho. Sobre esta falta de envolvimento paterno nos cuidados, os resultados mostraram relação com problemas na relação conjugal e o fato de a mãe não trabalhar fora.

Quando existem muitos conflitos e hostilidade entre o casal, os pais tendem a usar práticas inadequadas na educação dos filhos (EREL; BURMAN, 1995; STURGE-APPLE; DAVIES; CUMMINGS, 2006). Cummings e O'Reilly (1997) apontaram que quanto maior a satisfação com a qualidade do relacionamento conjugal, maior a probabilidade de os pais terem uma interação de qualidade com os filhos. Além disso, nota-se que o impacto dos conflitos conjugais é mais negativo para o relacionamento paterno, pois os homens tendem a ser menos disponíveis afetivamente aos filhos e a

demonstrarem menos interesse pelas atividades dos filhos, quando estão em um relacionamento conjugal conflituoso, como também expressam a raiva de forma mais intensa ou mais ameaçadora, quando comparado às mulheres, o que pode estar relacionado às próprias características físicas masculinas, e acabam por gerar maior insegurança nas crianças (CUMMINGS, et al., 2002). Os achados de Souza e Benetti (2008) sugerem que a ligação amorosa entre o casal é fator predisponente para uma relação saudável entre pai e filho e leva à maior participação do pai na vida da criança, enquanto que o conflito entre o casal conduz à diminuição do cuidado geral do pai com seus filhos.

Ressalta-se que os conflitos conjugais podem favorecer ou não o desenvolvimento infantil, pois dependerá de como são resolvidos. Quando são resolvidos satisfatoriamente, podem favorecer o amadurecimento emocional e cognitivo dos filhos. Em contrapartida, os conflitos podem ter efeitos adversos ao desenvolvimento da criança, se evocarem comportamentos de evitação, exigência e hostilidade entre os pais. Desta forma, a criança vivenciará experiências rotineiras de violência e irá aprender que a solução de problemas poderá ser alcançada por meio de estratégias agressivas (CUMMINGS, 1998; BOLZE; CREPALDI, 2015).

Os conflitos podem ser divididos em dois tipos, os destrutivos e os construtivos. No primeiro grupo, encontram-se os conflitos que envolvem agressão física e verbal, ameaças de abandono do lar, discussões e agressões relacionadas à educação da prole, isolamento e submissão; enquanto que no segundo grupo encontram-se ouvir a opinião do parceiro, pedidos de desculpas e tentativas adequadas de resolução de conflitos (CUMMINGS; DAVIES, 2002).

Para Goeke-Morey, Cummings e Papp (2007), as crianças são sensíveis às implicações das resoluções do conflito conjugal sobre o funcionamento familiar. De fato, diversos estudos apresentam evidências que a exposição da criança a conflitos conjugais destrutivos está associada: (a) a problemas de comportamento externalizantes (JENKINS et al., 2005; KACZYNSKI ET AL., 2006) e de relacionamento com irmãos e pares (STOCKER; YOUNGBLADE, 1999); (b) ao sentimento de culpa pelo conflito dos pais, o que por consequência, aumenta a probabilidade de apresentarem problemas de comportamento internalizantes (ABLOW et al., 2009) e (c) a maior probabilidade de comportamentos de risco na adolescência, por seguirem o modelo de resolução de conflitos de seus pais (VAN DOORN; BRANJE; MEEUS, 2007) e ainda a problemas físicos, psicológicos, de saúde,

dificuldades no processo ensino-aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e transtornos de conduta (GOTTMAN, 1998). A exposição da criança a conflitos conjugais construtivos por outro lado, está associada à maior segurança emocional e maior frequência de comportamentos pró-sociais das crianças (BENETTI, 2006; SCHUDLICH; SHAMIR; CUMMINGS, 2004).

Em relação aos efeitos negativos dos conflitos sobre o desenvolvimento das crianças, Emery (1982) propôs um construto a partir de três componentes: (a) por ser um estímulo aversivo, o conflito conjugal gera ansiedade na criança; (b) o comportamento inadequado da criança gera alteração dos estímulos que controlam as brigas dos pais, de questões do casal para questões relacionadas à criança; (c) aumento na probabilidade de ocorrência dos comportamentos – problema pela função que adquiriu para os pais e a criança, ou seja, a redução de um estímulo aversivo.

A literatura aponta que os conflitos conjugais acarretam prejuízos para as crianças, tanto diretamente, quanto indiretamente (ABLOW et al., 2009; EMERY; FINCHAM; CUMMINGS, 1992; GRYCH, FINCHAM, 1990; BUEHLER, GERARD, 2002). Primeiramente, os pais são modelos para os filhos, sendo assim, quando exposta à agressividade entre o casal, aprende a se comportar dessa maneira, reproduzindo comportamentos violentos com os pares e adultos de sua convivência (KATZ; GOTTMAN, 1993). Grych e Fincham (1990) levantam a hipótese de que o conflito marital expõe as crianças a uma intensa fonte de estresse, levando-as a apresentar a agressividade ou retraimento como resposta às situações vivenciadas.

Além disso, são vários fatores que influenciam o modo de se comportar. Quanto às relações familiares, acredita-se que, o relacionamento conjugal e o parental tem relação direta. Como por exemplo, Emery e Tuer (1993) apontam que a existência de conflitos entre o casal interfere no relacionamento que os pais vão estabelecer com seus filhos e vice-versa.

De acordo com Benetti (2006) e Villas Boas, Dessen e Melchiori (2010) crianças expostas a conflitos conjugais frequentes são mais vulneráveis a apresentar problemas de comportamento, como comportamentos agressivos e depressão, por exemplo. Quando os pais estão satisfeitos com seus cônjuges, tendem a ser mais atenciosos e carinhosos com a prole. No entanto, quando estão insatisfeitos, se envolvem menos com os filhos, especialmente os homens. Quando os pais têm conflitos conjugais tendem a usar práticas parentais inconsistentes e abuso físico contra as crianças.

Para Caballo (2003), em uma relação entre duas pessoas, qualquer que seja o tipo de relação, as pessoas tendem a esforçar-se para maximizar as consequências positivas ou agradáveis e, ao mesmo tempo, reduzir ao máximo as consequências negativas ou desagradáveis. Assim, a relação de um casal é avaliada como satisfatória e mantida à medida que cada um dos cônjuges percebe que recebe mais consequências positivas que negativas de seu parceiro. Uma hipótese levantada por este autor referente aos conflitos conjugais prejudiciais decorre da existência de déficits de habilidades sociais, por parte de um ou de ambos os membros do casal, especialmente quanto às habilidades de comunicação e solução de problemas.

Bolsoni-Silva e Marturano (2010) apontam que casais que possuem um repertório de habilidades sociais elaborado emitem comportamentos que facilitam a comunicação e a expressão de sentimentos de cada um. Em contrapartida, há algumas variáveis que podem favorecer a ocorrência de conflitos conjugais, tais como déficits em habilidades de comunicação, expressão de sentimentos positivos e de resolução de problemas. Sabe-se que os comportamentos dos pais são modelos para os filhos, que tendo pais socialmente habilidosos, tendem a emitir tais comportamentos sendo consequenciados por reforçamento social. Por fim, pais socialmente habilidosos são capazes de se autocontrolarem no relacionamento conjugal, como nas relações com os filhos.

Partindo do pressuposto que o conflito conjugal tem sido associado com alto nível de agressão nos relacionamentos entre pais e filhos, comportamentos parentais agressivos e de rejeição para com a criança, além de tais comportamentos dos pais ocasionarem problemas de comportamento nas crianças, Stocker *et al.* (2003) realizaram um estudo para verificar os relacionamentos entre pais e filhos, a compreensão e avaliação das crianças sobre o conflito conjugal de seus pais e a relação entre relacionamento conjugal e problemas de comportamento das crianças. Participaram do estudo 136 crianças em idade escolar (entre sete e 10 anos de idade) e seus pais. Os resultados mostraram que os conflitos conjugais estavam positivamente correlacionados com problemas de comportamentos (internalizantes e externalizantes) das crianças e com a hostilidade dos pais para com os filhos. Na avaliação das crianças, notou-se que elas se sentem culpadas e ameaçadas pelos conflitos dos pais, além de a relação entre pais e filhos exercer influência no relacionamento marital e no ajustamento infantil. Percebeu-se que a qualidade do relacionamento entre pais e filhos

exerce influência tanto no conflito marital como no ajustamento psicológico da criança.

Sabe-se que muitos comportamentos das crianças se originam no ambiente familiar, uma vez que os pais são modelos para os filhos. Sendo assim, crianças que vivem em lares em que há muitos conflitos conjugais são mais propensas a emitir comportamentos agressivos com seus pares, em razão de este ser o modelo de resolução de conflitos que elas têm. Schudlich, Shamir e Cummings (2004) realizaram um estudo com 47 famílias com um filho, com idade entre cinco e oito anos, para examinar a relação existente entre conflitos conjugais e as estratégias de resolução de conflitos dos filhos com seus pares. Os autores concluíram que as estratégias de resolução de conflitos conjugais estavam relacionadas com as noções que as crianças apresentavam de estratégias de resolução de conflitos com seus pares e as estratégias negativas de resolução de conflitos da criança também estavam associadas aos comportamentos agressivos dos pais. Percebeu-se também que a representatividade negativa da criança sobre a relação pai-filho e mãe-filho gera comportamentos agressivos nas mesmas.

A fim de investigar a relação existente entre as relações maritais e parentais em famílias de baixo e médio poder aquisitivo, com crianças em idade pré-escolar (entre quatro e cinco anos) no contexto brasileiro, Braz, Dessen e Pereira-Silva (2005) realizaram uma pesquisa em que participaram 14 famílias. Os resultados mostraram que a maioria dos casais está satisfeito em seus relacionamentos, embora quando se desentendiam apresentavam reações negativas. Os casais acreditavam que os filhos interferiam na relação conjugal, fosse essa positiva, ou negativa, assim como acreditavam que a relação conjugal influenciava o relacionamento com o filho, sendo que, quando tinham uma relação conjugal boa, apresentavam práticas positivas com os filhos, como transmissão de amor e de os engajarem nas atividades. Por outro lado, quando tinham relação conjugal conflituosa, expressavam sentimentos negativos aos filhos.

Bolsoni-Silva e Marturano (2010) desenvolveram um estudo com o objetivo de comparar relatos de pais e mães de crianças com idade entre cinco e sete anos, com e sem problemas de comportamento, no que concerne ao relacionamento conjugal. Foram entrevistados 48 casais, sendo 24 casais, pais de crianças com problemas de comportamento e 24 casais, pais de crianças com comportamentos socialmente habilidosos. Os resultados mostraram que, os pais (homens) de crianças com

comportamentos socialmente habilidosos são mais compreensivos e menos egoístas do que as mães, enquanto os pais (homens) de crianças com problemas de comportamento são mais companheiros e compreensivos que suas esposas. Na avaliação da comunicação conjugal, o estudo mostrou que os pais do grupo de crianças com comportamentos socialmente habilidosos são mais habilidosos socialmente, e as mães do grupo de crianças com problemas de comportamento discutem e falam mais do que seus maridos. No entanto, ambos os grupos avaliam a comunicação com o cônjuge como positiva, como também a relação conjugal, sendo que o grupo de crianças com repertório comportamental socialmente habilidoso teve maior número de participantes fazendo este apontamento.

Durand et al. (2011) realizaram um estudo a respeito das consequências da violência entre o casal sobre o desenvolvimento de crianças, com idade entre cinco e 12 anos. Percebeu-se que as crianças expostas à violência física ou sexual entre os pais apresentavam altos índices de problemas de comportamento, como agressividade, por exemplo, além de um baixo desempenho acadêmico. Esses dados coincidem com o estudo de Dessen e Szelbracikowski (2006), sobre as mudanças nas relações familiares de crianças pré-escolares, em que se constataram que crianças expostas a brigas entre o casal apresentavam desempenho acadêmico abaixo do esperado e maior índice de problemas de comportamento externalizantes.

Em um estudo realizado por Chan (2011) sobre a relação entre a violência conjugal e maus tratos infantis, é possível notar que crianças expostas à violência conjugal são mais vulneráveis a situações de maus tratos infantis. As crianças participantes deste estudo relataram ter experienciado castigo corporal, maus tratos físicos, agressão psicológica e negligência, sendo que a violência contra o parceiro foi um fator associado com todas as formas de maus tratos infantis.

Como visto, o ambiente familiar e a qualidade das interações que se dão neste contexto, podem influenciar a maneira que as crianças se comportam. Sendo assim, o próximo tópico aborda o tema dos comportamentos problema de crianças.

## **1.6. Comportamentos de crianças pré-escolares**

Diante da difícil definição dos problemas de comportamentos, Silva e Cia (2012) investigaram junto a 79 pais (pais e mães) de crianças com idade pré-escolar e escolar as definições, características e causas dos problemas de comportamento das crianças. Destaca-se que os participantes indicaram os fatores familiares com maior

frequência entre as variáveis que exercem muita influência nos comportamentos infantis e as maiores frequências de respostas foram exposição das crianças a modelos de comportamentos violentos no ambiente familiar e a falta de carinho e atenção dos pais. A partir desses dados, pode-se notar que os pais reconhecem a influência que o ambiente familiar exerce nos comportamentos das crianças. Porém, há necessidade de conhecer como esses pais se comportam em casa, uma vez que, podem não reconhecer se seus comportamentos são adequados ou não.

A idade pré-escolar é uma etapa relevante para o desenvolvimento, uma vez que nesta fase a criança começa a construir um repertório para enfrentar mais tarde os desafios do ensino fundamental, além disso, os primeiros anos na vida escolar trazem mudanças significativas no cotidiano da criança, pois esta passa a conviver com pares, outros adultos diferentes dos pais e têm experiências para além do cotidiano familiar. Tais mudanças exigem da criança comportamentos de adaptação à nova rotina. Autores como Entwisle e Alexander (1998), Benítez e Flores (2002), e Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) apontam que essa etapa escolar favorece o ajustamento ao papel de estudante, influenciando positivamente os resultados escolares e o desenvolvimento da competência social nos anos subsequentes.

Diante das novas demandas, pode ser que a criança não consiga apreSENTAR comportamentos adequados na interação com pares e adultos, sendo que situações cotidianas como buscar um brinquedo, apoio e atenção dos cuidadores podem se tornar momentos aversivos, que ainda podem gerar repreensões dos adultos. Tais comportamentos são encontrados na literatura como problemas de comportamentos, sendo que há várias definições e nomenclaturas para designá-los. Para Smith (2008), os problemas de comportamento são difíceis de definir, visto que um comportamento pode ser aceitável em um contexto ou sociedade e em outra, ser considerado inadequado.

Entre algumas definições encontradas na literatura, têm-se a de Bolsoni-Silva (2003, p.9) que define os problemas de comportamento como sendo “*déficits* ou excessos comportamentais, que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência [...] e que dificultam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento [que] por sua vez, facilitariam a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem”. Kauffman (2005) os define como sendo interações inadequadas entre o indivíduo que emite e outras pessoas, ou seja, muitos problemas comportamentais se originam de interações sociais, sendo que a família, os professores, os pares e os

vizinhos podem arranjar condições que propiciam ou mantêm os comportamentos indesejáveis. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), os problemas comportamentais e emocionais, podem se manifestar como dificuldades interpessoais. Para Gresham (2009), os problemas de comportamento são *déficits* no repertório de habilidades sociais do indivíduo, sendo que estes comportamentos concorrem com os comportamentos adequados e acabam por inibir determinada habilidade social, ou seja, acabam tendo a mesma função que os comportamentos adequados.

Tais comportamentos, geralmente, não são os esperados para a idade e cultura do indivíduo, acarretando em prejuízos para o seu desempenho social (KAUFFMAN, 2005; SMITH, 2008). Fatores biológicos, culturais, familiares e escolares podem influenciar a ocorrência de problemas de comportamento (KAUFFMAN, 2005).

Nota-se que no se que refere à definição do termo de problemas de comportamento falta clareza e consenso entre os diversos pesquisadores. Tal termo está sendo utilizado por muito tempo, no entanto, atualmente, é possível encontrar na literatura o termo *comportamentos problema*. Dias (2014) propôs essa nomenclatura a fim de evitar qualquer relação com quadros nosológicos descritos em manuais psiquiátricos e segundo a autora, é entendido por comportamento problema “todo e qualquer comportamento social que bloqueia ou dificulte a ocorrência de comportamentos das classes de habilidades sociais”. Exemplos de comportamentos problema seriam: isolar-se, bater, xingar, chorar, não dividir material, entre outros.

Os problemas comportamentais e emocionais podem ser divididos em dois grandes grupos: externalizantes e internalizantes. Os externalizantes são comportamentos antissociais expressos em relação a outras pessoas e violação de regras sociais. São exemplos deste tipo de problemas de comportamento, a agressividade física, verbal, roubo, mentiras, vandalismo e comportamentos de risco (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; KOCH; GROSS, 2005). Os de caráter internalizantes, são aqueles voltados ao próprio indivíduo, como a depressão, isolamento, falta de assertividade, preferência em ficar sozinho, etc. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; GRESHAM; KERN, 2004).

Geralmente, crianças com comportamentos problema não possuem repertório de habilidades sociais elaborado, são rejeitadas por seus pares e apresentam desempenho acadêmico baixo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; KAUFFMAN, 2005). Além disso, estas crianças, podem ter maior probabilidade de apresentar atrasos

em outras áreas no desenvolvimento, como no desenvolvimento linguístico e cognitivo (BEE; BOYD, 2011).

Conforme uma revisão de literatura realizada por Murta (2007), os problemas emocionais e comportamentais são apontados como os mais graves e de maior incidência dos problemas de saúde mental nos dias atuais. Ou seja, os problemas de comportamento se constituem como fatores de risco ao desenvolvimento infantil, quando identificados logo nos anos iniciais, podem estar associados à probabilidade aumentada de consequências negativas no desenvolvimento (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008).

De acordo com Smith (2008), por volta de quatro e cinco anos de idade, os problemas de comportamento externalizantes apresentados pelas crianças são claros e ainda cita que 15% de crianças em idade pré-escolar apresentam comportamentos agressivos e antissociais. Bee (2006) esclarece que manifestações do tipo externalizantes presentes na fase pré-escolar têm sido consideradas como características transitórias do desenvolvimento normal, que tendem a diminuir com a idade. Cabe ressaltar que é comum que a criança apresente em algum momento da sua trajetória, comportamentos tidos como inadequados, no entanto, o que vai caracterizá-lo como um problema é a frequência que é emitido (PESCE, 2009).

Algumas crianças podem apresentar mais dificuldades na interação com os demais, ou então, ter uma adaptação mais favorável. Neste sentido, estudos têm apontado que crianças em idade pré-escolar que apresentam um repertório de habilidades sociais mais elaborado apresentam menos problemas de comportamento (KEANE; CALKINS, 2004) e ainda que essas crianças estão menos vulneráveis a vitimização física e relacional pelos pares, enquanto que as crianças que apresentam índices de problemas comportamentais mais elevados estão mais expostas a tais tipos de vitimização (GARNER; LEMERISE, 2007).

Muitas vezes, nota-se que pais e professores discordam sobre os comportamentos emitidos pelas crianças. Tal fato pode estar relacionado a pais e professores terem visões distintas do que é um problema de comportamento (PANIAGUA, 2004) ou então, ao fato de a criança se comportar de forma diferente no contexto escolar e familiar, devido às contingências as quais está exposta. Portanto, é de grande importância conhecer a opinião de mais de um informante sobre os comportamentos infantis, como também de contextos de interação diferentes.

O estudo de Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira e Manfrinato (2006) buscou comparar o repertório comportamental de crianças com idade entre cinco e sete anos na opinião de suas mães e professoras. Participaram 48 mães, sendo 24 mães de crianças com problemas de comportamento e 24 mães de crianças socialmente habilidosas, segundo indicação das professoras. Foram utilizados o Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados e a Escala Comportamental Infantil, versões para pais e professores.

Os resultados apontaram que, no grupo de crianças indicadas com problemas de comportamento, as avaliações de mães e professoras diferiram significativamente, tanto na opinião sobre os problemas comportamentais, como de habilidades sociais, sendo que as mães avaliaram mais positivamente seus filhos, reconhecendo mais habilidades e menos problemas, enquanto que, no grupo de crianças indicadas como sendo habilidosas socialmente, houve diferenças apenas em relação aos problemas, sendo que as mães relataram mais problemas comportamentais em seus filhos.

Fantinato (2013) comparou a opinião de pais (homens) e professores sobre os problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar. Participaram 40 pais e 13 professores que responderam ao Questionário de Capacidades e Dificuldades- SDQ em forma de entrevista. Os grupos foram divididos entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com indicativo de atraso no desenvolvimento, segundo a opinião dos professores.

Na avaliação dos pais sobre os problemas comportamentais, percebeu-se que as crianças com indicativo de atraso no desenvolvimento apresentaram médias significativamente maiores nos itens *'frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra'*, *'não tem pelo menos um bom amigo'*; *'em geral, não é querido por outras crianças'*; *'outras crianças "pegam no pé" ou atormentam-no'* e na pontuação total escala de problemas de relacionamento com colegas. As crianças do grupo sem indicativo de atraso apresentaram médias superiores com diferenças estatisticamente significativas nos itens *'frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta'* e *'geralmente não é obediente e não faz normalmente o que os adultos pedem'*. Por sua vez, na avaliação dos professores, notou-se que o grupo de crianças com indicativo de atraso no desenvolvimento apresentou médias maiores estatisticamente significativas em comparação ao grupo com desenvolvimento típico. De forma geral, percebeu-se que os pais relataram tanto mais problemas comportamentais, como as capacidades das crianças.

Por meio dos dados apresentados, é nítida a diferença na avaliação dos comportamentos infantis, entre os genitores e os professores das crianças, o que corrobora para a importância de mais de um avaliador dos comportamentos infantis, como também, pode-se hipotetizar que pais e professores têm conhecimentos distintos a respeito dos comportamentos problema, e ainda, a questão que as crianças apresentam comportamentos diferentes no contexto doméstico e escolar, devido a contingências que estão expostas.

Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010) realizaram um estudo longitudinal para comparar a trajetória desenvolvimental de comportamentos-problema e habilidades sociais de crianças. Primeiramente, as crianças foram avaliadas quando estavam na educação infantil e depois foram avaliadas quando estavam no ensino fundamental. Participaram 48 professoras que responderam sobre os comportamentos de 62 crianças. As professoras primeiramente indicavam as crianças que tinham problemas de comportamento e as que tinham comportamentos socialmente habilidosos. Foram utilizados como instrumentos o Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para professores e a Escala Comportamental Infantil B. de Rutter. Os resultados apontaram diferenças significativas entre os grupos com problemas de comportamento e habilidades sociais em quatro de cinco medidas investigadas. Notou-se que o grupo com indicativo de problemas de comportamento apresentou redução destes comportamentos e aumento de suas habilidades sociais. No entanto, o grupo indicado sendo socialmente habilidoso na educação infantil, apresentou uma leve diminuição destes comportamentos no ensino fundamental. As autoras ressaltam que mesmo assim, as crianças com problemas de comportamento não alcançaram o nível de funcionamento dos colegas com indicativo de habilidades sociais, persistindo com alguma desvantagem.

A fim de analisar a qualidade na interação familiar e o estresse parental de pais e mães de crianças que estão em transição da educação infantil para o ensino fundamental e suas relações com autoconceito, repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, Stassiak, Weber e Tucunduva (2014) realizaram uma pesquisa com 39 crianças, com idade média de 5,9 anos, suas mães e seus pais (N=25). As crianças responderam à Escala de Percepção do Autoconceito Infantil e os pais à Escala de Qualidade na Interação Familiar; Índice de Estresse Parental e Escala de comportamento social para pré-escolares. Os resultados apontaram que o estresse parental materno correlacionou-se negativamente com o

aspecto *clima conjugal positivo*, enquanto que a percepção do pai sobre o aspecto da vida familiar sentimentos dos filhos correlacionou-se inversamente com todas as escalas do estresse parental do pai (sofrimento parental, situações disfuncionais e criança difícil). Notou-se que quanto maior a frequência de comunicação negativa dos pais, mais baixo o autoconceito dos filhos e houve relação entre as habilidades sociais infantis e a qualidade na interação familiar.

Além dos comportamentos problema que as crianças podem emitir, dados da literatura apontam para a relação entre os déficits em competência social na infância com problemas no desenvolvimento socioemocional, como também no desempenho acadêmico das crianças (CIA et al., 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Como por exemplo, o estudo de Leme e Marturano (2014) buscou identificar preditores de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Participaram do estudo 160 mães (de diferentes constituições familiares) e 22 professoras de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Foram usados como instrumentos o Inventário de Práticas Parentais, Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar e Questionário de Caracterização Familiar. As mães responderam à todos os questionários e as professoras avaliaram as crianças por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais. Os resultados apontaram correlações positivas entre a competência acadêmica com as práticas parentais positivas, RAF, qualidade da relação com a mãe e com o pai biológico, como com o repertório de habilidades sociais, avaliado tanto pelas mães como pelas professoras, e negativas com as práticas parentais negativas e problemas comportamentais. Resumidamente, pode-se dizer que, quanto mais práticas parentais negativas, pior o desempenho acadêmico e repertório comportamental da criança, apontando que tais práticas e especialmente, a qualidade da relação com o pai biológico, foram os principais preditores dos comportamentos e desempenho acadêmico das crianças.

Os estudos apresentados apontam a importância de tomar conhecimento do repertório comportamental logo nos primeiros anos de escolarização, visto que, os mesmos podem acompanhá-los durante a trajetória escolar, acarretando em prejuízos em diversas áreas do desenvolvimento.

Considerando que o envolvimento paterno pode influenciar na competência social do filho, a qual age como um fator de proteção e de maximização do

desenvolvimento, os objetivos deste estudo foram: (a) comparar as habilidades sociais educativas, as características do relacionamento conjugal, o potencial de abuso para maus tratos infantis, segundo a opinião do pai, entre os grupos de pais de crianças que apresentam problemas de comportamento, baixo desempenho acadêmico ou desenvolvimento típico<sup>1</sup>; (b) comparar o índice de problemas de comportamento, segundo a opinião do pai, entre os grupos de crianças que apresentam problemas de comportamento, baixo desempenho acadêmico ou desenvolvimento típico e (c) relacionar as variáveis paternas e infantis.

## **2.0 Método**

### **2.1. Participantes**

Participaram da pesquisa 105 pais (homens) de crianças pré-escolares. A idade das crianças variou de quatro a seis anos, com média igual a 4,7 anos (DP= 0,68), sendo que 70% da amostra era do sexo masculino e 30% do sexo feminino. Em relação à escolaridade das mesmas, tem-se que 64 alunos cursavam o pré I e 41 o pré II, no momento da coleta de dados. Participaram também 26 professores das crianças. A média de idade dos professores foi igual a 37,6 anos, sendo apenas um do sexo masculino e todos com nível superior.

Os participantes foram divididos em três grupos: (a) pais de crianças com desenvolvimento típico (N=45); (b) pais de crianças com indicativo de problemas de comportamento (N=29) ou (c) pais de crianças com indicativo de baixo desempenho acadêmico (N=31). Para distribuir os participantes entre os grupos, foram utilizados os dados do SDQ respondidos pelos professores e o SSRS-Versão para professores, apenas na avaliação acadêmica. Para tanto, foram utilizados como critérios, a criança que tivesse seu comportamento classificado como 'limítrofe' ou 'clínico' de acordo com os escores do SDQ na avaliação dos professores, o pai da criança iria para o grupo de problemas de comportamento (GPC). No caso de a criança apresentar um rendimento abaixo do esperado para sua faixa etária, de acordo com a avaliação dos professores por meio do SSRS, o pai, faria parte do grupo com indicativo de baixo desempenho acadêmico (GDA). Em alguns casos, a criança teve seu comportamento avaliado como limítrofe ou clínico, como também apresentou baixo desempenho

---

<sup>1</sup>Serão consideradas crianças com desenvolvimento típico as que não apresentarem problemas de comportamento (por meio da avaliação dos professores pelo SDQ) e não apresentarem baixo desempenho acadêmico (por meio da avaliação dos professores pelo SSRS-versão para professores).

acadêmico. Nestes casos, foi usado o escore mais elevado para a classificação. Por exemplo, se uma criança obteve classificação limítrofe para os comportamentos, mas na avaliação acadêmica, ficou muito abaixo do esperado, foi inserido no GDA.

Os critérios para participação na pesquisa foram: o pai se interessar em participar da pesquisa, ser pai biológico da criança; estar empregado ou exercendo alguma atividade remunerada, a criança ser matriculada em uma pré-escola e morar com ambos os pais (biológicos) e os professores se interessarem em participar da pesquisa. Foram adotados tais critérios a fim de homogeneizar a amostra, uma vez que, atualmente, existe uma gama de configurações familiares.

Ressalta-se que o convite aos pais foi feito depois de confirmado o interesse e consentimento do professor da criança, como também que, devido ao fato de um professor lecionar para várias crianças, o número de professores participantes é menor que o número de pais.

A Tabela 1 apresenta dos dados sociodemográficos dos participantes.

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos participantes: Comparação entre DT, PC e DA

Item	DT (N= 45)		PC (N= 29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	df
Idade do pai	36,6	7,51	35,3	5,14	36,3	9,12	0,63** (PCxDA)	58
Anos de estudo	10,2	3,06	10,4	2,87	9,29	3,51	ns	ns

Nota: \*\* $p < 0,01$ ; ns= não apresenta diferença significativa.

A média de idade dos pais das crianças com desenvolvimento típico foi igual a 36,6 anos, dos pais de crianças com comportamentos problema foi igual a 35,3 anos e dos pais de crianças com indicativo de baixo desempenho acadêmico foi igual a 36,3 anos. Houve diferença significativa quanto à idade dos pais dos grupos PC e DA. Se referindo aos anos de estudo, nota-se que os pais do DT e PC apresentaram médias semelhantes, e DA menos anos de estudo. Ainda em relação à escolaridade dos participantes, percebeu-se que, 40% dos pais do DT concluíram o ensino fundamental, 44,5% finalizaram o ensino médio e 15,5% completaram o ensino superior. Dos pais do PC, tem-se que, 27,6% concluíram o ensino fundamental; 58,6% o ensino médio e 13,8% concluíram o ensino superior. Por fim, dos pais do DA, 41,9% concluíram o ensino fundamental, 45,1 o ensino médio e 9,67% a universidade. Neste grupo, um participante não concluiu o ensino fundamental. Foi realizado o teste chi-quadrado para averiguar as diferenças entre os grupos, mas não foram observadas.

Quanto ao nível socioeconômico dos participantes, de acordo com o Critério Brasil (ABEP, 2012), tem-se que, 37,8% do grupo DT eram da classe B2, 24,4% da classe B1 e 22,2% da C1; no PC, mais da metade (65,5%) dos participantes se situava na classe B2, seguido de 27,6% na classe C1. Grande parte dos participantes do DA (42%) estavam na classe B2, seguido da C1, com 29%. Foi observada diferença significativa entre os grupos DT e PC, sendo que os pais do DT apresentaram melhor poder socioeconômico. Os dados socioeconômicos apontam que os grupos com menos recursos, são aqueles que as crianças foram avaliadas tendo mais dificuldades acadêmicas e mais comportamentos problema. Isso pode estar relacionado ao fato de morarem em bairros mais violentos, os pais podem estar mais estressados devido ao desemprego, por exemplo. De acordo com Barnett (1997) a pobreza inclui todo um ambiente de estresse gerando problemas situacionais que podem comprometer o desenvolvimento. De fato, a literatura expõe a pobreza como um fator de risco ao desenvolvimento infantil, contudo não se deve olhar para este fator como determinante para o insucesso escolar e/ou comportamentos problema.

## **2.2. Aspectos éticos**

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAEE: 16142513.8.0000.5504). Tanto os pais quanto os professores e a diretora da escola alvo, receberam e assinaram os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndices 1 e 2, respectivamente), contendo informações acerca do estudo.

## **2.3. Local de coleta de dados**

A coleta de dados junto aos participantes (pais e professores) ocorreu em oito pré-escolas municipais, localizadas em três municípios no interior do estado de São Paulo, sendo todos de pequeno porte. Tais escolas estavam distribuídas em diferentes regiões do município com configurações bastante distintas. Quanto ao número de alunos atendidos, as escolas variavam entre 35 e 100 alunos pré-escolares matriculados.

## **2.4. Medidas avaliativas**

### **Instrumentos/Pais**

**Questionário Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2012).** Trata-se de um questionário que tem como

objetivo estimar o poder de compra das pessoas e famílias, por meio de levantamento de posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe de família. Os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo, que são divididos em cinco classes (A, B, C, D e E), sendo que as classes A, B e C são subdivididas em A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

**Inventário de Habilidades Sociais Educativas- Para pais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).** Trata-se de um inventário de autorrelato com 60 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os filhos, respondidos pelos pais em uma escala Likert que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette e Del Prette (2008). O instrumento encontra-se em fase de validação e suas propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 433 genitores (25% pais e 75% mães) de filhos entre 2 e 17 anos. O instrumento produz um escore total ( $\alpha=0,957$ ) e cinco escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: **F1 = Estabelecer limites, corrigir, controlar** ( $\alpha=0,936$ ); **F2 = Demonstrar afeto e atenção** ( $\alpha=0,883$ ); **F3 = Conversar/dialogar** ( $\alpha=0,851$ ); **F4 = Induzir disciplina** ( $\alpha=0,791$ ); **F5 = Organizar condições educativas** ( $\alpha=0,748$ ). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção.

**Inventário Potencial de Abuso Infantil – CAP (elaborado por MILNER, 1986, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro por RIOS, 2008):** É um instrumento que visa obter o potencial de abuso para maus tratos infantis. O inventário é composto por 160 afirmações, nas quais os participantes devem assinalar se concordam ou discordam da afirmação proposta, dispostos em escalas, sendo a de Abuso, formada por 77 itens, considerada a principal escala do instrumento, a qual é dividida em seis subescalas: (a) Sofrimento - 36 itens; (b) Rigidez - 14 itens; (c) Infelicidade - 11 itens; (d) Problemas com a criança e consigo mesmo - 6 itens; (e) Problemas com a família - 4 itens; e (f) Problemas com os outros - 6 itens. Além

dessas escalas, o CAP contém três escalas de validade: Mentira - 18 itens; Respostas randômicas - 18 itens e Inconsistência - 20 itens. Adicionalmente, foram elaboradas duas escalas especiais: (a) Força do ego - 40 itens e (b) Isolamento social - 15 itens. As escalas especiais não foram validadas completamente. Por este motivo, não serão apresentadas as classificações para elas, mas realizou-se testes de correlação com as demais variáveis.

De acordo com Milner (1986), a escala *Abuso* indica uma situação quando pais de crianças e adolescentes, causam-lhe danos físicos, por meios não acidentais, que possam gerar risco de morte, desfiguração, danos na saúde física ou perda/dano no funcionamento de algum órgão. A escala Sofrimento, avalia a percepção de sofrimento do respondente, especificamente em relação aos problemas interacionais entre os pais/cuidadores e a criança. A escala Rigidez indica um estilo parental não flexível, especificamente para as atitudes do respondente frente à aparência e comportamento da criança. Essas crenças podem ser expressas por um tratamento severo que visa fazer a criança se enquadrar em um modelo definido pelo respondente. A escala Infelicidade descreve a polaridade felicidade/infelicidade. Os itens desta escala descrevem uma infelicidade geral com a vida e uma específica relacionada aos problemas nos relacionamentos interpessoais. A escala problemas com a criança e consigo mesmo mede o grau o qual o respondente descreve a criança e a si mesmo de maneira negativa. A percepção de acreditar que se tem uma criança problemática por causa de habilidades limitadas e a crença de uma habilidade física limitada sobre si mesmo, contribuem para a probabilidade de o respondente vir a maltratar a criança. A escala problemas com a família mede a variedade dos problemas interacionais da família e a escala problemas com os outros mede as dificuldades gerais nos relacionamentos pessoais, que contribuem, tanto para o isolamento percebido pelo respondente, quanto para dificuldades no relacionamento pais-crianças.

**Questionário de Relacionamento Conjugal (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2010).** O instrumento é composto por uma escala tipo *Likert* com 121 itens, sendo estes referentes à definição do cônjuge, formas de expressão de carinho entre o casal, diálogo e características da comunicação entre o casal, características positivas e negativas do cônjuge e avaliação da relação conjugal. As questões buscam tomar conhecimento da frequência em que o comportamento ocorre e as características do comportamento. Para os itens de frequência, existem três alternativas de resposta,

sendo: (F) frequentemente; (A) algumas vezes e (N) nunca ou quase nunca. O instrumento permite obter o escore total e para cada um dos temas.

### **Instrumentos/Pais e professores**

**Questionário de Capacidades e Dificuldades - SDQ (elaborado por GOODMAN, 1997 e validado para o contexto brasileiro por FLEITLICH-BILYK; GOODMAN, 2001):** É um instrumento breve, utilizado para rastreamento de problemas comportamentais de crianças e jovens (quatro a 16 anos). O questionário apresenta três versões, indicadas para serem respondidas por crianças, pais/responsáveis e professores. Neste estudo foi utilizada a versão para pais e professores. Apresenta inicialmente instruções para preenchimento e dados de identificação. O questionário é composto por 25 itens contidos em cinco escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Conduta, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com Colegas e Comportamento Pró-social. As alternativas para resposta são expostas em cada questão, e apresentam como opções: falso, mais ou menos verdadeiro e verdadeiro. Para cada uma das escalas, a pontuação pode variar de zero a dez, se todos os cinco itens forem completados, e a pontuação total das dificuldades é fornecida pela soma dos resultados das quatro primeiras escalas. O resultado de cada escala pode ser avaliado se ao menos três itens foram completados. A versão para professores foi utilizada para rastreamento das crianças com problemas de comportamento, assim como para compor os dados da presente pesquisa.

### **Instrumentos Professores**

***Social Skills Rating System- SSRS-Versão para professores (GRESHAM; ELLIOTT, 1990, adaptado e padronizado para o nosso contexto por DEL PRETTE; FREITAS; DEL PRETTE, 2016).*** Esta versão do instrumento avalia as habilidades sociais, comportamentos problemáticos e desempenho acadêmico das crianças. No presente trabalho foi utilizada a escala que avalia a competência acadêmica das crianças, baseada em indicadores do desempenho acadêmico, avaliam o resultado em leitura, matemática, motivação, apoio parental e funcionamento cognitivo geral. Trata-se de uma escala do tipo *Likert* composta por nove itens em que o professor avalia o aluno sob diferentes aspectos, além de classificar o desempenho da criança em relação aos demais colegas de classe, entre os 10% piores e 10% melhores.

## 2.5. Procedimento de coleta de dados

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação de cada município para explicar os objetivos da pesquisa e como os dados seriam coletados. Após a autorização pelo referido órgão, a pesquisadora entrou em contato com as gestoras das pré-escolas a fim de explicar sobre os objetivos e coleta de dados da pesquisa. Foi entregue para cada gestora, uma cópia do projeto de pesquisa com os instrumentos anexados. Com o consentimento das mesmas, foi feito contato com os professores para saber quais se interessavam e consentiam a participação na pesquisa. Após o interesse do professor, foi feito o convite aos pais, que se deu por meio da participação da pesquisadora nas reuniões escolares. Com aqueles que se interessavam em participar era agendado local e horário para a aplicação dos instrumentos. Como estratégia para alcançar um maior número de pais, além da participação em reuniões escolares, a pesquisadora enviou um convite, explicando sobre a pesquisa via caderno do aluno, para que o pai que tivesse interesse preenchesse com seu nome e telefone para posterior contato da pesquisadora.

Como o grupo de pais de crianças com desenvolvimento típico era significativamente maior que os outros, o que poderia acarretar em prejuízos para as comparações, objetivo do estudo, outra estratégia adotada pela pesquisadora, foi solicitar para os professores indicar seus alunos que apresentassem comportamentos problema e/ou baixo desempenho acadêmico e assim, a pesquisadora fazer o convite diretamente para estes pais.

A aplicação dos instrumentos seguiu a seguinte ordem: Critério Brasil, Inventário de Habilidades Sociais Educativas Parentais, Questionário de Capacidades e Dificuldades, Questionário de Relacionamento Conjugal e Inventário de Potencial de Abuso- CAP. Tais instrumentos foram aplicados em forma de entrevista e teve duração média de 60 minutos por participante. Todos os participantes receberam o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

A coleta de dados com os pais foi realizada no local de sua preferência, tendo ocorrido nas dependências da escola, na casa ou no ambiente de trabalho. Quando era feita na escola, era disponibilizado para a pesquisadora uma sala que estivesse livre no momento, para assegurar um ambiente tranquilo e sigiloso para o participante. Ao realizar a coleta no lar do participante, a pesquisadora solicitava para que fosse feito em um cômodo tranquilo e que se possível, não tivesse interrupções.

Foi escolhido como técnica de coleta de dados, a entrevista, a fim de assegurar que os instrumentos fossem preenchidos de forma correta. No entanto, a técnica escolhida pode apresentar limitações, uma vez que, os participantes podem dar “respostas socialmente aceitas”, além disso, os pais respondiam a um número elevado de questões, o que pode ser cansativo para o participante.

Concomitante a coleta de dados com os pais, a pesquisadora entrou em contato com os professores, a fim de agendar os horários para a aplicação dos instrumentos, *Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ* e o *SSRS-Versão para Professores*. Tais instrumentos foram aplicados em forma de entrevista. No entanto, com quatro professoras, a pesquisadora deixou os questionários com as participantes, sendo que todas as informações necessárias sobre a forma de preenchimento dos questionários foram fornecidas pela pesquisadora, além de ter deixado contato telefônico para que as professoras entrassem em contato no caso de dúvidas e foi estabelecido um dia para a entrega dos instrumentos preenchidos. Esta estratégia foi adotada, pois as participantes em questão, afirmaram que não tinham horário disponível para marcar a entrevista. Com os questionários preenchidos pelas professoras, foi feita a divisão dos pais nos três grupos.

## **2.6. Procedimento de análise de dados**

O presente estudo tem delineamento ex-post-facto, porque o pesquisador não tem controle sobre a variável independente, que são as condições atuais de desenvolvimento da criança (típico, com problemas de comportamento ou baixo desempenho acadêmico) e correlacional, pois comparam os três grupos em relação às variáveis dependentes (HSE dos pais, potencial de abuso para maus tratos e características do relacionamento conjugal).

Os grupos foram constituídos a partir da avaliação dos professores sobre os comportamentos problema e desempenho acadêmico dos pré-escolares, sendo o primeiro grupo formado pelas crianças que não apresentaram comportamentos problemas e desempenho acadêmico satisfatório, que foi nomeado como Grupo Desenvolvimento típico (DT), o segundo grupo foi composto pelas crianças que apresentaram comportamentos problemas limítrofe ou anormal, segundo o SDQ na avaliação dos professores (PC) e o terceiro grupo foi formado pelas crianças com baixo desempenho acadêmico (DA).

Por meio dos instrumentos, foram obtidos dados quantitativos. Os dados quantitativos foram analisados usando métodos descritivos (medidas de tendência central e dispersão). As pontuações dos dados obtidos por meio dos instrumentos foram analisadas com base nos padrões normativos dos mesmos, conforme explicado a seguir.

O Questionário de relacionamento conjugal mede a frequência de características e comportamentos do casal. Para sua análise, foi atribuído 0 para as respostas ‘nunca/quase nunca’, 1 para ‘algumas vezes’ e 2 para ‘frequentemente’. Como há itens negativos nas escalas do instrumento, estes receberam os escores invertidos, ou seja, 0 para ‘frequentemente’, 1 para ‘algumas vezes’ e 2 para ‘nunca/quase nunca’. Fez-se a soma de cada escala para obter o escore final.

Para analisar a pontuação total das dificuldades no *SDQ* foram somados os resultados das quatro primeiras escalas (Sintomas Emocionais, Problemas de Conduta, Hiperatividade e Problemas de Relacionamento com Colega), sendo que a pontuação pode variar de 0 a 40. Além disso, foram gerados escores de cada uma das cinco escalas, pela soma dos itens que as compõem, podendo variar a pontuação de 0 a 10 para cada. Com base no escore total das dificuldades e das cinco escalas, os comportamentos das crianças foram classificados em normal, limítrofe e clínico.

Quanto ao inventário CAP, cada uma das respostas dos 160 itens tem um peso diferente, de acordo com as normas do instrumento. O escore da Escala de abuso (escala total), pode variar de zero a 486, sendo que quanto maior o escore, maior o potencial de abuso. Além disso, tem-se um escore máximo atribuído para cada uma das subescalas, sendo: (a) Sofrimento – 261; (b) Rigidez – 64; (c) Infelicidade– 69; (d) Problemas com a criança e consigo mesmo– 30; (e) Problemas com a família– 38; (f) Problemas com os outros – 24; (g) Mentira – 18; (h) Força do ego - 40 e (i) Isolamento social - 15, sendo que quanto maior o escore de cada sub-escala, maior o potencial de abuso.

O SSRS-Versão para Professores, no que se refere às questões de cunho acadêmico, os professores responderam em uma escala de 1 a 5 sobre o desempenho acadêmico da criança, sendo 1 se o desempenho da criança se encontra entre os 10% piores da turma, 2 para os que se encontram entre os 20% piores, 3 para os que estão entre os 40% médios, 4 para os 20% bons e 5 para os que apresentam desempenho acadêmico entre os 10% ótimos em relação a turma. O instrumento permite avaliar o

desempenho acadêmico geral, leitura, matemática, motivação geral, estímulo dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral.

Para comparar os resultados entre os três grupos de pais das crianças foram utilizados o teste *t* de *Student* e chi-quadrado comparando dois grupos por vez e para avaliar as relações entre essas variáveis foi utilizado o teste de correlação de Pearson. O teste *t de Student* foi utilizado para analisar os dados quantitativos, enquanto que o chi-quadrado para os dados qualitativos. Cabe mencionar que existem testes estatísticos para comparar três grupos, no entanto, pode ser que devido o número de participantes em cada grupo não ser alto, o teste não apontava muitas diferenças. Para esse estudo foram considerados os valores de  $p < 0,1$ , como tendência a diferença estatisticamente significativa, em decorrência do tamanho da amostra ser reduzido (COZBY, 2006).

### **3.0. Resultados**

Serão apresentados os resultados, respondendo aos objetivos de: (a) comparar as habilidades sociais educativas, o potencial de abuso e as características do relacionamento conjugal segundo a opinião do pai, entre os grupos de pais de crianças que apresentam problemas de comportamento, baixo desempenho acadêmico ou desenvolvimento típico; (b) comparar o índice de problemas de comportamento, segundo a opinião do pai e dos professores, entre os grupos de crianças que apresentam problemas de comportamento, baixo desempenho acadêmico ou desenvolvimento típico e (c) relacionar as variáveis investigadas. Os grupos foram classificados como: DT-pais de crianças com desenvolvimento típico; PC- pais de crianças com problemas de comportamento, segundo a avaliação dos professores, pelo SDQ e DA- pais de crianças com baixo desempenho acadêmico, segundo a avaliação dos professores, pelo SSRS.

Os resultados serão divididos em seis partes: (1) dados de rastreamento; (2) habilidades sociais educativas paternas; (3) potencial de abuso do pai para maus tratos infantis; (4) características do relacionamento conjugal; (5) avaliação dos comportamentos infantis pelos pais e professores e (6) correlações significativas entre as variáveis. Serão apresentados nesta parte os resultados com diferenças estatisticamente significativas. As tabelas completas, com todos os itens, encontram-se no apêndice.

### 3.1. Dados de rastreamento

A Tabela 2 compara a classificação dos comportamentos infantis, segundo a avaliação dos professores, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 2. Classificação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião dos professores: Comparação entre DT, PC e DA

Subescalas	DT (N=45)			PC (N=18)			DA (N=23)			$\chi^2$	
	N (%)	L (%)	C (%)	N (%)	L (%)	C (%)	N (%)	L (%)	C (%)	$\chi^2$	Gl
Sintomas emocionais	95,6	0,00	4,4	72,4	24,1	3,4	93,5	6,5	0,00	12,0**(DT x PC) 5,00+(PC x DA)	2 2
Problemas de conduta	93,3	2,2	4,4	34,5	17,2	48,3	71,0	9,7	19,4	29,3***(DTxPC) 6,90*(DT x DA) 8,14*(PCxDA)	2 2 2
Hiperatividade	95,6	2,2	2,2	6,90	20,7	72,4	58,1	12,9	29,0	58,4***(DTxPC) 16,4***(DTxDA) 17,9*** (PCxDA)	2 2 2
Problemas de relacionamento com colegas	95,6	2,2	2,2	75,9	10,3	13,8	93,5	3,2	3,2	6,43*(DTxPC)	2
Comportamento pró-social	91,1	6,7	2,2	34,5	24,1	41,4	61,3	12,9	25,8	27,6*** (DTxPC) 11,5** (DTxDA)	2 2 2
<b>Pontuação total das dificuldades</b>	100	0,00	0,00	0,00	24,1	75,9	71,0	9,7	19,4	74*** (DTxPC) 14,8*** (DTxDA) 32,7*** (PCxDA)	2 2 2

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001; ns= não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Legenda: N = Normal; L = Limítrofe e C = Clínico.

Na classificação dos comportamentos infantis, de acordo com a avaliação feita pelos professores, constataram-se diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas. As crianças do DT e do PC diferiram significativamente em todas as escalas avaliadas pelo instrumento, em que as crianças do DT obtiveram classificação normal para a maior parte dos seus comportamentos, variando de 91,1% na escala de *comportamento pró-social* à 100% na escala referente à *pontuação total das dificuldades*, enquanto que as crianças do PC obtiveram classificações piores, como por exemplo, na escala de *hiperatividade* em que 72,4% dos comportamentos infantis foram classificados como clínico.

As crianças dos grupos DT e DA tiveram diferenças estatisticamente significativas nas escalas de: (a) *problemas de conduta*; (b) *hiperatividade* e (c) *comportamento pró-social*, sendo que as diferenças apontam para vantagens para o DT, pois as crianças que constituem este grupo tiveram seus comportamentos melhor avaliados pelos professores, quando comparados com as crianças do DA. Por fim, PC e DA apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas escalas: (a) *sintomas emocionais*; (b) *problemas de conduta* e (c) *hiperatividade* e na *pontuação total das*

*dificuldades*. Entre estes grupos, nota-se que as crianças do PC obtiveram classificações piores de seus comportamentos, segundo a avaliação dos professores, quando comparadas, com as crianças do DA. A Tabela 3 apresenta a avaliação da competência acadêmica entre os grupos, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas, a qual foi utilizada também para a divisão dos participantes, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 3. Avaliação da competência acadêmica segundo os professores: Comparação entre DT, PC e DA

Subescala	DT (N=45)			PC (N=29)			DA (N=31)			$\chi^2$	
	A (%)	M (%)	AC (%)	A (%)	M (%)	AC (%)	A (%)	M (%)	AC (%)	$\chi^2$	gl
Avaliação geral	0,00	60,0	40,0	31,0	69,0	0,00	100	0,00	0,00	25,8***(DT x PC) 74,1***(DTxDA) 89,9***(PC x DA)	2 4 4

Nota: \*\*\*p<0,001.

Legenda: A = Abaixo da média; M = Média e AC = Acima da média.

Como visto na Tabela 3, as crianças que obtiveram classificação média ou acima formaram o grupo DT (desenvolvimento típico), sendo que neste grupo, 60% das crianças foram avaliadas como tendo desempenho acadêmico médio e 40% acima. O segundo grupo, PC (problemas de comportamento) foi composto pelas crianças que obtiveram classificação limítrofe ou clínica nos comportamentos segundo o SDQ. Este grupo, foi avaliado pelos professores sendo 69% na média do desempenho acadêmico e 31% acima, ou seja, grande parte do grupo manifesta comportamentos problemáticos, no entanto, tem bom desempenho acadêmico. Por fim, o terceiro grupo foi constituído pelas crianças que obtiveram classificação abaixo do esperado para o desempenho acadêmico.

### 3.2. Habilidades sociais educativas paternas

A Tabela 4 compara as habilidades sociais educativas parentais do pai, entre os grupos, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 4. Habilidades sociais educativas paternas de estabelecer limites, corrigir e controlar: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	Df
<b>Fator 1 – Estabelecer limites, corrigir, controlar</b>								
<b>Total da subescala</b>	<b>3,45</b>	<b>0,51</b>	<b>3,14</b>	<b>0,54</b>	<b>3,20</b>	<b>0,55</b>	<b>2,49*(DTxPC)</b> <b>2,02*(DTxDA)</b>	<b>72</b> <b>74</b>
Quando meu filho está se comportando de maneira indesejável, digo-lhe o que fez e sugiro outras formas de se comportar.	3,82	0,57	3,52	0,78	3,68	0,54	1,80+(DTxPC)	47,2
Respondo às dúvidas de meu filho de acordo com sua possibilidade de entendimento.	3,78	0,60	3,10	1,01	3,58	0,85	3,24***(DTxPC ) 1,97+(PCxDA)	40,7 54,8
Explico a meu filho quais são os comportamentos desejáveis e indesejáveis na convivência com outras pessoas.	3,73	0,72	3,28	0,96	3,26	0,96	2,20*(DTxPC) 2,33*(DTxDA)	48 52,2
Incentivo quando faz coisas difíceis.	3,67	0,82	2,76	1,21	3,32	1,08	3,53***(DTxPC ) 1,91+(PCxDA)	44,6 58
Expresso concordância com falas pertinentes.	3,49	0,76	2,72	1,33	3,03	1,14	2,81**(DTxPC) 1,95+(DTxDA)	40 48
Demonstro discordância (com a cabeça, olhar ou gestos) a falas ou comportamentos de meu filho, contrários ao que valorizamos.	3,44	1,08	3,31	0,85	3,71	0,53	2,17*(PCxDA)	46,3
Expresso minha discordância a falas de meu filho contrárias aos valores familiares.	3,40	1,07	2,55	1,30	3,16	1,07	2,793**(DTxPC ) 1,99+(PCxDA)	51,8 54
Quando meu filho se comporta de modo indesejável, peço-lhe que avalie as consequências de seu comportamento para si e para as outras pessoas.	3,33	1,09	3,17	1,20	2,87	1,14	1,78+(DTxDA)	74

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

A Tabela 4 mostra a média e as diferenças estatisticamente significativas para cada item e o total do fator das habilidades sociais educativas, referente a estabelecer limites, corrigir e controlar. Em relação às diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, notou-se que ao comparar os pais do DT e do PC, os pais do DT apresentaram uma média estatisticamente maior, quando comparados com os pais do PC, nos seguintes itens: (a) *Quando meu filho está se comportando de maneira*

*indesejável, digo-lhe o que fez e sugiro outras formas de se comportar;* (b) *Respondo às dúvidas do meu filho de acordo com sua possibilidade de entendimento;* (c) *Explico ao meu filho quais são os comportamentos desejáveis e indesejáveis na convivência com outras pessoas;* (d) *incentivo quando faz coisas difíceis;* (e) *Expresso concordância com falas pertinentes;* (f) *Expresso minha discordância a falas de meu filho contrárias aos valores familiares* e (i) no total da escala.

Ao comparar os pais do DT e do DA notou-se que os pais do DT apresentaram uma média estatisticamente maior, quando comparados com os pais do DA, nos itens: (a) *Explico ao meu filho quais são os comportamentos desejáveis e indesejáveis na convivência com outras pessoas;* (b) *Expresso concordância com falas pertinentes;* (c) *Quando meu filho se comporta de modo indesejável, peço-lhe que avalie as consequências de seu comportamento para si e para as outras pessoas* e no total da escala.

Nas comparações entre os grupos de pais de crianças com desenvolvimento típico e problemas de comportamento e desenvolvimento típico e baixo desempenho acadêmico, percebe-se que os pais do primeiro grupo relataram maior frequência de habilidades sociais educativas.

Na comparação entre os pais do grupo PC e do grupo DA, notou-se diferenças estatisticamente significativas nos itens: (a) *Respondo às dúvidas do meu filho de acordo com sua possibilidade de entendimento;* (b) *Incentivo quando faz coisas difíceis;* (c) *Demonstro discordância (com a cabeça, olhar ou gestos) a falas ou comportamentos de meu filho, contrários ao que valorizamos* e (d) *Expresso minha discordância a falas de meu filho contrárias aos valores familiares*, em que os pais do grupo DA apresentaram médias significativamente maiores quando comparados com os pais do PC.

A Tabela 5 apresenta as médias e diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, para o Fator 2 das habilidades sociais educativas paternas, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 5. Habilidades sociais educativas paternas de demonstrar afeto e atenção: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	Teste t	df
<b>Fator 2- Demonstrar afeto e atenção</b>								
<b>Total da subescala</b>	<b>3,80</b>	<b>0,29</b>	<b>3,51</b>	<b>0,47</b>	<b>3,70</b>	<b>0,27</b>	<b>2,97**(DTxPC)</b> <b>1,93+(PCxDA)</b>	<b>41,7</b> <b>44,7</b>
Quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo.	3,98	0,15	3,72	0,53	3,87	0,34	2,52*(DTxPC)	30,9
Percebo quando meu filho está feliz e satisfeito.	3,95	0,21	3,59	0,73	3,90	0,30	2,65*(DTxPC) 2,17*(PCxDA)	30,9 36,6
Quando meu filho está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expressei minha satisfação com isso	3,91	0,42	3,69	0,54	3,77	0,50	1,87+(DTxPC)	48,9
Quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade.	3,82	0,65	3,41	0,91	3,74	0,51	2,10*(DTxPC) 1,71+(PCxDA)	46,3 43,7
Meu filho me retribui o carinho que recebo de mim.	3,82	0,57	3,38	0,82	3,68	0,65	2,53*(DTxPC)	45,7
Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer "por favor", expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles.	3,78	0,60	3,55	0,68	3,42	0,85	2,03*(DTxDA)	50,1
Quando faço algo que percebo como errado em relação a meu filho, eu lhe peço desculpa por isso.	3,62	0,86	2,93	1,44	3,29	1,04	2,33*(DTxPC)	41

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01.

No Fator 2, demonstrar afeto e atenção, os pais do DT apresentaram médias estatisticamente maiores, quando comparados com os pais do PC nos seguintes itens: (a) *Quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo*; (b) *Percebo quando meu filho está feliz e satisfeito*; (c) *Quando meu filho está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expressei minha satisfação com isso*; (d)

*Quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade;* (e) *Meu filho me retribui o carinho que recebe de mim;* (e) *Quando faço algo que percebo como errado em relação a meu filho, eu lhe peço desculpa por isso* e (f) no total as subescala.

Os pais do DT e do DA apresentaram diferença estatisticamente significativa apenas no item *Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer "por favor", expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles*, com média maior para os pais do DT. Ao comparar os pais do PC e do DA, verificou-se que os pais do DA apresentaram médias significativamente maiores, quando comparados com os pais do PC, nos seguintes itens: (a) *percebo quando meu filho está feliz e satisfeito;* (b) *quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade* e tendência a diferença estatisticamente significativa no total da escala. A Tabela 6 apresenta os itens das habilidades sociais educativas de conversar e dialogar, comparando os três grupos de pais, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas

Tabela 6. Habilidades sociais educativas paternas de conversar e dialogar: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
<b>Fator 3- Conversar/dialogar</b>								
<b>Total da subescala</b>	<b>2,75</b>	<b>0,60</b>	<b>2,69</b>	<b>0,58</b>	<b>2,49</b>	<b>0,76</b>	<b>ns</b>	ns
Minhas explicações são compreendidas pelo meu filho.	3,24	0,77	2,90	0,86	2,97	0,75	1,81+(DTxPC)	72
Meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades.	3,07	1,12	2,28	1,28	2,90	1,19	2,81**(DTxPC) 1,97+(PCxDA)	72 58
Meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamento.	2,58	1,40	2,52	1,30	2,06	1,09	1,79+(DTxDA)	72,8
Procuro me informar sobre os contatos virtuais de meu filho na internet.	1,47	1,92	2,14	1,81	0,93	1,69	2,66**(PCxDA)	58

Nota: +p<0,1; \*\*p<0,01.

No Fator 3, referente às habilidades educativas de conversar e dialogar com o filho, os pais do DT apresentaram médias estatisticamente maiores, quando comparados com os pais do PC, nos itens: (a) *minhas explicações são compreendidas*

pelos meus filhos e (b) meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades. Ao comparar DT e DA, os grupos apresentaram tendência a diferença estatisticamente significativa apenas no item *Meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos*, sendo que os pais do DT apresentaram média estatisticamente maior quando comparados com os pais do DA. Por fim, os pais dos grupos PC e DA também diferiram significativamente no item *Meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades*, tendo os pais do DA maior média e *Procuo me informar sobre os contatos virtuais de meu filho*, tendo os pais do PC maior média. A Tabela 7 apresenta o total da escala de habilidades sociais educativas de induzir disciplina, comparando os pais do DT, PC e DA.

Tabela 7. Habilidades sociais educativas paternas de induzir disciplina: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
<b>Fator 4- Induzir disciplina</b>								
<b>Total da subescala</b>	<b>2,58</b>	<b>0,82</b>	<b>2,49</b>	<b>0,74</b>	<b>2,49</b>	<b>0,75</b>	<b>ns</b>	<b>ns</b>

Nota: ns: não apresenta diferença estatisticamente significativa.

No Fator 4, induzir disciplina, os grupos não apresentaram diferenças estatisticamente significativas. As médias e diferenças significativas entre os grupos para o Fator 5 das habilidades sociais educativas são ilustradas na Tabela 8.

Tabela 8. Habilidades sociais educativas paternas de organizar condições educativas: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	df
<b>Fator 5- Organizar condições educativas</b>								
<b>Total da subescala</b>	<b>2,66</b>	<b>0,71</b>	<b>2,18</b>	<b>0,65</b>	<b>2,07</b>	<b>0,62</b>	<b>2,92** (DTxPC)</b> <b>3,61*** (DTxD A)</b>	72 74
Levo meu filho para lugares diferentes (casa de amigos/primos, parques, ar livre) para favorecer a interação social dele com outras pessoas.	3,35	0,98	2,93	1,22	2,80	1,08	2,30* (DTxDA)	74
Sugiro conteúdos de música, filmes, brinquedos, poesia etc., para ensinar a meu filho habilidades de convivência.	3,29	1,10	2,27	1,16	2,16	1,32	3,78*** (DTxPC) ) 3,91*** (DTxD A)	72 56,7
Envolve-me em jogos e brincadeiras com meus filhos.	3,11	1,07	2,62	0,90	2,90	0,87	2,04* (DTxPC)	72
Uso conteúdo de histórias, poesias, filmes para ensinar comportamentos sociais a meus filhos.	2,51	1,45	1,90	1,40	1,61	1,41	1,80+ (DTxPC)	72
Seleciono, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo.	1,89	1,28	1,83	1,34	1,10	1,22	2,70** (DTxDA) ) 2,20* (PCxDA)	74 56,6

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

No Fator 5, que diz respeito aos comportamentos dos pais de organizar condições educativas, notou-se diferenças estatisticamente significativas entre os pais do DT e do PC, nos seguintes itens: (a) *Sugiro conteúdos de música, filmes, brinquedos, poesia, para ensinar a meu filho habilidades de convivência*; (b) *Envolve-me em jogos e brincadeiras com meus filhos*; (c) *Uso conteúdos de histórias, poesias, filmes para ensinar comportamentos sociais a meus filhos* e no total da subescala. Em todos os itens, os pais do DT obtiveram médias estatisticamente superiores, quando comparados com os pais do PC.

Os pais do DT e do DA apresentaram diferenças estatisticamente significativas, nos seguintes itens: (a) *Levo meu filho para lugares diferentes (casa de amigos/primos, parques, ar livre) para favorecer a interação social dele com outras*

peças; (b) *Sugiro conteúdos de música, filmes, brinquedos, poesia, etc., para ensinar a meu filho habilidades de convivência*; (c) *Selecione, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo* e no total da subescala. Nestes itens, os pais do DT apresentaram médias estatisticamente maiores, quando comparados com os pais do DA. Ao comparar os grupos PC e DA, notou-se diferença significativa apenas no item: *Selecione, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo*, sendo que os pais das crianças com problemas de comportamento relataram maior frequência.

### 3.3. Potencial de abuso para maus tratos

Essa seção ilustra as comparações entre os grupos de pais do DT, PC e DA em relação ao potencial de abuso. Como citado anteriormente, o Inventário de Potencial de Abuso possui escalas para detectar se o respondente está mentindo ou dando respostas ao acaso. Com isso, quatro participantes foram excluídos da análise do CAP, sendo um participante do DT; dois do PC e um do DA. O participante do DT e um do PC tentaram passar uma imagem positiva de si mesmos, enquanto que o outro participante do PC, uma imagem negativa e o do DA, emitiu respostas randômicas. A Tabela 9 mostra os itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 9. Potencial de abuso para maus tratos: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=44)		PC (N=27)		DA (N=30)		X <sup>2</sup>	
	C (%)	D (%)	C (%)	D (%)	C (%)	D (%)	X <sup>2</sup>	gl
11. Sempre procuro ver o que está acontecendo com meu filho quando ele(a) está chorando	100	0,00	96,3	3,7	90,0	10,0	4,59*(DTxDA)	1
16. As meninas adolescentes precisam ser protegidas	100	0,00	100	0,00	86,7	13,3	6,20*(DTxDA) 3,87*(PCxDA)	1 1
150. Sempre estou feliz com o que tenho	95,5	4,5	100	0,0	90,0	10,0	2,85+(PCxDA)	1
101. Eu sou sempre uma pessoa boa	90,9	9,1	88,9	11,1	70,0	30,0	5,38*(DTxDA) 3,05+(PCxDA)	1 1
34. Sempre sou uma pessoa boa	86,4	13,6	81,5	18,5	70,0	30,0	2,95+(DTxDA)	1
2. Gosto de ter animais domésticos	84,1	15,9	66,7	33,3	66,7	33,3	2,91+(DTxPC) 3,06+(DTxDA)	1 1
156. As pessoas deveriam se ocupar de suas próprias vidas	84,1	15,9	81,5	18,5	96,7	3,3	2,93+(DTxDA) 3,48+(PCxDA)	1 1
133. As crianças nunca deveriam ir contra as ordens de seus pais	72,7	27,3	81,5	18,5	93,3	6,7	4,94*(DTxDA)	1
54. Uma criança nunca deveria ser respondona	70,5	29,5	66,7	33,3	86,7	13,3	3,23+(PCxDA)	1
92. As pessoas deveriam cuidar das suas próprias necessidades	70,5	29,5	66,7	33,3	96,7	3,3	7,99***(DTxDA) 8,84***(PCxDA)	1 1

62. Sempre faço o que está certo	63,6	36,4	59,3	40,7	23,3	76,7	11,62***(DTx DA) 7,62**(PCxDA)	1
26. As crianças nunca deveriam desobedecer	63,6	36,4	44,4	5,6	70,0	30,0	3,81+(PCxDA)	1
146. Às vezes digo palavrões	56,8	43,2	77,8	2,2	73,3	26,7	3,22+(DTxPC)	1
50. As crianças são na verdade pequenos adultos	54,5	45,5	33,3	66,7	43,3	56,7	3,03+(DTxPC)	1
63. Fico preocupado(a) frequentemente	52,3	47,7	44,4	55,6	73,3	26,7	3,32+(DTxDA) 4,93*(PCxDA)	1 1
68. As crianças deveriam estar sempre limpas	52,3	47,7	74,1	25,9	46,7	53,3	3,33+(DTxPC) 4,43*(PCxDA)	1 1
149. Nunca faço nada que seja ruim para minha saúde	50,0	50,0	37,0	63,0	26,7	73,3	4,03*(DTxDA)	1
153. Às vezes me preocupo, pensando que minhas necessidades não serão atendidas	45,5	54,5	40,7	59,3	73,3	26,7	5,65*(DTxDA) 6,19*(PCxDA)	1 1
112. Muitas coisas na vida fazem com que eu fique bravo	38,6	61,4	59,3	40,7	40,0	60,0	2,86+(DTxPC)	1
82. A escola é a principal responsável pela educação da criança	31,8	68,2	11,1	88,9	10,0	90,0	3,94*(DTxPC) 4,80*(DTxDA)	1 1
10. A gente pode bater numa criança desde que não fiquem marcas fortes	27,3	72,2	40,7	59,3	53,3	46,7	5,15*(DTxDA)	1
73. Tenho dificuldade em relaxar	25,0	75,0	48,1	51,9	53,3	46,7	4,01*(DTxPC) 6,18*(DTxDA)	1 1
58. As pessoas precisam pensar primeiro em si mesmas	25,0	75,0	22,2	77,8	43,3	56,7	2,85+(PCxDA)	1
132. As crianças necessitam de regras muito rigorosas	20,5	79,5	33,3	66,7	40,0	60,0	3,35+(DTxDA)	1
84. Tenho dores de cabeça	20,5	79,5	18,5	81,5	44,8	55,2	4,44*(PCxDA)	1
51. Tenho um filho(a) que quebra as coisas	18,6	81,4	44,4	55,6	40,0	60,0	5,43*(DTxPC) 4,07*(DTxDA)	1 1
116. A maioria das crianças são parecidas	18,2	81,8	44,4	55,6	36,7	63,3	5,70*(DTxPC) 3,19+(DTxDA)	1 1
47. Às vezes sinto que não tenho valor	15,9	84,1	18,5	81,5	40,0	60,0	5,42*(DTxDA)	1
64. Tenho um filho que fica doente com frequência	11,4	88,6	25,9	74,1	26,7	73,3	2,88+(DTxDA)	1
88. As pessoas que pedem ajuda são fracas	11,4	88,6	11,1	88,9	0,00	100	3,65+(DTxDA) 3,52+(PCxDA)	1 1
145. Sinto-me sozinho frequentemente	9,1	90,9	3,7	96,3	20,0	80,0	3,50+(PCxDA)	1
143. Frequentemente me sinto muito sozinho (a)	4,5	95,5	3,7	96,3	16,7	83,3	3,06+(DTxDA)	1
1. Nunca sinto pena dos outros	4,5	95,5	3,7	96,3	16,7	83,3	3,06+(DTxDA)	1
23. Frequentemente me sinto sozinho	4,5	95,5	3,7	96,3	16,7	83,3	3,06+(DTxDA)	1
76. Tenho uma deficiência física	4,5	95,5	11,1	88,9	0,0	100	3,52+(PCxDA)	1
25. Frequentemente me sinto muito frustrado (a)	2,3	97,7	7,4	92,6	20,0	80,0	6,54*(DTxDA)	1
69. Tenho um filho(a) que se mete muito em encrencas	2,3	97,7	14,8	85,2	10,0	90,0	4,02*(DTxPC)	1
22. Frequentemente me sinto rejeitado	2,3	97,7	3,7	96,3	86,7	13,3	3,46+(DTxDA)	1
40. As crianças são umas pestes	0,00	100	11,1	88,9	3,3	96,7	5,10*(DTxPC)	1

Nota: +p,0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

Legenda = D = Discordo; C= Concorde.

A Tabela 9 mostra os itens do Inventário de Potencial de Abuso que apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os pais do DT, PC e DA. Como visto, as diferenças entre os pais do DT e PC se deram nos itens: (a) *a gente pode bater numa criança desde que não fiquem marcas fortes*; (b) *os meninos nunca deveriam aprender brincadeiras de menina*; (c) *as crianças são umas pestes*; (d) *tenho um filho que se mete muito em encrencas*; (e) *tenho dificuldade em relaxar*; (f) *a maioria das crianças são parecidas* e (g) *eu sempre digo a verdade*, sendo que nestes itens, os pais do PC apresentaram a frequência estatisticamente maior na resposta ‘concordo’, quando comparados com os pais do DT. Ainda sobre as diferenças entre os pais do DT e do PC, observam-se diferenças estatisticamente significativas também nos itens: (a) *às vezes fico muito triste*; (b) *as crianças são na verdade pequenos adultos*; (c) *tenho um filho que quebras as coisas* e (d) *a escola é a principal responsável pela educação da criança*, em que os pais do DT relataram a frequência estatisticamente maior na resposta ‘concordo’, quando comparados com os pais do PC.

Se referindo agora às diferenças estatisticamente significativas encontradas entre os pais do DT e do DA, nota-se que os pais do DT apresentaram frequência estatisticamente maior de concordância nos itens: (a) *sempre procuro ver o que está acontecendo com meu filho quando ele está chorando*; (b) *sempre faço o que está certo* e (c) *a escola é a principal responsável pela educação da criança*, quando comparados com os pais do DA. Por sua vez, os pais do DA apresentaram frequência estatisticamente maior, quando comparados com os pais do DT, nos seguintes itens: (a) *a gente pode bater numa criança desde que não fiquem marcas fortes*; (b) *frequentemente me sinto muito frustrado*; (c) *quando estou em casa, gosto de manter cortinas e janelas fechadas*; (d) *sou uma pessoa sem sorte*; (e) *as crianças são umas pestes*; (f) *as coisas geralmente não tem dado certo na minha vida*; (g) *às vezes sinto que não tenho valor*; (h) *às vezes fico muito triste*; (i) *tenho um filho que quebras as coisas*; (j) *uma criança nunca deveria ser respondona*; (k) *fico preocupado frequentemente*; (l) *tenho um filho que se mete muito em encrencas*; (m) *tenho dificuldade em relaxar*; (n) *as pessoas deveriam cuidar das suas próprias necessidades*; (o) *a maioria das crianças é parecida*; (p) *as crianças necessitam de regras muito rigorosas*; (q) *as crianças nunca deveriam ir contra as ordens de seus pais* e (r) *frequentemente me sinto muito sozinho*.

Por fim, as comparações indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os pais do PC e do DA, nos seguintes itens: (a) *a gente pode bater numa criança desde que não fiquem marcas fortes*; (b) *frequentemente me sinto muito frustrado*; (c) *sou uma pessoa sem sorte*; (d) *as coisas geralmente não tem dado certo na minha vida*; (e) *às vezes sinto que não tenho valor*; (f) *tenho um filho que quebras as coisas*; (g) *uma criança nunca deveria ser respondona*; (h) *fico preocupado frequentemente*; (i) *tenho dificuldade em relaxar*; (j) *as pessoas deveriam cuidar das suas próprias necessidades*; (k) *as crianças nunca deveriam ir contra as ordens de seus pais* e (l) *frequentemente me sinto muito sozinho*, tendo os pais do DA apresentado uma frequência de concordância estatisticamente maior, quando comparados com os pais do PC.

Os pais do PC, por sua vez, apresentaram uma frequência estatisticamente maior, quando comparados com os pais do DA, nos seguintes itens: (a) *sempre procuro ver o que está acontecendo quando meu filho está chorando*; (b) *as meninas adolescentes precisam ser protegidas*; (c) *quando estou em casa gosto de manter cortinas e janelas fechadas*; (d) *as crianças são umas pestes*; (e) *sempre faço o que está certo*; (f) *a escola é a principal responsável pela educação da criança*; (g) *a maioria das crianças é parecida* e (h) *as crianças necessitam de regras muito rigorosas*, quando comparados com os pais do DA. A Tabela 10 compara a classificação do potencial de abuso dos pais, entre o DT, PC e DA.

Tabela 10. Classificação dos comportamentos paternos, segundo o CAP: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

	DT (N=44)		PC (N=27)		DA (N=30)		X <sup>2</sup>	
	Baixo risco (%)	Alto risco (%)	Baixo risco (%)	Alto risco (%)	Baixo risco (%)	Alto risco (%)	X <sup>2</sup>	gl
<b>Problemas com a criança</b>	97,7	2,3	92,6	7,4	100	0,0	ns	ns
<b>Sufrimento</b>	93,2	6,8	96,3	3,7	83,3	16,7	ns	ns
<b>Problemas com os outros</b>	93,2	6,8	96,3	3,7	86,7	13,3	ns	ns
<b>Abuso</b>	88,6	11,4	96,3	3,7	76,7	23,3	4,54*(PCxDA)	1
<b>Problemas com a família</b>	84,1	15,9	92,6	7,4	83,3	16,7	ns	ns
<b>Infelicidade</b>	81,8	18,2	85,2	14,8	76,7	23,3	ns	ns
<b>Rigidez</b>	52,3	47,7	55,6	44,4	53,3	46,7	ns	ns

Nota: \* p < 0,05; ns=não apresenta diferença significativa.

A Tabela 10 mostra a porcentagem de pais com baixo e alto risco para maus tratos. De forma geral, o grupo com maior porcentagem de pais com comportamentos de alto risco foram os pais do DA. Observou-se diferença estatisticamente significativa

apenas na escala *Abuso*, entre os grupos PC e DA, sendo que estes apresentaram taxas mais elevadas de alto risco. Ressalta-se que a referida escala se refere às situações em que os pais podem vir a causar danos físicos nos filhos. A Tabela 11 apresenta as médias para cada escala do CAP.

Tabela 11. Médias para as escalas do CAP: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Escalas	Nota de corte	DT (N=44)		PC (N=27)		DA (N=30)	
		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Problemas com a criança	2,6	0,98	3,63	2,15	4,60	1,37	3,03
Sofrimento	97,5	57,5	45,1	59,5	45,1	73,8	60,4
Problemas com os outros	13,7	11,7	4,7	11,3	4,7	12,8	5,5
Abuso	180,1	121,1	62,5	118,9	58,1	141,1	83,7
Problemas com a família	9,9	6,91	8,6	4,37	7,9	6,90	11,4
Infelicidade	14,4	12,1	11,1	12,3	8,1	14,5	10,6
Rigidez	41,8	31,7	18,7	29,2	17,3	31,6	17,3

Como visto na Tabela 11, apenas na escala *Infelicidade*, o grupo DA teve a média semelhante à nota de corte, nas demais escalas, os grupos obtiveram médias inferiores às notas de corte. Se referindo aos grupos que apresentaram maiores médias por escala, tem-se que, na escala *problemas com a criança*, o grupo PC teve maior média; nas escalas *sofrimento*, *problemas com os outros* e *abuso*, o grupo DA apresentou os maiores escores e nas escalas *problemas com a família* e *rigidez*, os grupos DT e DA apresentaram médias semelhantes. Foi realizado teste *t* para identificar diferenças significativas entre os grupos, mas estas não foram encontradas.

### 3.4. Relacionamento conjugal, segundo a opinião do pai

A Tabela 12 compara a definição do cônjuge, segundo opinião dos pais, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 12. Definição do cônjuge, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	<i>D. P.</i>	Média	<i>D. P.</i>	Média	<i>DP</i>	<i>Teste t</i>	<i>df</i>
<b>Definição da parceira: aspectos positivos</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>1,76</b>	<b>0,22</b>	<b>1,58</b>	<b>0,37</b>	<b>1,66</b>	<b>0,28</b>	2,33*(DTxPC)	41,1
Companheira	1,98	0,15	1,83	0,47	1,80	0,54	1,71+(DTxD A)	33,1
Boa esposa	1,95	0,21	1,72	0,59	1,71	0,46	2,03*(DTxPC) 2,78**(DTxD A)	32,5 38
Boa mãe	1,93	0,25	1,72	0,59	1,87	0,43	1,80+(DTxPC)	34,6
Amiga	1,91	0,29	1,58	0,57	1,81	0,40	2,85**(DTxP C) 1,72+(PCxDA)	37,4 50,1
Carinhosa/amável	1,89	0,32	1,58	0,57	1,58	0,56	2,62*(DTxPC) 2,76**(DTxD A)	39,4 43,1
Inteligente	1,89	0,38	1,41	0,57	1,58	0,50	3,96***(DTx PC) 2,89**(DTxD A)	44,3 53,1
Tem boa conversa/mantém diálogo	1,80	0,40	1,62	0,56	1,87	0,34	2,07*(PCxDA)	45,6
É caseira	1,69	0,60	1,34	0,72	1,39	0,71	2,14*(DTxPC) 1,93+(DTxD A)	51,7 56,7
<b>Definição da parceira: aspectos negativos</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>0,60</b>	<b>0,32</b>	<b>0,72</b>	<b>0,30</b>	<b>0,77</b>	<b>0,44</b>	1,70+(DTxPC)	72
Crítica	1,15	0,64	1,34	0,61	1,45	0,72	1,84+(DTxD A)	59,2
Ingrata	0,15	0,37	0,37	0,49	0,58	0,67	2,10*(DTxPC) 3,21**(DTxD A)	47,6 42,3

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Como mostram os dados da Tabela 12, ao comparar as médias entre os grupos, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os pais do DT e do PC nos itens: (a) *boa esposa*; (b) *boa mãe*; (c) *amiga*; (d) *carinhosa/amável*; (e) *inteligente*; (f) *é caseira* e no total das características positivas, sendo que os pais do DT relataram maior frequência nestes itens quando comparados com os pais do PC. Entre os pais do DT e do DA, as diferenças significativas foram nos itens: (a) *companheira*; (b) *boa esposa*; (c) *carinhosa/amável*; (d) *inteligente* e (e) *é caseira*. Nestes itens, o grupo DT também apresentou as maiores frequências ao ser comparado ao grupo DA. Os grupos PC e DA diferiram significativamente nos itens *amiga* e *tem boa conversa/mantém diálogo*, sendo que o DA obteve as maiores médias.

Considerando os aspectos negativos da definição do cônjuge, segundo a opinião dos pais, notou-se que os pais do DT e PC apresentaram diferença estatisticamente significativa no item *ingrata* e tendência a diferença significativa no *total da subescala*, onde os pais do PC apresentaram médias estatisticamente maiores, quando comparados aos pais do DT. Verificou-se também que os pais do DA apresentaram médias significativamente maiores quando comparados com os pais do DT nos itens *crítica* e *ingrata*. A Tabela 13 compara a expressão de sentimentos ao cônjuge, segundo opinião dos pais, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 13. Expressão de sentimentos ao cônjuge, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste t	
	Média	D.P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	Df
Você expressa carinho a sua companheira?	1,58	0,54	1,72	0,45	1,45	0,51	2,20*(PCxDA)	57,9
<b>De que forma?</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>1,60</b>	<b>0,26</b>	<b>1,56</b>	<b>0,25</b>	<b>1,38</b>	<b>0,34</b>	<b>3,10**(DTxDA)</b> <b>2,30*(PCxDA)</b>	<b>54,7</b> <b>55,1</b>
Cuidando dos pertences do cônjuge	1,70	0,51	1,07	0,59	1,42	0,72	4,88***(DTxPC) 1,90+(DTxDA) 2,06*(PCxDA)	71 50,5 57,1
Fazendo brincadeiras	1,68	0,47	1,62	0,56	1,35	0,66	2,43*(DTxDA)	50,2
Tocando	1,67	0,48	1,72	0,45	1,48	0,57	1,81+(PCxDA)	56,6
Falando de forma carinhosa	1,64	0,48	1,72	0,45	1,32	0,65	2,34*(DTxDA) 2,78**(PCxDA)	52 53,7
Beijando	1,69	0,51	1,79	0,41	1,48	0,63	2,27*(PCxDA)	52,2
Agradando	1,62	0,53	1,52	0,51	1,38	0,49	1,94+(DTxDA)	74
Telefonando	1,58	0,58	1,34	0,81	1,29	0,73	1,81+(DTxDA)	54,4
Elogiando	1,51	0,50	1,79	0,41	1,42	0,56	2,62*(DTxPC) 2,94**(PCxDA)	67,9 54,9
Ajudando nas tarefas domésticas	1,49	0,73	1,27	0,65	1,06	0,77	2,44*(DTxDA)	74
Dando presentes	1,38	0,65	1,14	0,51	0,93	0,63	1,76+(DTxPC) 2,97**(DTxDA)	68,8 66

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Segundo os dados da Tabela 13, que se refere à expressão de sentimentos do pai com a esposa, os pais do DT apresentaram médias estatisticamente maiores, quando comparados com os pais do PC nos itens *cuidando dos pertences do cônjuge* e *dando presentes*, enquanto que os pais do PC apresentaram média estatisticamente maior, quando comparados com os pais do DT, no item *elogiando*.

Quando comparados os pais do DT e do DA, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas médias do *total da subescala* e dos seguintes itens: (a) *cuidando dos pertences do cônjuge*; (b) *fazendo brincadeiras*; (c) *agradando*; (d) *telefonando*; (e) *ajudando nas tarefas domésticas* e (f) *dando presentes*, tendo os pais do DT maiores médias. No item *falando de forma carinhosa*, os pais do DA apresentaram média significativamente maior.

As comparações entre os pais do PC e DA apontaram para diferenças estatisticamente significativas, tendo os pais do PC maiores médias nos itens: (a) *you expressa carinho a sua companheira*; (b) *tocando*; (c) *falando de forma carinhosa*; (d) *beijando* e (e) *elogiando* e no *total da subescala*. Ainda sobre a comparação dos pais do PC e DA observou-se que, os pais do DA obtiveram média superior com diferença significativa apenas no item *cuidando dos pertences do cônjuge*. A Tabela 14 compara a expressão de sentimentos da companheira em relação ao marido, segundo opinião dos pais, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os itens com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 14. Expressão de sentimentos pela companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste t	
	Média	D.P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	Df
Sua companheira expressa carinho a você?	1,73	0,45	1,51	0,50	1,55	0,57	1,87+(DTxPC)	54,3
<b>De que forma?</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>1,70</b>	<b>0,26</b>	<b>1,55</b>	<b>0,32</b>	<b>1,48</b>	<b>0,40</b>	2,23*(DTxPC)	50,6
Cuidando dos pertences do cônjuge	1,82	0,39	1,69	0,66	1,55	0,72	1,93+(DTxDA)	41,9
Ajudando nas tarefas domésticas	1,80	0,46	1,59	0,57	1,74	0,51	1,70+(DTxPC)	50,6
Agradando	1,75	0,43	1,52	0,51	1,39	0,71	2,08*(DTxPC) 2,56*(DTxDA)	53,1 45,2
Falando de forma carinhosa	1,73	0,49	1,59	0,50	1,45	0,62	2,10*(DTxDA)	54,7
Tocando	1,73	0,45	1,51	0,50	1,45	0,62	1,87+(DTxPC) 2,16*(DTxDA)	54,3 50,7
Fazendo brincadeiras	1,69	0,60	1,51	0,51	1,26	0,73	2,72***(DTxDA)	56
Diz que ama/ que quer bem	1,62	0,53	1,45	0,63	1,35	0,71	1,78+(DTxDA)	52,6
Dando presentes	1,51	0,66	1,10	0,67	1,03	0,79	2,57*(DTxPC) 2,85***(DTxDA)	72 74

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ p<0,1; \*p<0,05; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Como mostram os dados da Tabela 14, em relação à expressão de sentimentos pela companheira ao esposo, segundo a opinião do pai, verificou-se na comparação

entre os pais do DT e do PC, tendência a diferença estatisticamente significativa nos itens: (a) *sua companheira expressa carinho a você*; (b) *ajudando nas tarefas domésticas*; (c) *agradando* e (d) *tocando* e diferença significativa nos itens: (f) *dando presentes* e no *total da subescala*, em que os pais do DT apresentaram uma média estatisticamente maior, quando comparados com os pais do PC. Os pais do DT apresentaram médias estatisticamente maiores, quando comparados com os pais do DA, nos seguintes itens: (a) *cuidando dos pertences do cônjuge*; (b) *agradando*; (c) *falando de forma carinhosa*; (d) *tocando*; (e) *fazendo brincadeiras*; (f) *diz que ama, que quer bem* e (g) *dando presentes*. Os grupos PC e DA não apresentaram diferença significativa em nenhum item.

A Tabela 15 compara a avaliação do pai sobre a comunicação conjugal, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os itens com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 15. Avaliação da comunicação conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste t	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Teste t	Df
<b>Características da comunicação/Aspectos positivos</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>1,67</b>	<b>0,26</b>	<b>1,59</b>	<b>0,37</b>	<b>1,57</b>	<b>0,25</b>	<b>ns</b>	
Discutem assuntos delicados	1,73	0,49	1,45	0,74	1,61	0,56	1,83+(DTxPC)	44,3
<b>Características da comunicação/Aspectos negativos</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>0,98</b>	<b>0,38</b>	<b>0,89</b>	<b>0,29</b>	<b>0,95</b>	<b>0,32</b>	<b>Ns</b>	<b>ns</b>
Ela procura impor o que pensa a você	1,33	0,74	1,14	0,69	1,42	0,56	1,73+(PCxDA)	58
Você procura impor seu ponto de vista ao seu cônjuge	1,24	0,77	1,00	0,65	1,32	0,60	1,99*(PCxDA)	58
Você deixa de falar algo que gostaria	1,02	0,81	0,72	0,53	1,06	0,57	1,91+(DTxPC) 2,39*(PCxDA)	72 58

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ p<0,1; \*p<0,05; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

A Tabela 15 compara as características da comunicação conjugal, segundo a opinião do pai, entre os pais do DT, PC e DA. Quando comparados os três grupos de pais, verificou-se que entre os pais do DT e do PC, houve tendência a diferenças estatisticamente significativas nas médias dos seguintes itens: (a) *vocês discutem assuntos delicados* e (b) *vocês deixam de falar algo que gostaria*, sendo que os pais do DT apresentaram médias estatisticamente superiores nestes itens, quando comparados com os pais do PC.

Os pais do PC e DA apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos itens: *ela procura impor o que pensa a você; você procura impor seu ponto de vista ao seu cônjuge e você deixa de falar algo que gostaria*. Nestes três itens, os pais do DA tiveram médias estatisticamente maiores, quando comparados com os pais do PC. A Tabela 16 compara as características positivas da companheira, segundo opinião dos pais, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os itens com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 16. Características positivas da companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
Sua parceira faz coisas que você gosta?	1,91	0,29	1,72	0,45	1,71	0,46	1,97+(DTxPC) 2,16*(DTxDA)	42,5 46
<b>Quais são elas e frequência?</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>1,83</b>	<b>0,32</b>	<b>1,64</b>	<b>0,30</b>	<b>1,68</b>	<b>0,26</b>	2,67**(DTxPC)	72
Dá boa educação ao filho	2,00	0,00	1,90	0,31	1,97	0,18	1,80+(DTxPC)	28
É prestativa	2,00	0,00	1,86	0,35	1,90	0,30	2,12*(DTxPC) 1,79+(DTxDA)	28 30
É companheira	1,91	0,29	1,76	0,51	1,71	0,53	1,93+(DTxDA)	42,3
Ajuda nas tarefas domésticas	1,89	0,32	1,69	0,54	1,74	0,51	1,79+(DTxPC)	40,5
Muda a aparência	1,84	0,37	1,31	0,71	1,42	0,67	3,73***(DTxPC) ) 3,21**(DTxDA) )	37,7 42,3
É caseira	1,67	0,60	1,34	0,72	1,42	0,67	2,00*(DTxPC) 1,68+(DTxDA)	52,2 74
Elogia	1,62	0,53	1,38	0,62	1,45	0,62	1,79+(DTxPC)	72

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ ; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Segundo os dados da Tabela 16, notou-se que os pais do DT apresentaram médias maiores com diferenças significativas, quando comparados com os pais do PC, nos seguintes itens: (a) *sua parceira faz coisas que você gosta*; (b) *dá boa educação ao filho*; (c) *é prestativa*; (d) *ajuda nas tarefas domésticas*; (e) *muda a aparência*; (f) *é caseira*; (g) *elogia* e no *total da subescala*. Ao comparar os pais do DT e DA, notaram-se diferenças estatisticamente significativas nos itens: (a) *sua parceira faz coisas que você gosta*; (b) *é prestativa*; (c) *é companheira*; (d) *muda a aparência* e (f) *é caseira*. Em todos os itens, o DT teve médias superiores, quando comparados com os pais do DA. Ao comparar os pais dos grupos PC e DA não foi observada diferença significativa.

A Tabela 17 compara as características negativas da companheira, segundo a opinião dos pais, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os itens com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 17. Características negativas da companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	<i>df</i>
<b>Quais são elas e frequência?</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>0,53</b>	<b>0,26</b>	<b>0,64</b>	<b>0,32</b>	<b>0,66</b>	<b>0,33</b>	1,87+(DTxDA)	74
É teimosa	1,04	0,74	1,24	0,69	1,32	0,65	1,69+(DTxDA)	74
É crítica	0,89	0,74	1,10	0,62	1,19	0,75	1,75+(DTxDA)	74

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ .

Por meio da Tabela 17, é possível verificar que ao comparar os grupos de pais, DT e DA apresentaram tendência a diferenças estatisticamente significativas, no *total da subescala* e nos itens *é teimosa* e *é crítica*, tendo o DA as maiores médias, quando comparados com DT. A Tabela 18 compara a avaliação do pai sobre a relação conjugal, entre o DT, PC e DA.

Tabela 18. Avaliação da relação conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	<i>df</i>
Como você avalia sua relação conjugal?	1,75	0,43	1,69	0,48	1,55	0,62	ns	ns

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'insatisfatória', 1 'regular' e 2 'satisfatória'.  
\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Como mostra a Tabela 18, na avaliação da relação conjugal, não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos, mas os pais do DT avaliam mais satisfatoriamente a sua relação conjugal. A Tabela 19 compara as características do relacionamento conjugal, segundo a opinião dos pais, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os itens com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 19. Características do relacionamento conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	<i>df</i>
<b>Por quê?</b>								
<b>Total da escala</b>	<b>1,60</b>	<b>0,19</b>	<b>1,50</b>	<b>0,27</b>	<b>1,54</b>	<b>0,26</b>	1,83+(DTxPC)	72
O cônjuge é companheiro	1,96	0,21	1,86	0,44	1,73	0,45	2,53*(DTxDA)	37,4
Gosta do cônjuge	2,00	0,00	1,76	0,63	1,93	0,25	2,04*(DTxPC)	28
Relacionamento sexual satisfatório	1,84	0,37	1,55	0,57	1,61	0,56	2,45*(DTxPC) 2,03*(DTxDA)	42,8 47,6
O cônjuge é carinhoso	1,84	0,36	1,51	0,51	1,64	0,55	3,00**(DTxPC) 1,76+(DTxDA)	46,6 48,1

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.

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

Ao comparar os grupos de pais, percebeu-se que os pais do DT apresentaram médias com diferenças estatisticamente significativa maiores, quando comparados com os pais do PC, nos itens *gosta do cônjuge*; *relacionamento sexual é satisfatório*; *o cônjuge é carinhoso* e no *total da escala*. Quando comparados os pais do DT e do DA, notou-se que os pais do DT apresentaram médias estatisticamente maiores, nos seguintes itens: (a) *o cônjuge é companheiro*; (b) *o relacionamento sexual é satisfatório* e (c) *o cônjuge é carinhoso*.

### 3.5. Avaliação dos comportamentos infantis

Será apresentada a seguir a avaliação dos pais para os comportamentos infantis. A primeira tabela se refere às médias obtidas em cada item por grupo com as diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos. Em seguida, é apresentada a tabela com a classificação do comportamento para cada escala com a comparação entre eles. A Tabela 20 compara a avaliação dos pais sobre os problemas de comportamento infantis, entre o DT, PC e DA, apresentando o total para cada escala e os itens com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 20. Avaliação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N= 45)		PC (N= 29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	df
<b>Escala de sintomas emocionais</b>								
<b>Pontuação total da escala</b>	0,51	0,35	0,51	0,34	0,54	0,37	ns	ns
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	0,22	0,47	0,38	0,62	0,64	0,80	2,65*(DTx DA)	44,4
<b>Escala de problemas de conduta</b>								
<b>Pontuação total da escala</b>	0,43	0,39	0,70	0,40	0,52	0,38	2,83**(DTx PC) 1,79+(PCxD A)	72 58
Geralmente não é obediente e não faz normalmente o que os adultos lhe pedem <sup>a</sup>	0,55	0,66	0,90	0,62	0,81	0,65	2,26*(DTxP C)	62,7
Frequentemente engana ou mente	0,47	0,76	0,76	0,58	0,35	0,55	1,88+(DTxP C) 2,77**(PCx DA)	69,9 58
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	0,18	0,49	0,62	0,68	0,35	0,61	3,05**(DTx PC)	46,7
<b>Escala de hiperatividade</b>								
<b>Pontuação total da escala</b>	0,95	0,45	1,12	0,38	1,08	0,50	1,75+(DTxP C)	72
Não pensa nas coisas antes de fazê-las <sup>a</sup>	0,82	0,68	1,21	0,73	1,13	0,76	2,31*(DTxP C) 1,83+(DTx DA)	72 74
Facilmente perde a concentração	0,69	0,79	1,03	0,73	0,93	0,81	1,92+(DTxP C)	63,4
<b>Escala de problemas de relacionamento com os colegas</b>								
<b>Pontuação total da escala</b>	0,30	0,31	0,45	0,41	0,40	0,36	1,74+(DTxP C)	72
Não tem pelo menos um bom amigo/a <sup>a</sup>	0,11	0,32	0,34	0,67	0,26	0,45	1,76+(DTxP C)	36,2
É solitário, prefere brincar sozinho	0,18	0,49	0,38	0,62	0,39	0,56	1,69+(DTx DA)	59
Em geral, não é querido por outras crianças <sup>a</sup>	0,06	0,25	0,17	0,47	0,22	0,42	1,87+(DTx DA)	44,5
<b>Escala de comportamento pró-social</b>								
<b>Pontuação total da escala</b>	1,67	0,30	1,45	0,34	1,53	0,39	2,94**(DTx PC) 1,77+(DTx DA)	72 39

É gentil com crianças mais novas	1,84	0,42	1,52	0,63	1,61	0,55	2,45*(DT x PC) 1,95+(DTx DA)	44,1 52,9
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	1,82	0,39	1,45	0,63	1,48	0,62	2,86**(DT x PC) 2,68**(DT x DA)	41,6 45,7
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	1,80	0,50	1,34	0,67	1,52	0,62	3,13**(DT x PC) 2,10*(DTx DA)	48,1 55,3
<b>Pontuação total das dificuldades</b>	0,55	0,26	0,70	0,22	0,63	0,33	2,57*(DT x PC)	12

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'falso', 1 'mais ou menos verdadeiro' e 2 'verdadeiro'.

<sup>a</sup> os escores são invertidos, sendo atribuído 2 'falso', 1 'mais ou menos verdadeiro' e 0 'verdadeiro'.

+p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01.

Como mostram os dados da Tabela 20, na avaliação feita pelos pais sobre os comportamentos infantis, foi possível perceber que, de maneira geral, as crianças do PC apresentaram mais problemas comportamentais, quando comparadas, com as crianças do DT e do DA. Na escala de *sintomas emocionais*, as crianças do DA apresentaram média estatisticamente superior, com diferença significativa quando comparadas, ao DT no item *tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo*.

Na escala de *problemas de conduta*, o DT e o PC diferiram estatisticamente nos itens: (a) *geralmente não é obediente, não faz o que os adultos lhe pedem*; (b) *frequentemente mente ou engana*; (c) *briga com outras crianças ou as amedronta* e na pontuação total da escala, sendo que as crianças do PC apresentaram médias estatisticamente superiores, quando comparadas, com as crianças do DT. Quando comparados os grupos PC e DA, notou-se tendência a diferença estatisticamente significativa no item *frequentemente mente ou engana* e no *total da subescala* em que o PC apresentou médias estatisticamente maiores.

Na escala de *hiperatividade*, as diferenças entre o DT e o PC se deram nos itens: (a) *não pensa nas coisas antes de fazê-las*; (b) *facilmente perde a concentração* e na *pontuação total da escala*, sendo que as crianças do PC apresentaram médias estatisticamente maiores, quando comparadas, com as crianças do DT. O DT e o DA apresentaram tendência a diferença significativa apenas no item *não pensa nas coisas*

*antes de fazê-las*, sendo que as crianças do DA apresentaram média estatisticamente maior, quando comparadas, com as crianças do DT.

Na escala de *problemas de relacionamento com os colegas*, os grupos DT e PC diferiram estatisticamente no item *não tem pelo menos um bom amigo* e no *total da subescala*, sendo que o grupo PC obteve médias maiores quando comparados, com as crianças do DT. As diferenças significativas entre DT e DA se deram nos itens *é solitário*, *prefere brincar sozinho* e *não é querido por outras crianças*, em que DA apresentou maiores médias quando comparado com o grupo DT.

Se referindo aos *comportamentos pró-sociais*, notou-se que as crianças do DT foram as que apresentaram médias superiores na escala, segundo a avaliação dos pais. Observa-se que as crianças do DT apresentaram médias estatisticamente maiores, com diferenças significativas, quando comparadas, com as crianças do PC e DA, nos itens: (a) *é gentil com crianças mais novas*; (b) *frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas*; (c) *tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal* e (d) *pontuação total da escala*.

Na *pontuação total das dificuldades*, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o DT e PC, sendo que as crianças do PC foram pior avaliadas pelos pais. A Tabela 21 compara a classificação dos comportamentos infantis, segundo a avaliação dos pais, entre o DT, PC e DA, considerando apenas os dados com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 21. Classificação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião do pai: Comparação entre DT, PC e DA

Subescalas	DT (N=45)			PC (N=29)			DA (N=31)			X <sup>2</sup>	
	N (%)	L (%)	C (%)	N (%)	L (%)	L (%)	N (%)	L (%)	C (%)	X <sup>2</sup>	g.l.
PC	62,2	22,2	15,6	34,5	17,2	48,3	54,8	12,9	32,3	9,51*** (DT x PC)	2
CPS	93,3	6,7	0,00	75,9	17,2	6,9	90,3	3,2	6,5	5,55+ (DTx PC)	2
PTD	75,6	17,8	6,7	44,8	31,0	24,1	64,5	6,5	29,0	7,95*(DTxPC) 7,92*(DTxDA) 6,13*(PCxDA)	2 2 2

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*\*p<0,001.

A pontuação para a classificação da escala dos Sintomas Emocionais varia de 0-3 'normal', 4 'limítrofe' e 5-10 'anormal'; Problemas de Conduta 0-2 'normal', 3 'limítrofe' e 4-10 'anormal'; Hiperatividade 0- 5 'normal', 6 'limítrofe' e 7-10 'anormal'; Problemas com Colegas, 0-2 'normal', 3 'limítrofe' e 4-10 'anormal'; Comportamento Pró-social, 6-10 'normal', 5 'limítrofe' e 0-4 'anormal'; Pontuação total das dificuldades 0-13 'normal', 14-16 'limítrofe' e 17-40 'anormal'.

Legenda: N = Normal; L = Limítrofe e C = Clínico.

PC= Problemas de conduta; CPS= Comportamento pró-social e PTD= Pontuação total das dificuldades.

A Tabela 21 mostra a classificação dos comportamentos infantis, segundo a avaliação dos pais e a comparação entre os grupos. Ao se comparar os grupos, percebeu-se que DT e PC diferiram significativamente nas escalas de *problemas de conduta*, *comportamento pró-social* e na *pontuação total das dificuldades*, sendo que o grupo DT teve maior porcentagem de classificação “normal” nestas escalas, quando comparado com PC. Na comparação entre os grupos DT e DA, houve diferença estatisticamente significativa na *pontuação total das dificuldades*, sendo que as crianças do DT obtiveram classificação melhor quando comparada, com as crianças do DA. Os grupos PC e DA também diferiram significativamente na escala referente à *pontuação total da escala*, em que DA teve mais comportamentos classificados como ‘normal’, quando comparados com PC.

### **3.6. Correlações significativas entre as variáveis paternas e infantis**

Essa seção ilustra as correlações significativas encontradas entre as variáveis paternas e os comportamentos infantis avaliados por pais e professores. Para facilitar a visualização e diferenças entre as correlações mais fracas e mais fortes, foram usadas cores distintas para cada valor de significância de  $p$ . Os valores ilustrados com a cor rosa claro mostram as correlações com  $p > 0,1$ ; azul para as correlações com  $p > 0,05$ ; laranja mostra as correlações com  $p > 0,01$  e a cor fúcsia foi usada para as correlações mais fortes, com  $p > 0,001$ .

A Tabela 22 mostra as correlações significativas entre os fatores das habilidades sociais educativas paternas e as variáveis do relacionamento conjugal.

Tabela 22. Correlações significativas entre as variáveis paternas e dados socioeconômicos

Subescalas	Pearson r				
	Critério Brasil	Anos de estudo	Grau de instrução do chefe de família	Escolaridade concluída	Idade do pai
Definição positiva da parceira	0,191+				
Sua parceira faz coisas que você não gosta	-0,252**	-0,177+	-0,237*	-0,247*	
Características negativas da comunicação conjugal	-0,223*				-0,351**
Sua parceira faz coisas que você gosta					0,190+
Abuso	-0,322**			-0,191+	
Sofrimento	-0,225*				
Rigidez	-0,187+	-0,244*	-0,210*	-0,182+	0,209*

Nota: + $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Como ilustrado na Tabela 22, os dados socioeconômicos dos participantes parecem ter relação com as características do relacionamento conjugal e potencial de abuso, mais do que com as habilidades sociais educativas, dado que não houve correlação entre essas variáveis.

O Critério Brasil apresentou correlações negativas com *as coisas que a parceira faz e não agrada ao cônjuge*, com as *características negativas da comunicação* e com as escalas de *abuso, sofrimento e rigidez*. As escalas que se referem à escolaridade do respondente, como anos de estudo e grau de instrução do mesmo se correlacionaram negativamente com *as coisas que a parceira faz e não o agrada*. Os *anos de estudo* e o *grau de instrução do chefe* também se correlacionaram inversamente com a escala de *rigidez*. A *idade do pai* mostrou correlação significativa e negativa com as *características negativas da comunicação conjugal* e positiva com *as coisas que a parceira faz e ele não gosta* e com a escala de *rigidez*.

A Tabela 23 apresenta as correlações encontradas entre as escalas de relacionamento conjugal e as habilidades sociais educativas dos pais.

Tabela 23. Correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e habilidades sociais educativas paternas

Subescalas	Pearson r				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Definição positiva da parceira	0,320***	0,294**		0,210*	0,165+
Definição negativa da parceira		-0,167+			
Você expressa carinho a sua companheira	0,193*	0,209*	0,171+		0,314***
Sua companheira expressa carinho a você	0,274**	0,286**	0,174+		0,215*
Sua parceira faz coisas que você gosta	0,261**	0,302**			0,251**

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Legenda: F1= Estabelecer limites, corrigir e controlar; F2= Demonstrar afeto e atenção; F3= conversar/ dialogar; F4= induzir disciplina e F5= organizar condições educativas.

A *definição positiva da parceira* teve correlação positiva com os seguintes fatores que compõem o Inventário de Habilidades Sociais Educativas dos pais: *estabelecer limites, corrigir e controlar; demonstrar afeto e atenção; induzir disciplina e organizar condições educativas*. A *definição negativa da parceira* se correlacionou negativamente com o *Fator 2 das HSE*, que se refere a *demonstrar afeto e atenção*. A *expressão de carinho entre o casal*, seja tanto do pai para sua esposa, como desta para seu cônjuge, se correlacionou positivamente com: *estabelecer limites, corrigir e controlar; demonstrar afeto/atenção; conversar/ dialogar e organizar condições educativas*. Por fim, a *parceira fazer coisas que o cônjuge gosta*, se correlacionou positivamente com as habilidades sociais educativas dos pais de *estabelecer limites, corrigir e controlar; demonstrar afeto e atenção e organizar condições educativas*.

A partir dos dados da Tabela 23, pode-se inferir então que, um repertório de habilidades sociais educativas mais elaborado está relacionado com características positivas no relacionamento conjugal. A Tabela 24 mostra as correlações significativas encontradas entre as habilidades sociais educativas e as escalas referentes potencial de abuso paterno.

Tabela 24. Correlações significativas entre as escalas de habilidades sociais educativas paternas e potencial de abuso

	Teste de Pearson <i>r</i>		
	Fator 2- Demonstrar afeto e atenção	Fator 4- Induzir disciplina	Fator 5- Organizar condições educativas
Abuso		-0,188+	-0,266**
Sufrimento			-0,281**
Rigidez			-0,176+
Problemas com a Criança	-0,203*		

Nota: + $p < 0,1$ ; \*  $p < 0,05$ .

Como visto na Tabela 24, as correlações encontradas entre as escalas do potencial de abuso e os fatores de habilidades sociais educativas apontam para correlações negativas entre eles. A escala de *abuso* se correlacionou negativamente com o *Fator 4 das habilidades sociais educativas*, referente aos comportamentos de *induzir disciplina aos filhos* e *Fator 5- organizar condições educativas*. As escalas de *Sufrimento* e *Rigidez* tiveram correlações negativas com o *Fator 5* das HSE. E a escala referente aos *problemas com a criança* teve correlação negativa com *demonstrar afeto e atenção aos filhos*. A Tabela 25 ilustra as correlações significativas encontradas entre as escalas de relacionamento conjugal e o potencial de abuso do pai.

Tabela 25. Correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e potencial de abuso do pai

	Teste de Pearson <i>r</i>			
	Abuso	Sufrimento	Problemas com a Criança	Problemas com os outros
Definição negativa da parceira	0,171+	0,169+		
Você expressa carinho a sua companheira	-0,230*	-0,247*		
Características negativas da comunicação	0,321**	0,320**		
Características positivas da comunicação				-0,167+
Sua companheira faz coisas que você não gosta	0,296**	0,340**	0,180+	0,190+
Sua companheira faz coisas que você gosta		-0,173+		
Avaliação positiva da relação conjugal				-0,191+

Nota: + $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Entre as características do relacionamento conjugal e o potencial de abuso paterno, observam-se correlações positivas entre as escalas *abuso* e a *definição negativa do cônjuge*; *características negativas da comunicação* e *coisas que a*

*parceira faz que não agrada o cônjuge* e correlação negativa com a *expressão de carinho para a companheira*.

A escala *sofrimento* se correlacionou positivamente com as escalas *definição negativa da parceira*; *características negativas da comunicação e sua companheira faz coisas que você não gosta*; e também correlações negativas com as escalas de *expressão de carinho a companheira e sua parceira faz coisas que você gosta*.

As escalas *problemas com a criança e coisas que a parceira faz e o não gosta*, se correlacionaram negativamente. Por fim, a escala de *problemas com os outros* se correlacionou negativamente com *características positivas da comunicação e avaliação positiva da relação conjugal* e positivamente com as *coisas que a parceira faz e não agrada o cônjuge*. A Tabela 26 mostra as correlações significativas encontradas entre as habilidades sociais educativas paternas e os problemas de comportamento das crianças avaliados pelos pais.

Tabela 26. Correlações significativas entre as escalas de habilidades sociais educativas paternas e os problemas de comportamento infantis, segundo a avaliação dos pais

	Teste de Pearson <i>r</i>	
	Problemas de relacionamento com colegas	Comportamentos pró-sociais
<b>Fator 1- Estabelecer limites, corrigir e controlar</b>	-0,167+	0,290**
<b>Fator 2- Demonstrar afeto e atenção</b>		0,327***
<b>Fator 3- Conversar/ dialogar</b>		0,172+
<b>Fator 5- Organizar condições educativas</b>		0,345***

Nota: +  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Como mostram os dados da Tabela 26, as habilidades sociais educativas paternas e os problemas de comportamento infantis se correlacionaram negativamente, enquanto que as habilidades sociais educativas e os comportamentos pró-sociais infantis apresentaram correlações positivas. Mais especificamente, nota-se que as habilidades sociais educativas dos pais de *estabelecer limites, corrigir e controlar* obteve correlação negativa com os *problemas de relacionamento com colegas*. As habilidades sociais educativas de *estabelecer limites, corrigir e controlar*; *demonstrar afeto e atenção*; *conversar/ dialogar* e *organizar condições educativas para os filhos* mostraram correlações positivas com os *comportamentos pró-sociais destes*. Os dados permitem supor que quanto melhor o repertório de habilidades sociais educativas dos pais, menos comportamentos problema e mais comportamentos pró-sociais as crianças

emitem. A Tabela 27 ilustra as correlações significativas entre as variáveis do relacionamento conjugal com os problemas de comportamento infantis, segundo a avaliação dos pais.

Tabela 27. Correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e comportamentos infantis, segundo avaliação dos pais

Teste de Pearson <i>r</i>					
	SE	PC	PRC	CPS	PTD
<b>Definição positiva da parceira</b>			-0,384***	0,281**	-0,219*
<b>Definição negativa da parceira</b>	0,339***	0,202*	0,286**		0,305**
<b>Você expressa carinho a sua companheira</b>		-0,208*		0,354***	
<b>Sua companheira expressa carinho a você</b>		-0,164+		0,281**	
<b>Aspectos negativos da comunicação</b>	0,263**				
<b>Aspectos positivos da comunicação</b>		-0,193*	-0,325***	0,324***	-0,206*
<b>Sua parceira faz coisas que você gosta</b>		-0,285**	-0,340***	0,336***	-0,219*
<b>Há características na sua parceira que você não gosta</b>	0,257**	0,293**	0,251**		0,235*
<b>Avaliação da relação conjugal</b>		-0,237*	-0,387***	0,217*	-0,286**

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Legenda: SE= Sintomas emocionais; PC= Problemas de conduta; PRC= Problemas de relacionamento com colegas; CPS= Comportamento pró-social e PTD= Pontuação total das dificuldades.

As correlações apresentadas na Tabela 27 apontam, de forma geral que, os *aspectos positivos do relacionamento conjugal* e os *comportamentos pró-sociais* dos filhos se correlacionaram positivamente, ou seja, quanto mais presente um, maior a emissão do outro. Mais especificamente, nota-se que a *definição positiva da companheira* apresentou correlação positiva com os *comportamentos pró-sociais das crianças* e negativa com os *problemas de relacionamento com colegas* e *pontuação total das dificuldades*, enquanto que a *definição negativa da parceira* se correlacionou positivamente com a escala de *sintomas emocionais*, *problemas de conduta*, de *relacionamento com colegas* e com o *total das dificuldades*. A *expressão de carinho entre o casal* se correlacionou positivamente com *comportamentos pró-sociais* dos filhos e negativamente com *problemas de conduta*.

Em relação à comunicação do casal, pode-se perceber que os *aspectos negativos da comunicação* tiveram correlação positiva com os *sintomas emocionais*, e os *aspectos positivos da relação* apresentaram correlações positivas com os

*comportamentos pró-sociais dos filhos e negativas com problemas de conduta, problemas de relacionamento com colegas e pontuação total das dificuldades.*

No item *sua parceira faz coisas que você gosta*, as correlações negativas foram com as escalas de *problemas de conduta*, de *relacionamento com colegas* e *pontuação total das dificuldades*, e apresentou correlação positiva com a escala de *comportamentos pró-sociais dos filhos*.

As *características da parceira que o cônjuge não gosta* se correlacionaram com os *sintomas emocionais*, *problemas de conduta*, *problemas de relacionamento com colegas*, como também, na *pontuação total das dificuldades*, ou seja, quanto mais características negativas vistas na parceira, mais problemas comportamentais a criança apresenta. Por fim, a *avaliação da relação conjugal* apontou para relações negativas com os *problemas de relacionamento com colegas e pontuação total das dificuldades* e positivamente com *comportamentos pró-sociais*, isto é, quanto melhor a avaliação da relação conjugal, menor o índice de sintomas emocionais, problemas com colegas e de dificuldades totais e melhor o repertório de comportamentos sociais das crianças. A Tabela 28 mostra as correlações significativas entre as escalas do potencial de abuso com os problemas comportamentais das crianças, avaliados pelos pais.

Tabela 28. Correlações significativas entre as escalas de potencial de abuso paterno e problemas de comportamento infantis, segundo a avaliação dos pais

	Teste de Pearson <i>r</i>				
	SE	PC	H	PRC	PTD
<b>Abuso</b>	0,190+	0,200*	0,203*	0,233*	0,292**
<b>Sofrimento</b>	0,186+	0,197*	0,183+	0,243*	0,284**
<b>Problemas com a Criança</b>			0,197*		
<b>Problemas com a família</b>					0,182+

Nota: + $p < 0,1$ ; \*  $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Legenda: SE= sintomas emocionais; PC= problemas de conduta; H= hiperatividade; PRC= problemas de relacionamento com colegas; PTD= pontuação total das dificuldades.

Como mostram os dados da Tabela 28, as escalas de *Abuso* e *Sofrimento* se correlacionaram com todas as *escalas negativas dos comportamentos infantis*, ou seja, apenas não se correlacionaram com os comportamentos pró-sociais das crianças. A escala *problemas com a criança* se correlacionou com a escala de *hiperatividade* e os *problemas com a família* com a *pontuação total das dificuldades*. A Tabela 29 ilustra as correlações significativas encontradas entre os fatores de habilidades sociais educativas

dos pais e os problemas de comportamentos das crianças, segundo a avaliação dos professores.

Tabela 29. Correlações significativas entre as escalas de habilidades sociais educativas e comportamentos infantis, segundo a avaliação dos professores

	Teste de Pearson <i>r</i>				
	PC	H	PRC	CPS	PTD
<b>Fator 2- Demonstrar afeto e atenção</b>	-0,284**	-0,356***		0,242*	-0,388***
<b>Fator 3- Conversar/ dialogar</b>			-0,235*		
<b>Fator 5- Organizar condições educativas</b>					-0,357**

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Legenda: PC= problemas de conduta; H= hiperatividade; PRC= problemas de relacionamento com colegas; CPS= comportamentos pró-sociais e PTD= pontuação total das dificuldades.

A Tabela 29 mostra as correlações encontradas entre as habilidades sociais educativas paternas e os comportamentos infantis, segundo a avaliação dos professores. Percebe-se que o *Fator 2*, referente aos comportamentos dos pais de *demonstrar afeto e atenção*, se correlacionou negativamente com as escalas de *problemas de conduta, hiperatividade e pontuação total das dificuldades* e positivamente com os *comportamentos pró-sociais* das crianças. O *Fator 3*, *conversar/dialogar* teve correlação negativa com a escala de *problemas de relacionamento com colegas*. O *Fator 5*, referente aos comportamentos parentais de *organizar condições educativas e a pontuação total das dificuldades das crianças*, se correlacionaram negativamente. A Tabela 30 mostra as correlações significativas encontradas entre as escalas de potencial de abuso e problemas comportamentais infantis de acordo com os professores.

Tabela 30. Correlações significativas entre as escalas de potencial de abuso paterno e problemas de comportamento infantil, segundo a avaliação dos professores

	Teste de Pearson <i>r</i>			
	PC	H	PRC	PTD
<b>Problemas com a criança</b>	0,245*	0,223*	0,198*	0,195*
<b>Problemas com os outros</b>		-0,184+		

Nota: + $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ .

Legenda: PC= problemas de conduta; H= hiperatividade; PRC= problemas de relacionamento com colegas e PTD= pontuação total das dificuldades.

Segundo os dados da Tabela 30, a escala *problemas com a criança* teve correlação positiva com as escalas de *problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento com colegas e pontuação total das dificuldades*, de acordo com a avaliação dos professores. Pode-se inferir então que, quanto mais

problemas comportamentais a criança apresenta, maior o índice de problemas com o filho o pai apresenta e vice-versa.

A escala *problemas com os outros e hiperatividade* apresentaram correlação negativa. As correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e problemas comportamentais infantis, segundo a avaliação dos professores é vista na Tabela 31.

Tabela 31. Correlações significativas entre as escalas de relacionamento conjugal e comportamentos infantis, segundo a avaliação dos professores

<b>Teste de Pearson <i>r</i></b>			
	<b>Sintomas emocionais</b>	<b>Hiperatividade</b>	<b>Problemas de conduta</b>
<b>Definição negativa da parceira</b>		0,192*	
<b>Características positivas da companheira</b>	-0,171+		-0,216*

Nota: + $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ .

Como visto na Tabela 31, apenas as escalas *definição negativa da parceira* e *características positivas da parceira* apresentaram correlações com os comportamentos infantis. A *definição negativa da parceira* se correlacionou negativamente com a escala de *hiperatividade*, enquanto que as *características positivas da companheira* se correlacionaram negativamente com os *sintomas emocionais* e os *problemas de conduta*. Esse dado aponta para que, quanto pior a definição da parceira, maior o índice de comportamentos hiperativos das crianças.

#### 4.0. Ilustrações para as correlações

Esta seção se destina a apresentar de forma resumida as correlações significativas encontradas entre as variáveis investigadas. Cabe frisar que correlações são relações bidirecionais, não sendo possível identificar causa e efeito. As ilustrações foram feitas a fim de facilitar a visualização das variáveis.

Quadro 1. Correlações significativas entre as habilidades sociais educativas e demais variáveis

Correlações negativas	↔	Correlações positivas
	<b>HSE- Fator 1 estabelecer limites, corrigir e controlar</b>	
Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)		Definição positiva da parceira Você expressa carinho a sua companheira Sua companheira expressa carinho a você Sua parceira faz coisas que você gosta Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)
	<b>Fator 2- Demonstrar afeto e atenção</b>	
Definição negativa da parceira Problemas de conduta (avaliação dos professores) Hiperatividade (avaliação dos professores) Pontuação total das dificuldades (avaliação dos professores)		Definição positiva da parceira Você expressa carinho a sua companheira Sua companheira expressa carinho a você Sua parceira faz coisas que você gosta Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais e professores)
	<b>Fator 3- Conversar/ dialogar</b>	
Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais) Problemas com a família Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos professores)		Você expressa carinho a sua companheira Sua companheira expressa carinho a você Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)
	<b>Fator 4- Induzir disciplina</b>	
Infelicidade		Definição positiva da parceira
	<b>Fator 5- Organizar condições educativas</b>	
Abuso Sofrimento Pontuação total das dificuldades (avaliação dos professores)		Definição positiva da parceira Você expressa carinho a sua companheira Sua companheira expressa carinho a você Sua parceira faz coisas que você gosta Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)

Quadro 2. Correlações entre as escalas do CAP e demais variáveis

<b>Correlações negativas</b>	<b>Abuso</b>	<b>Correlações positivas</b>
Definição positiva da parceira		Definição negativa da parceira
Comunicação positiva		Características do cônjuge que não gosta
		Comunicação negativa
		Sintomas emocionais (avaliação dos pais)
		Hiperatividade (avaliação dos pais)
		Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)
		Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)
	<b>Sofrimento</b>	
Definição positiva da parceira		Definição negativa da parceira
Você expressa carinho a sua companheira		Características do cônjuge que não gosta
Sua companheira expressa carinho a você		Comunicação negativa
		Sintomas emocionais (avaliação dos pais)
Sua companheira faz coisas que você gosta		Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)
Comunicação positiva		Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)
	<b>Rigidez</b>	
		Definição negativa da parceira
		Comunicação negativa
		Problemas de conduta (avaliação dos pais)
		Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)
		Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)
	<b>Ego</b>	
Definição negativa da parceira		Definição positiva da parceira
Características do cônjuge que não gosta		Você expressa carinho a sua companheira
Comunicação negativa		Sua companheira expressa carinho a você
		Comunicação positiva
Sintomas emocionais (avaliação dos pais)		
Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)		
Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)		
	<b>Problemas com a família</b>	
Definição positiva da parceira		Definição negativa da parceira
Você expressa carinho a sua companheira		Problemas de relacionamento com colegas (avaliados pelos pais)
		Pontuação total das dificuldades (avaliados pelos pais)
Comunicação positiva		
Avaliação da relação conjugal		
	<b>Solidão</b>	
Definição positiva da parceira		Definição negativa da parceira
Você expressa carinho a sua		Comunicação negativa

companheira		
Sua companheira expressa carinho a você		Sintomas emocionais (avaliação dos pais)
Sua companheira faz coisas que você gosta		Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)
Comunicação positiva		Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)
Avaliação da relação conjugal		
	<b>Infelicidade</b>	
Sua companheira expressa carinho a você		Características do cônjuge que não gosta
		Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos professores)
	<b>Problemas com os outros</b>	
Características do cônjuge que não gosta		
	<b>Problemas com a criança</b>	
		Problemas de conduta (avaliação dos professores)
		Hiperatividade (avaliação dos pais)
		Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos professores)
		Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais e dos professores)

Quadro 3. Correlações significativas entre as escalas do relacionamento conjugal e demais variáveis

Correlações negativas	Definição positiva da parceira	Correlações positivas
Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)		Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)
Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)		
	Definição negativa da parceira	
		Sintomas emocionais (avaliação dos pais)
		Problemas de conduta (avaliação dos pais)
		Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)
		Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)
		Hiperatividade (avaliação dos professores)
	Você expressa carinho a sua companheira	
Problemas de conduta (avaliação dos pais)		Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)
	Sua companheira expressa carinho a você	
Problemas de conduta (avaliação dos pais)		Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)
	Aspectos negativos da	

	<b>comunicação</b>	
Problemas de conduta		Sintomas emocionais (avaliação dos pais)
Problemas de relacionamento com colegas		
Pontuação total das dificuldades		
	<b>Aspectos positivos da comunicação</b>	
		Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)
	<b>Sua parceira faz coisas que você gosta</b>	
Problemas de conduta (avaliação dos pais)		Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)
Problema de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)		
Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)		
	<b>Características da parceira que não gosta</b>	
		Sintomas emocionais (avaliação dos pais)
		Problemas de conduta (avaliação dos pais)
		Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)
		Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)
	<b>Avaliação da relação conjugal</b>	
Sintomas emocionais (avaliação dos pais)		Comportamentos pró-sociais (avaliação dos pais)
Problemas de relacionamento com colegas (avaliação dos pais)		
Pontuação total das dificuldades (avaliação dos pais)		

Quadro 4. Correlações significativas entre os dados socioeconômicos e demais variáveis

	<b>Critério Brasil</b>	
<b>Sua parceira faz coisas que você gosta</b>		Definição positiva da parceira
<b>Características negativas da comunicação</b>		
<b>Abuso</b>		
<b>Sufrimento</b>		
<b>Rigidez</b>		
	<b>Anos de estudo</b>	
<b>Sua parceira faz coisas que você gosta</b>		

<b>Rigidez</b>	
	<b>Grau de instrução do chefe de família</b>
Sua parceira faz coisas que você gosta	
Abuso	
<b>Rigidez</b>	
	<b>Idade do pai</b>
Características negativas da comunicação	Sua parceira faz coisas que você gosta
	Rigidez

## 5.0. Discussão

A fim de melhor organizar e apresentar a discussão do presente estudo, este capítulo será dividido em cinco partes, sendo: (a) habilidades sociais educativas paternas; (b) características do relacionamento conjugal; (c) potencial de abuso para maus tratos infantis; (d) comportamentos das crianças e (e) a relação entre as variáveis estudadas. Ressalta-se que os pontos deste estudo serão abordados levando em consideração a relação com os fatores protetivos e de risco ao desenvolvimento infantil, ou melhor, identificando as variáveis estudadas como risco e proteção.

### 1- Habilidades sociais educativas paternas

As habilidades sociais educativas serão discutidas considerando os fatores do Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-P), sendo: (F1) estabelecer limites, corrigir e controlar; (F2) demonstrar afeto e atenção; (F3) conversar, dialogar; (F4) induzir disciplina e (F5) organizar condições educativas.

Ao comparar os três grupos de pais, notou-se que os pais do DT foram os que relataram maior frequência de HSE, pode-se inferir então que, tais comportamentos paternos se constituem como mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil, além de serem modelos para as crianças. Os três grupos apresentaram as maiores médias no Fator 2- demonstrar afeto e atenção, que engloba os comportamentos parentais de demonstrar afeto e atenção aos seus filhos, como por exemplo, retribuir carinho e gentileza ao filho, expressar satisfação com as conquistas da criança, reforçar comportamentos adequados por meio de elogios, pedir desculpas quando reconhece que cometeu um erro, entre outros. Os pais do DT apresentaram aqui médias maiores com diferenças significativas no total da subescala e em sete itens que a compõem, quando comparados com os pais do PC e/ou DA. Perceberam-se escores elevados nos itens ‘quando meu filho demonstra atenção ou gentileza comigo, eu retribuo’; ‘percebo quando meu filho está feliz e satisfeito’ e ‘quando meu filho está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expressei minha satisfação com isso’. Apenas no item “Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles”, os pais do PC tiveram média maior que os pais do DA. O grupo com a menor média no total da subescala foram os pais do PC, o que reforça a

hipótese de que as HSE dos pais são mecanismos protetivos ao bem estar infantil, no que diz respeito às questões comportamentais.

Deve-se levar em consideração a idade das crianças que foram alvo deste estudo, pois é uma faixa etária em que a expressão de carinho, geralmente é muito valorizada. Sendo assim, hipotetiza-se que a idade do filho pode influenciar a emissão da HSE do pai.

Como afirma Bolsoni-Silva (2003), que a expressão de carinho ao filho é uma habilidade social educativa preventiva de surgimento de problemas de comportamento, pois as crianças se sentem seguras no relacionamento com o pai, além de estabelecerem maior vínculo. Bolsoni-Silva e Marturano (2008) também encontraram alta frequência da habilidade de demonstrar carinho ao filho no grupo de pais com filhos com comportamentos socialmente habilidosos quando comparados com pais de crianças indicadas com comportamentos problema.

Sabe-se que expressar sentimentos de forma adequada é crucial para o favorecimento de relacionamentos sociais satisfatórios para todas as partes envolvidas (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002), seja um relacionamento entre adultos, entre adultos e crianças e entre estas e seus pares. Crianças cujos pais expressam mais satisfatoriamente seus sentimentos e dão atenção a seus filhos dentro do ambiente familiar, sem fazer uso de práticas coercitivas (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2002; MARTÍNEZ; JUSTICIA; CABEZAS, 2009), têm maior probabilidade de aprender a partir de um modelo de relacionamento positivo, aumentando a chance de reproduzir este mesmo modelo em suas relações com seus pares.

Ter controle sob o comportamento da criança parece ser o principal motivo dos pais para estabelecerem limites aos filhos. De acordo com Maldonado (2004), os limites têm as funções de: ensinar a criança o que é permitido e o que não é; dar proteção e segurança à criança e, por último, a função de ajudar a criança a ter controle sob sua voracidade. Regras e limites são de grande importância para o desenvolvimento infantil, pois são elas que norteiam o bom convívio entre as pessoas. A imposição de limites para a criança é uma maneira de ajudá-la a modificar seu comportamento sem trazer prejuízos a ela, colaborando para que a criança consiga discernir o que é permitido. Os limites impostos à criança devem ser claros, fáceis de serem cumpridos e adequados à idade e ocasião (GOMIDE, 2004; MALDONADO, 2004). Pais que são afetivos e apresentam regras claras e limites aos seus filhos, em idade pré-escolar, tendem a desenvolver autoconfiança e senso de responsabilidade

nos mesmos, além de estimulá-los a serem cooperativos com outros adultos e colegas. Entende-se que a imposição de limites ajuda a criança a se sentir segura e não impede o desenvolvimento da autonomia (PAQUETTE, 2004).

A literatura aponta para diversas consequências negativas para o repertório infantil, de uma educação com ausência de limites para as crianças, como por exemplo, comportamentos problema, baixo rendimento acadêmico e comportamentos disruptivos (CANAAN-OLIVEIRA; NEVES; SILVA; ROBERT, 2002; GOMIDE, 2004). De acordo com Del Prette e Del Prette (2008), a habilidade educativa de estabelecer limites e disciplinas, é considerada como uma das classes mais valorizadas por agentes educativos sejam pais ou professores.

O segundo fator com maiores médias apresentadas pelos três grupos foi o Fator 1 das HSE, referente a estabelecer limites, corrigir e controlar. Neste fator, o Grupo DT se destacou, tendo o maior escore geral para o Fator. Esta subescala é composta por 26 itens, e em todos os itens os pais do DT apresentaram maiores médias. As maiores médias foram observadas nos itens ‘quando meu filho está se comportando de maneira indesejável, digo-lhe o que fez e sugiro outras formas de se comportar’, ‘respondo às dúvidas de meu filho de acordo com sua possibilidade de entendimento’ e ‘explico a meu filho quais são os comportamentos desejáveis e indesejáveis na convivência com outras pessoas’. De forma geral, nota-se que os pais de crianças com comportamentos problemáticos, relataram menor frequência das HSE referentes ao estabelecimento de limites, corrigir e controlar os comportamentos inadequados. Crianças que emitem com maior frequência comportamentos problema, os pais precisam chamar atenção mais vezes. Diante de tais dados pode-se supor que estes comportamentos paternos se apresentam como mecanismos protetivos aos comportamentos problema.

No estudo realizado por Cid (2011) notou-se que, crianças que vivem em lares com regras, apresentam mais comportamentos pró-sociais. Assim, os adultos de referência da criança devem ter a habilidade de estabelecer limites, considerando a mudança do comportamento da criança (CIA, 2009).

Cabe frisar que, no presente estudo não foi identificado como os pais estabelecem limites e corrigem os comportamentos dos filhos. Pode ser que utilizem práticas coercitivas. Por exemplo, desta subescala, o item com maior frequência foi ‘Quando meu filho está se comportando de maneira indesejável, digo-lhe o que fez e

sugiro outras formas de se comportar’, mas não é possível constatar se a maneira que fala para a criança é a adequada.

Estudos apontam para a importância das práticas parentais positivas, uma vez que estas colaboram para minimizar a ansiedade das crianças frente às situações em que se esperam delas comportamentos adequados, diminuindo a punição por gritos e agressões físicas, aumentando os momentos de interação positiva (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; SICURO; LÖHR, 2006; BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009; LEME; BOLSONI-SILVA, 2010).

No estudo de Brasil (2014) foram encontrados dados semelhantes ao do presente estudo, sendo que os participantes também relataram com maior frequência as HSE de estabelecer limites, corrigir e controlar e demonstrar afeto e atenção. No referido estudo, foram participantes da pesquisa, mães, pais e professores de crianças pré-escolares, com idade entre dois e seis anos. Mas, as populações se distinguem já que Brasil incluiu as mães e a coleta de dados foi realizada em regiões diferentes do país, sendo realizada uma parte no sudeste e outra no norte. Essas populações podem apresentar diferenças comportamentais devido a questões culturais.

A comunicação verbal entre pais e filhos colabora para a maximização das interações positivas e possibilita aproximação entre os mesmos. Compreende-se que as relações e os contatos sociais são mediados por processos de comunicação verbais e não verbais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; 2010). Infere-se que quanto mais os pais conversam com seus filhos, melhor a qualidade da relação entre eles e maiores às oportunidades de os pais modelarem os comportamentos dos filhos.

A literatura aponta que um bom repertório de habilidades sociais de comunicação dos pais tem se mostrado relevante nas práticas educativas mais efetivas do que a própria vigilância e o controle do comportamento dos filhos, atuando como fator de proteção ao desenvolvimento de problemas de comportamentos nestes (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE; OISHI, 2003; GOMIDE, 2003; CIA; PEREIRA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2007; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008).

Conversar e dialogar com os filhos são os comportamentos que compõem o terceiro fator do IHSE-P (F3). O total deste fator não apresentou diferença significativa entre os grupos, e os pais do DT e PC apresentaram médias semelhantes no total. No item “meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos”, o PC relatou maior média que DA. No item “procuro me informar

sobre contatos virtuais de meu filho na internet” o grupo PC apresentou a maior média com diferença significativa quando comparado com o grupo DA.

No Fator 4, induzir disciplina, os grupos não apresentaram diferenças significativas, mas é possível observar que o DT teve a maior média no total da subescala, porém destaca-se que, dos fatores das HSE, este fator foi o que os pais do DT relataram menor frequência. Uma hipótese para este dado seria de que as mães emitem com maior frequência que os pais esta habilidade social educativa, pois como já exposto, os comportamentos do pai está em transformação e por muito tempo, ele se ocupava de atividades de lazer com os filhos, enquanto que as mães eram as responsáveis pelos cuidados de higiene, alimentação e disciplina. Por fim, o Fator 5, referente a organizar condições educativas, os grupos apresentaram diferenças estatisticamente significativas em cinco, dos seis itens que compõem a escala, bem como no total da subescala. Ao comparar os três grupos, percebe-se que as maiores médias foram relatadas pelos pais de crianças com desenvolvimento típico. Porém, diferentemente dos outros fatores, ao se comparar os pais dos grupos PC e DA, observa-se que nos itens que diferiram estatisticamente, o PC teve médias maiores que DA, exceto no item “envolvo-me em jogos e brincadeiras com meus filhos”. Verificou-se ainda que, dos cinco fatores, este foi o de menor frequência para os grupos de pais do PC e DA.

Diante destes resultados, é possível hipotetizar que o fato de os pais terem poucas HSE de organizar condições educativas para os filhos seja um indicativo de risco no ambiente familiar para o baixo desempenho acadêmico. A baixa estimulação em casa pode acarretar em prejuízos à criança no contexto escolar. Nota-se que no item “Seleciono, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo”, os pais do DA apresentaram uma frequência baixa deste comportamento, o que pode estar relacionado com as dificuldades da criança para o sucesso acadêmico. Pode ser que as mães destas crianças, emitam essa HSE, não privando a criança de ter acesso a condições educativas.

As correlações encontradas entre o Fator 5 das HSE e os itens que avaliam a competência acadêmica foram significativas, principalmente nos que se refere à motivação geral do aluno e o estímulo dos pais. Tais dados corroboram para a importância da participação dos pais nas atividades acadêmicas dos filhos, motivando-os para a aprendizagem.

Desta forma, percebeu-se que as HSE dos pais podem se constituir como mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil, visto que, quando os pais apresentam variedade e maior frequência destes comportamentos, os filhos não emitem ou emitem com baixa frequência comportamentos problemáticos e apresentam comportamentos pró-sociais. Além disso, os filhos manifestam melhor rendimento acadêmico. No presente estudo, foi possível observar que as habilidades sociais educativas dos pais de demonstrar afeto e atenção e organizar condições educativas foram as que se correlacionaram mais forte com os comportamentos pró-sociais das crianças e negativamente com a pontuação total das dificuldades das mesmas. Logo, essas HSE se constituem como mecanismos de proteção ao desenvolvimento de pré-escolares. Os resultados do estudo referente às habilidades sociais educativas paternas ratifica a importância destas ao desenvolvimento infantil, dado que as mesmas se constituem como um importante indicador para o envolvimento paterno.

### **Potencial de abuso para maus tratos**

Em relação ao que foi observado dos dados para potencial de abuso, notou-se que os pais das crianças com baixo desempenho acadêmico apresentaram maiores escores de alto risco na maioria das escalas, mais especificamente, nas escalas de sofrimento (problemas interacionais entre pais/ criança) problemas com os outros (diz respeito às dificuldades gerais nos relacionamentos pessoais), abuso (indica situações nas quais os pais causam danos físicos, de maneira não acidental a seus filhos) e infelicidade (trata-se da polaridade felicidade-infelicidade relacionadas com a vida e relacionamentos interpessoais). Na escala referente aos problemas com a família, o referido grupo também apresentou a maior taxa para alto risco, no entanto, os pais do DT apresentaram escores semelhantes. Na escala rigidez, os pais do DT tiveram o maior risco para potencial de abuso para maus tratos. E por fim, a escala de problemas com a criança, foram os pais do PC que tiveram o maior escore para alto risco e curiosamente, nesta escala, os pais do grupo DA tiveram 100% baixo risco, mesmo apresentando poucas habilidades sociais educativas.

A partir desses dados podem-se levantar algumas hipóteses. Por exemplo, os pais do DT, são os mais rígidos em relação a seus filhos. Pode ser que essa rigidez esteja relacionada ao modo de educar, impondo regras e limites, já que esta escala de refere à atitude do pai frente à aparência e comportamento da criança e que esteja

atuando como um fator de proteção ao desenvolvimento infantil, uma vez que, um fator de proteção, não necessariamente seja algo positivo.

É importante considerar que o CAP investiga percepções de si, crenças e atitudes. Em vista disso, é um instrumento mais amplo que não mede apenas comportamentos relacionados à paternidade, o que pode justificar a prevalência de 47,7% dos pais do grupo DT. Ademais, ao ter a família como objeto de estudo é imprescindível considerar que nenhuma família é perfeita. Todas as famílias apresentam risco e proteção, assim como os dados do presente estudo demonstraram. Porém, algumas apresentam mais risco do que outras e considerar também que o que se configura como risco para um, pode não ser para outro.

O grupo de pais do PC tiveram 7,4% de alto risco na escala problemas com a criança. Isso pode estar relacionado, justamente pela emissão de comportamentos tidos como inadequados pelos pais. E também corrobora a avaliação dos professores utilizada para a divisão dos grupos, visto que a criança com comportamentos problemáticos muitas vezes são avaliadas negativamente pelos seus pais, professores e pares.

Em relação ao grupo de pais do DA, percebe-se que estes são os de mais alto risco para as crianças, ou seja, tornando-as mais vulneráveis a maus tratos, o que pode ser um mecanismo de risco para o insucesso escolar.

Fazendo um paralelo com estudos que utilizaram o CAP também no contexto brasileiro, nota-se que as médias da amostra do presente estudo se encontram, em sua maioria, abaixo da encontrada nos estudos de Bergamo (2007); Patrian (2008), Pinon (2008) e Rios (2009). Por exemplo, a escala de abuso na presente pesquisa, variou entre 118,9 a 141,1. Essas médias são superiores apenas à encontrada no estudo de Patrian (2008). O mesmo foi observado também na escala de sofrimento, infelicidade, problemas com a família e problemas com os outros. Na escala problemas com a criança a maior média obtida neste estudo foi igual a 2,15, e nos estudos citados esse número variou de 2,6, no estudo de Rios (2009) a 3,05 na pesquisa de Patrian (2008).

As médias desses estudos referem-se às médias de grupos experimentais e tiveram como participantes, em sua maioria, indivíduos do sexo feminino, com idade média de 35,9 a 38,6. Ou seja, trata-se de populações distintas da do presente estudo.

Em se tratando da violência contra a criança, a Organização das Nações Unidas – OMS (2006) apontou que cerca de 80% a 90% das crianças no mundo sofrem punições que envolvem castigos corporais, sendo que pelo menos um terço

delas recebe castigos corporais considerados muito graves. A principal característica da definição de violência colocada pela OMS (2006) é o padrão hierárquico de relação, ou seja, o agressor estaria em uma posição mais favorável do que sua vítima. Se referindo ao relacionamento entre pais e filhos, entende-se que as crianças são mais vulneráveis por estar em uma fase de desenvolvimento e muitas vezes não sabem externalizar seus sentimentos. Estudos apontam que as crianças que sofrem abuso ou negligência são mais vulneráveis a apresentarem problemas de comportamento externalizantes (DUBOWITS, PAPAS, BLACK, STARR, 2002; KOTCH et al 2008). Soma-se a isso o fato de que crianças mais novas são mais sensíveis a agressão física dos pais para com elas (RIINA; MARTIN; BROOKS-GUNN, 2014).

Muitas vezes, os pais ou responsáveis pelas crianças utilizam formas inadequadas para tentar educá-las, como o uso de castigos físicos, por exemplo. Barnett (1997) considera os maus tratos como o fator de risco com maior associação com a psicopatologia do desenvolvimento, sendo que as consequências destes afeta a cognição, linguagem, escolaridade e área socioemocional. Ressalta-se a importância de se pensar na relação entre violência e educação especial, pois primeiramente, cabe propor intervenções de cunho preventivo, como também que, crianças que sofrem severos castigos corporais podem vir a desenvolver alguma deficiência.

Sendo assim, a identificação precoce de casos de maus tratos facilitaria o encaminhamento para serviços de intervenção precoce, que é considerado um meio mais eficaz para reduzir a probabilidade e ocorrência de maus tratos e evitar as consequências a curto e longo prazo (RIOS, 2008). Se tratando de crianças da Educação Infantil, estudos mostram que quanto menor a idade, mais vulnerável ela está. Faleiros, Matias e Bazon (2009) identificaram um índice de prevalência de maus tratos de 8% em uma população de zero a seis anos. Para além da identificação dos casos, é crucial especificar possíveis indicadores e mecanismos de risco ao abuso, como características do abusador, por exemplo.

### **Características do relacionamento conjugal**

Esta seção irá tratar dos seguintes aspectos do relacionamento conjugal: (1) definição do cônjuge; (2) expressão de sentimentos entre o casal; (3) comunicação conjugal; (4) características positivas e negativas do cônjuge e (5) avaliação da relação conjugal.

A definição do cônjuge contém aspectos positivos e negativos. Em relação aos primeiros, notou-se que os pais do DT apresentaram as maiores médias e na comparação entre os pais do PC e DA, estes tiveram médias maiores que PC, embora com poucas diferenças. Na definição negativa da companheira, percebeu-se que os pais do grupo de crianças de baixo desempenho acadêmico relatam mais itens negativos.

Pais do DT parecem ter uma definição melhor de suas esposas, o que pode contribuir para um relacionamento conjugal mais satisfatório. Acredita-se que pais que têm uma boa relação conjugal, tendem a utilizarem práticas educativas com os filhos mais positivas (BRAZ et al., 2005; CUMMINGS; O'REILLY, 1997; GARCIA et al., 2006).

Quanto à forma de expressão de sentimentos à companheira, os pais do PC afirmam expressar mais carinho à companheira. No entanto, em relação à forma de expressão, o DA teve as médias mais baixas. Dos itens que obtiveram diferenças significativas entre os grupos desta escala, DT teve as maiores médias, seguidos do DA. Sobre a expressão de sentimentos pela companheira, segundo a avaliação do seu cônjuge, notou-se que no item “sua companheira expressa carinho à você?”, os pais do DT tiveram a maior média, enquanto que os pais do PC obtiveram a mais baixa. Nos itens referentes à forma de expressão de sentimentos, o grupo de pais do DA tiveram as piores avaliações, inclusive no total da subescala.

A expressão de carinho entre o casal é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que pais que mantêm uma relação afetuosa com o cônjuge tendem a serem carinhosos também na relação com os filhos (CUMMINGS; O'REILLY, 1997), além de assegurarem a estes um lar seguro e afetuoso.

Diante dos resultados do presente estudo, acredita-se que a expressão de sentimentos entre o casal e uma definição positiva do cônjuge contribui para um relacionamento conjugal satisfatório, se estabelecendo como indicativos de proteção para a criança.

Considerando a comunicação entre o casal, notou-se que tanto no total da subescala de características positivas, como negativas, os pais do DT tiveram maiores médias. Nos itens que compõem a escala referente à comunicação positiva, os pais do grupo DT mostraram maiores médias, enquanto que os pais do DA aparentam ter a pior comunicação conjugal, uma vez que em relação as características negativas da comunicação, apresentaram as maiores médias.

A comunicação é essencial para o convívio entre as pessoas, sendo que algumas habilidades sociais como a assertividade, por exemplo, pode favorecer a comunicação. Focando na comunicação do casal, pode-se entender que casais que conseguem expressar suas opiniões de forma a não prejudicar o parceiro tendem a ter uma relação mais afetuosa e equilibrada, além do modelo que fornece a prole com a comunicação adequada. As correlações deste estudo mostraram que, a comunicação inadequada entre o casal prejudica a interação do pai com o filho, assim como seu repertório de HSE, habilidades sociais infantis e comportamentos pró-sociais dos filhos, favorecendo o uso de práticas negativas pelos pais e a emissão de problemas de comportamento e de relacionamento com os colegas pelas crianças. Estes dados confirmam dados da literatura que apontam para a relação entre conflitos conjugais e problemas de comportamento infantis (BRAZ; DESSEN; PEREIRA- SILVA; 2005; SCHUDLICH; SHAMIR; CUMMINGS, 2004). Tais resultados permitem levantar a hipótese de que a comunicação adequada entre o casal e o reconhecimento de características positivas da companheira se estabelecem como mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil.

Sobre as características positivas da companheira, as diferenças estatisticamente significativas que surgiram entre os grupos, foram todas a favor do grupo DT, nos seguintes itens: 'dá boa educação ao filho', 'é prestativa', 'companheira', 'ajuda nas tarefas domésticas', 'muda a aparência', 'é caseira', 'elogia' e ainda no escore total da escala. Os pais do PC tiveram a pior avaliação das características positivas de suas esposas, enquanto que, nas características negativas, o DA teve as maiores médias.

Em relação à avaliação conjugal, percebeu-se que os pais de crianças com desenvolvimento típico, avaliavam mais positivamente sua relação, quando comparados com os pais de crianças com comportamentos problemas e baixo desempenho acadêmico. Nos itens desta escala com diferenças significativas entre os grupos também foram todas a favor do grupo de pais do DT, seguido do grupo DA.

Villa (2005) ressalta algumas habilidades sociais cruciais para o relacionamento conjugal, como assertividade, empatia, expressão de sentimento positivo e comunicação. Soma-se a isso, que as habilidades sociais dos pais colaboram na interação com os filhos, como no modelo que fornece para eles. Além disso, pais que apresentam um bom repertório de HSE, tendem a emitir com baixa frequência

práticas negativas na interação com os filhos, que pode ser os comportamentos que emitem e acreditam ser errado (BOLSONI-SILVA, 2003).

Diante desses resultados, pode-se levantar a hipótese de que, pais do DT podem apresentar melhor repertório de habilidades sociais que colaboram para o relacionamento conjugal, como por exemplo, conversar, expressar seus sentimentos e opiniões sem prejudicar o outro. E ainda que, as HSE dos pais estejam mais relacionadas com o desempenho acadêmico, enquanto que características negativas do relacionamento conjugal podem ser indicativo de risco para comportamentos problema.

De forma geral, os pais do DT avaliaram mais positivamente sua relação conjugal, apresentaram maior variedade de expressão de sentimentos à esposa e reconheceram mais características positivas nela. Tais características podem ser consideradas como indicadores de proteção ao desenvolvimento infantil, uma vez que contribuem para um bom relacionamento entre pais e filhos, para um lar sem conflitos e oferecem modelos adequados de interação para a criança. Por outro lado, práticas negativas, pouca interação do pai para com o filho e relação conjugal conflituosa se constituem em mecanismos e indicadores de risco ao desenvolvimento infantil. Sendo assim, entende-se que a família pode se configurar como um mecanismo de proteção à criança quando oferece a ela suporte emocional, uso de práticas educativas adequadas e relações afetuosas entre os membros da família, por outro lado, pode se configurar como mecanismo de risco, quando expõe a criança à conflitos conjugais, há pouca interação entre pai e filho, entre outros, colaborando para a criança apresentar problemas emocionais (KOHN *et al.*, 2001; MAIA; WILLIAMS, 2005).

No estudo realizado por Cid (2011), percebeu-se que, crianças que vivem em lares onde há brigas, apresentam maiores índices de problemas de conduta, hiperatividade e problemas de relacionamento com colegas. Estes achados, juntamente com os resultados do presente estudo, permitem concluir que brigas entre os membros da família e conflitos conjugais podem ser indícios de fatores de risco para as crianças.

### **Comportamentos das crianças**

Nesta seção serão apresentados os comportamentos infantis, segundo a avaliação de pais para cada escala do questionário SDQ. A escala de comportamentos problema que os três grupos obtiveram maiores escores segundo a avaliação dos pais foi a de hiperatividade, sendo que os itens referentes à criança não conseguir parar

sentado quando vai realizar algumas atividade e estar sempre balançando as pernas e as mãos, foram os com maiores médias. Uma possível hipótese para que esta escala tenha a sido a com maior frequência é que os comportamentos que compõem esta escala são, de maneira geral, comportamentos externalizantes, e costumeiramente são os que chamam mais a atenção de pais e professores, pois incomodam tanto aos adultos como aos pares.

Observaram-se diferenças significativas entre os grupos, nos totais das escalas problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento com colegas e comportamento pró-social e mais especificamente nos itens ‘tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo’ da escala referente aos sintomas emocionais, entre o grupo DT e DA. Neste item, o grupo DA teve média maior que PC. Os sintomas emocionais podem ser considerados como variáveis que interferem na emissão adequada dos comportamentos sociais e se manifestam, geralmente, sob forma de choro, retraimento social e queixas somáticas sem explicação orgânica (GRUNSPUN, 1999; SAUD, TONELOTTO, 2005). Além disso, sintomas emocionais como isolamento social, depressão, ansiedade e queixas somáticas estão relacionados com problemas de comportamento internalizantes e acarretam em prejuízos ao desenvolvimento socioemocional infantil (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; KAMPWIRTH, 2003). Sabe-se também que sintomas emocionais e desempenho acadêmico apresentam uma relação direta, no entanto, não se pode afirmar qual a natureza dessa relação (LÓPEZ, 2004). Porém, entende-se que crianças que apresentam dificuldades socioemocionais estão mais propensas a apresentarem dificuldades acadêmicas (BASTOS; ALMEIDA-FILHO, 1988; DÁVILA-BACARJI et al. 2005).

No total escala de problemas de conduta, os grupos DT e PC e PC e DA apresentaram diferenças significativas sendo que o grupo PC teve média maior, bem como nos itens da escala que apresentaram diferenças significativas.

Na escala de hiperatividade, foram vistas diferenças significativas entre os grupos no total da subescala e em dois itens que a compõem, sendo que as diferenças se deram, principalmente entre os grupos DT e PC, onde este teve as maiores médias. Os comportamentos listados na escala de hiperatividade podem prejudicar, tanto a interação da criança com seus pares e professores, como também no desempenho acadêmico da mesma, além de favorecerem o surgimento de comportamentos anti-sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

No que se refere aos problemas de relacionamento com colegas, percebeu-se que no item ‘não é querido por outras crianças’, o grupo DA teve média um pouco mais elevada que PC. Nos outros itens e no total da subescala, PC teve as maiores médias. As crianças do grupo DA podem ter baixa autoestima, depressão, retraimento social, o que pode levar a não serem queridos pelos colegas. Comportamentos problema do tipo internalizantes são muitas vezes ignorados pelos adultos de convivência da criança, uma vez que não é incomum serem confundidos com comportamentos desejados pelos professores, por exemplo, como ficar quieto na sala.

A amizade na infância é apontada na literatura como um importante fator para o desenvolvimento social e emocional, pois é por meio das amizades que a criança cria um contexto de cooperação, tem modelo para a aprendizagem e exercício de relacionamento e de resoluções de problemas com os pares (CASTRO; MELO; SILVARES, 2003; DESSEN; TORRES, SZELBRACIKOWSKI, 2008; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Keiley et al. (2000) apontam que crianças que são rejeitadas pelos pares apresentam mais sintomas internalizantes que crianças que têm boa interação com os colegas. Para Del Prette e Del Prette (2005), a dificuldade em fazer amizades pode estar relacionada ao déficit em habilidades sociais. As crianças com comportamentos problema podem ter mais dificuldades de tomar iniciativas em interações sociais ou mesmo na comunicação, o que pode favorecer a não ocorrência de habilidades sociais importantes para o convívio das crianças com seus pares. Soma-se o fato que fazer amizade favorece no desenvolvimento de outras habilidades sociais, tais como: fazer perguntas pessoais, responder perguntas, falar de si, sugerir atividades, apresentar-se e cumprimentar, elogiar e aceitar elogios, cooperar e oferecer ajuda, iniciar e manter conversação, comunicar-se de forma apropriada.

O grupo DT obteve a melhor avaliação segundo os pais, comparando com os outros grupos e as crianças do grupo PC, as piores. Assim, tais comportamentos podem ser enfatizados e valorizados ao trabalhar com tais crianças no sentido de auxiliá-las a estabelecerem e manterem relacionamentos sociais mais favoráveis. Por fim, percebeu-se que o grupo de crianças PC apresentou maior escore na pontuação total das dificuldades, segundo a avaliação dos pais.

Os resultados da avaliação feita pelos pais confirmam os dados tidos por meio da avaliação dos professores, mostrando que as crianças que obtiveram classificação limítrofe ou clínica na avaliação dos professores, também foram avaliadas mais negativamente pelos pais, quando comparadas aos outros grupos. Pode ser então que,

estas crianças apresentem comportamentos problema tanto no contexto escolar, o que pode prejudicar a relação com os adultos e crianças deste ambiente e o desempenho acadêmico como também apresentem este repertório no lar, o que pode se relacionar com os comportamentos parentais.

Um dado interessante e que vale ser enfatizado é que na escala de comportamentos pró-sociais os grupos apresentaram bons índices. Isso infere que, mesmo apresentando comportamentos problema, dificuldades nas relações interpessoais e escolares, as crianças que compuseram esta amostra têm um repertório satisfatório de comportamentos adequados. Acredita-se que são estes comportamentos que devam ser enfatizados por pais e professores, tendo em vista que os comportamentos problema são compreendidos como concorrentes aos adequados. Desta maneira, as crianças obterão reforços aos comportamentos apropriados, melhorando seu repertório de habilidades sociais e suas consequências, como melhor autoestima, relacionamento com colegas, entre outros.

Na classificação dos comportamentos infantis, houve diferenças estatisticamente significativas na escala de problemas de conduta, comportamentos pró-sociais e na pontuação total das dificuldades. Na primeira, as crianças do PC tiveram aproximadamente 50% dos comportamentos classificados como clínico, enquanto que nos outros grupos, a maioria dos comportamentos foi classificada como normal. Em relação aos comportamentos pró-sociais, todos os grupos tiveram a maioria dos comportamentos classificados como normal. Enfim, a pontuação total das dificuldades, o grupo PC teve aproximadamente 45% dos comportamentos classificados como normal; 31% como limítrofe e 24% como anormal, enquanto que o grupo DA teve 64,5% dos comportamentos classificados como normal e 29% como anormal, ou seja, mesmo DA tendo maior classificação normal, quando comparado com PC, também teve o clínico maior. Parece que a grande diferença entre eles está na população com comportamentos limítrofes. Ou seja, de crianças que apresentam alguma dificuldade e que se não for devidamente cuidada, pode se agravar e vir a prejudicar seu desenvolvimento.

No estudo de Cid (2011) também foi utilizado o instrumento SDQ para rastreio de prevalência de problemas de saúde mental infantil. Na amostra do estudo, igual a 321 crianças estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, notou-se que a escala de sintomas emocionais foi a que teve o maior escore clínico para os comportamentos infantis, enquanto que, no presente estudo, observa-se que a escala de problemas de

conduta foi a mais pontuada, segundo a avaliação dos pais, tanto para o grupo PC, como para os DA. Nas escalas de problemas de conduta, de relacionamentos com colegas e comportamentos pró-sociais os escores dos dois estudos foram semelhantes. Enfim, na pontuação total das dificuldades, na população investigada por Cid (2011), 43% obteve escore clínico, enquanto que neste estudo, os escores clínicos foram mais baixos.

As diferenças podem ter sido observadas devido ao fato de a idade das crianças serem distintas, o contexto socioeconômico, como também as características dos respondentes, que neste estudo foram os pais (homens) e no de Cid (2011) mães com problemas de saúde mental. Costumeiramente, as informações dadas por mães com depressão ou outros quadros de transtorno mental são controversas (MIAN; TANGO; LOPES; LOUREIRO, 2009). Possivelmente essa conclusão deve ser a mesma para os homens. No presente estudo, verificou-se que o grupo DA teve 29% do escore clínico para a pontuação total das dificuldades e 16,7% dos pais deste grupo apresentaram alto risco na escala de problemas com a família, mas não apresentaram alto risco para problemas com a criança. É possível então, que esses pais tendam a ter uma avaliação mais negativa das interações familiares. Somam-se os dados referentes à avaliação conjugal, em que os pais do DA realizaram uma avaliação mais negativa de seus relacionamentos do que os pais dos outros grupos. Pode ser que as crianças deste estudo estejam em condições distintas das crianças dos estudos de Assis et al. (2009) e Sá et al. (2010), por exemplo, como estarem mais sujeitas à violência conjugal, maus tratos, entre outros indicadores de risco presentes no contexto familiar.

Estudos que utilizaram o SDQ, em diversos contextos, apontam taxas de prevalência de 10% a 25% (SÁ et al., 2010; ASSIS et al., 2009). Fazendo um comparativo com os dados do presente estudo, percebe-se que, exceto o grupo DT, as outras crianças apresentaram taxas elevadas.

Crianças expostas a fatores estressantes, como conflitos conjugais, por exemplo, são mais propensas a apresentarem problemas de relacionamento e dificuldades sociais. No entanto, tais dificuldades não bloqueiam a emissão de comportamentos sociais.

### **Relações entre as variáveis paternas e infantis**

Esta seção se destina a discutir as relações entre as variáveis paternas e entre estas e os comportamentos infantis. É importante salientar que tratando-se de

correlações, uma variável influencia a outra, se caracterizando como uma relação bidirecional.

As variáveis paternas investigadas nesse estudo foram as habilidades sociais educativas, o potencial de abuso para maus tratos e as características do relacionamento conjugal de acordo com a opinião do próprio pai. Ao se analisar as relações entre elas, notou-se que, de forma geral, quanto melhor o repertório de HSE, melhor a avaliação do relacionamento conjugal e menor o índice de potencial de abuso para maus tratos.

Mais especificamente, tem-se que o Fator 1 das HSE (estabelecer limites, corrigir e controlar) e o Fator 2 (demonstrar afeto e atenção) se correlacionaram positivamente com a definição positiva da parceira; expressão de carinho pela companheira e ela fazer coisas que o marido gosta. O Fator 5 (organizar condições educativas) se correlacionou com a expressão de carinho do marido para sua esposa e se ela faz coisas que o agrada. Estas correlações foram as mais significativas encontradas entre estas variáveis, mostrando a relação entre HSE e um bom relacionamento conjugal.

Pode-se levantar a hipótese de que indivíduos que tenham um repertório elaborado de HSE tendam a apresentar também habilidades sociais gerais, que favoreçam o convívio com outras pessoas. Ou seja, pode ser que estes pais além de terem habilidades favoráveis na prática educativa com seus filhos, emitam também comportamentos adequados na relação com suas esposas, como comunicação e expressão de sentimentos, uma vez que para ter as habilidades sociais educativas é preciso ter habilidades sociais gerais.

Outro ponto sobre as HSE foram as correlações encontradas com o potencial de abuso para maus tratos. As correlações mais fortes encontradas apontaram que quanto maior a emissão de habilidades educativas de organizar condições educativas, menor o risco para abuso e sofrimento e também, quanto maior a demonstração de afeto ao filho, menor o risco para problemas com a criança.

Quanto às relações entre as variáveis do relacionamento conjugal e o potencial de abuso, notou-se que quanto mais características negativas da comunicação do casal e a companheira fazer coisas que não o agradam, maior o risco para abuso e sofrimento.

Se referindo agora às correlações encontradas entre as variáveis paternas e os comportamentos infantis notou-se que as HSE e os comportamentos pró-sociais das

crianças se correlacionaram positivamente. Segundo os dados obtidos neste estudo, quanto mais os pais estabelecem limites, corrigem e controlam os comportamentos dos filhos; demonstram afeto e atenção e organizam condições educativas, maior o índice de comportamentos pró-sociais das crianças.

Estes achados corroboram dados de estudos que buscaram relações entre práticas parentais e comportamentos infantis, como por exemplo, o estudo de Sakuramoto, Squassoni e Matsukura (2014) que buscou correlacionar o apoio social recebido pelos pais, as práticas parentais familiares e a saúde mental dos filhos. Participaram 51 díades (criança- pai ou mãe), que responderam aos seguintes instrumentos: Questionário de apoio social; Inventário de Estilos parentais; questionário de capacidades e dificuldades e questionário de identificação e caracterização da criança e do adolescente. Para buscar as correlações entre as variáveis foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson. Dentre os resultados, destaca-se que, quanto melhor as práticas parentais utilizadas, mais comportamentos pró-sociais as crianças exibem e menor o índice de problemas de conduta, hiperatividade e o total das dificuldades.

As escalas de potencial de abuso e de comportamentos problema que se mostraram relacionadas foram as de abuso e sofrimento com a pontuação total das dificuldades emitidas pelas crianças. Tal relação pode ser explicada pelo fato que os pais são modelos para os filhos, como também podem oferecer um ambiente hostil para a criança.

Enfim, pode-se dizer que as variáveis positivas do relacionamento conjugal influenciam e são influenciadas pelos comportamentos pró-sociais de seus filhos, bem como que os aspectos negativos e os comportamentos problema se relacionam. Foi observado que quanto melhor a definição da parceira, menor o índice de problemas de relacionamento com colegas e maior o de comportamentos pró-sociais. Por outro lado, quanto mais negativa a definição da companheira, mais problemas relacionados aos sintomas emocionais, problemas de relacionamento com colegas e pontuação total das dificuldades. A comunicação é um item importante em qualquer relacionamento, e a comunicação do casal se mostrou um fator importante para o repertório comportamental infantil, pois os aspectos negativos da comunicação se correlacionaram com os sintomas emocionais e os aspectos positivos com comportamentos pró-sociais e negativamente com problemas de relacionamento com colegas. A avaliação da relação conjugal também parece interferir nos

comportamentos da prole. Quanto melhor a avaliação da relação, menor o índice de problemas de relacionamento com colegas e pontuação total das dificuldades.

Os pais são os principais modelos de comportamentos que as crianças têm e observando o modo que eles se relacionam, aprendem a lidar com situações do dia a dia e com seus pares. As crianças que são mais agressivas com seus pares no contexto escolar, provavelmente vivenciaram cenas semelhantes no ambiente doméstico, seja observando o modo que os pais resolvem seus problemas, sendo vítimas de violência. Diante dos dados obtidos no presente estudo, parece que o relacionamento conjugal dos pais é um modelo para a relação com os pares, o que pode atuar como um indicador de proteção. Uma vez que, normalmente o modelo de interação social que a criança é exposta com maior frequência é o pai e a mãe, conseqüentemente a criança acaba reproduzindo tal padrão comportamental, seja com pares ou com outros adultos. Acredita-se que o envolvimento paterno possa ser influenciado pelo nível socioeconômico. Os dados da atual pesquisa apontaram mais para uma relação com a qualidade da relação conjugal e potencial de abuso para maus tratos, do que diretamente com as HSE. A maioria das correlações encontradas entre essas variáveis foram 'fracas', mas oferece possíveis apontamentos sobre indicadores de risco no ambiente familiar.

## 6.0. Considerações finais

A presente pesquisa levantou questões sobre as habilidades sociais educativas paternas, as características do relacionamento conjugal (comunicação, expressão de sentimentos, características positivas e negativas, avaliação da relação conjugal), o potencial de abuso na visão do pai e o repertório comportamental dos filhos. O repertório infantil foi avaliado por pais e professores a fim de que se obtivessem informações sobre os comportamentos das crianças em mais de um contexto, como também visou a separar os grupos em relação aos comportamentos problema e baixo desempenho acadêmico. O estudo de Costa, Williams e Cia (2012) também demonstrou a importância de se ter mais de um avaliador. Além de descrever, buscou-se comparar as variáveis entre os grupos e relacioná-las.

Salienta-se que este estudo focou na figura paterna e suas relações com o repertório infantil, considerando o modo que o pai vê a sua interação com o filho, seu relacionamento conjugal e potencial de abuso para maus tratos, pois se acredita que a qualidade do envolvimento do pai é importante para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Apesar disso, sabe-se que existem outras variáveis que influenciam o repertório comportamental e o desempenho acadêmico da criança. Os dados alcançados cooperam para um maior entendimento das relações entre as variáveis estudadas, considerando-se o contexto da educação infantil e as poucas pesquisas existentes sobre estas variáveis nesta etapa da escolarização.

Diante dos resultados da presente pesquisa, salienta-se a importância de programas de intervenção com pais com o objetivo de instalar e/ou aperfeiçoar seu repertório de HSE e de práticas educativas assim como, algumas características do relacionamento conjugal, como comunicação, expressão de sentimentos, uma vez que, os resultados deste trabalho mostraram a associação interativa entre as variáveis (HSE, potencial de abuso e características do relacionamento conjugal), que se constituem em mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil. Sabe-se que intervenções com pais têm se mostrado eficazes no que tange às práticas parentais, como também diminuindo problemas comportamentais das crianças de diferentes faixas etárias (CIA, 2009; BOLSONI-SILVA et al., 2008). Além disso, intervenções voltadas para a melhoria das práticas parentais, podem acarretar também em benefícios para o relacionamento conjugal, visto que a literatura aponta para a relação existente entre práticas parentais, relacionamento conjugal e comportamentos infantis. Paralelo a um

trabalho voltado aos pais, é viável também, a realização de intervenções preventivas com as crianças, tanto aquelas que apresentam problemas comportamentais e dificuldades acadêmicas, como as que não apresentam, para melhorar o repertório de habilidades sociais dessas crianças, diminuindo os comportamentos inadequados e até mesmo, os sintomas emocionais.

Além da família, a escola também se caracteriza como sendo um contexto de extrema importância para o desenvolvimento da criança, podendo se constituir então, como um fator protetivo para a mesma. Sendo assim, se formaria um tripé de possíveis intervenções: família- criança- escola. No que se refere à atuação da escola, pode-se pontuar que cabe a ela mostrar para os pais o quanto o relacionamento conjugal pode influenciar no desempenho acadêmico e no repertório comportamental infantil, além de elaborar estratégias capazes de aumentar a participação da família na escola para estabelecer ações conjuntas.

Sabe-se que existem fatores que não são tangíveis de intervenções, como as condições socioeconômicas das famílias. Portanto, deve-se pensar em treinamentos de habilidades sociais educativas para os pais, que podem ser realizados em clínicas-escolas, em escolas juntamente com os projetos de universidades, serviços de atenção voltados para a família.

Soma-se ainda, a importância da identificação precoce de crianças em risco para o desenvolvimento, para prever intervenções para ampliar suas possibilidades de desenvolvimento, uma vez que as privações sofridas nesta fase poderão acarretar prejuízos nas fases subsequentes do desenvolvimento (MENDES, 2010). Segundo a Política Nacional de Prevenção de Deficiências (BRASIL, 1992) prevenir implica em ações destinadas a impedir a ocorrência destas, evitando a progressão de suas consequências. Sendo assim, quanto mais ações preventivas, menores serão as alterações no desenvolvimento da população em geral.

Desta forma, identificar possíveis mecanismos de risco que essas crianças estão expostas, assim como os mecanismos de proteção que podem ser acionados é de suma importância, para futuras intervenções. Adicionalmente, tais ações poderiam colaborar para minimizar o número de crianças classificadas como sendo da educação especial (que apresentam atraso no desenvolvimento e /ou problemas de comportamento), contribuindo para o desenvolvimento da área de prevenção em Educação Especial, uma vez que, assim como apontam Rios e Denari (2008), as crianças que apresentam problemas de comportamento e que não recebem ajuda em tempo, podem cristalizar

tais padrões comportamentais a partir dos oito anos de idade, o que pode ocasionar reflexos até na idade adulta. Quanto mais cedo forem identificados os comportamentos problema, maiores as chances de serem revertidos. Se na idade pré-escolar, a criança já emite estes comportamentos, maiores as chances de continuar emitindo em fases futuras. Por isso, a importância de se conhecer os fatores de risco e proteção, principalmente nessa faixa etária, em que a família tem grande influência no repertório comportamental.

Os resultados alcançaram aos objetivos propostos, indicando que os dados obtidos confirmam a hipótese levantada, de que, os pais de crianças com desenvolvimento típico apresentam melhor repertório de HSE, melhor relacionamento conjugal e menor potencial de abuso. As diferenças estatisticamente significativas encontradas entre os grupos foram, em sua maioria, a favor do grupo de pais do DT, o que vem a confirmar a suposição do presente estudo, de que pais com melhor repertório de HSE avaliam mais positivamente seu relacionamento conjugal e apresentam baixo risco para maus tratos e seus filhos tendem a ter melhor repertório comportamental e melhores expectativas de desempenho acadêmico.

De modo geral, percebeu-se que os pais de crianças com DT possuem melhores HSE, parecem ter um relacionamento conjugal mais satisfatório, com mais características positivas e menor potencial de abuso para maus tratos. Os pais das crianças do PC parecem ser os que têm um repertório menos elaborado de HSE, enquanto que os pais do DA tiveram maiores índices no que se refere ao potencial de abuso e avaliação conjugal. Diante de tais dados, pode-se supor que HSE paternas e um bom relacionamento conjugal se constituem como mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil. No entanto, salienta-se que tal relação deve ser pensada de forma bidirecional, ou seja, as HSE paternas, as características do relacionamento conjugal e o potencial de abuso exercem influência e são influenciados pelos comportamentos emitidos pelas crianças e pelo contexto socioeconômico cultural em que as famílias estão inseridas.

Sobre os comportamentos infantis, foi possível perceber, especialmente em relação ao grupo de crianças com desenvolvimento típico, uma diferença entre a avaliação dos pais e dos professores, sendo que os professores avaliaram os comportamentos dessas crianças como mais adequados. Tal fato ressalva a importância de se ter mais de um avaliador, ainda mais quando se tratam de comportamentos infantis, pois as crianças estão expostas a contingências diversas nos

variados ambientes que frequentam. Outro ponto a ser levantado é que este dado pode estar relacionado com o fato de estes pais terem se mostrado mais rígidos, segundo a avaliação obtida pelo CAP.

Do mesmo modo, o estudo focou a figura paterna, que muitas vezes é desconsiderada de pesquisas, mostrando assim a importância do pai para o desenvolvimento socioemocional dos filhos. Tais dados podem ainda direcionar pesquisas futuras, que investiguem as variáveis paternas de pais de crianças de outras faixas etárias, como os primeiros anos iniciais do ensino fundamental, pais com diferentes condições socioeconômicas, ou ainda em condições diferentes, como pais separados ou de famílias recasadas, visto que no presente estudo os critérios de participação foram o pai estar realizando alguma atividade remunerada e ser casado ou viver como tal.

Ressalta-se a importância de se investigar diferentes constituições familiares, visto que muitos estudos são realizados em países desenvolvidos e a produção de conhecimento pode estar criando um estereótipo de família. Para além da importância da constituição familiar, é a relevância da qualidade das interações que se estabelecem.

Os dados desta pesquisa trazem subsídios que indicam que intervir somente com a criança pode ser inviável, à medida que, muitas vezes é necessário que os adultos de sua convivência também alterem seus repertórios comportamentais para colaborar com a mudança de comportamento dos filhos, alterando a qualidade do ambiente e contingências expostas. Por conseguinte, é imprescindível elaborar programas de encaminhamento para os pais e crianças, a fim de criar mais estratégias que juntas se tornem mais eficaz.

Além disso, acredita-se que o estudo contribua para futuras intervenções que tenham como foco principal a participação do pai, em razão de que os resultados apontaram para correlações entre comportamentos paternos e infantis. Com isso, esses dados podem direcionar intervenções de cunho preventivo.

Em relação aos instrumentos utilizados, cabe realizar algumas observações, como: (a) o Inventário de Habilidades Sociais Educativas, está em fase de validação, e é um instrumento voltado para pais de crianças de dois a 17 anos. Sendo assim, aborda algumas questões que pais de crianças da educação infantil podem ainda não ter vivenciado, haja vista a idade do filho; (b) o SSRS (parte acadêmica) é voltado também à educação infantil, mas deve-se considerar que o desempenho acadêmico desta faixa etária é bastante diferente de etapas subsequentes. Pondera-se que pode ter

ocorrido um possível viés na avaliação neste ponto. Portanto, sugere-se, que outros estudos sejam realizados a fim de elaborar ou validar uma escala específica para as crianças desta fase de escolarização.

Como limitações do estudo pode-se apontar o número de participantes dos grupos. Uma das dificuldades encontradas pela pesquisadora foi a adesão à pesquisa, pois muitas vezes os pais não estavam presentes na reunião escolar ou não tinham interesse em participar. Acredita-se que tal fato possa estar relacionado à questões culturais, haja visto que no Brasil as pesquisas não são tão valorizadas em comparação a outros países. Além disso, a participação apenas do homem, pode acabar inibindo-os. No entanto, a colaboração e incentivo por parte da escola, mostrando a importância de pesquisas, pode facilitar a adesão a pesquisas. Pode-se dizer ainda que, dificilmente a população tem acesso aos dados de pesquisas, o que pode vir a prejudicar a adesão à pesquisa, pois desconhecem a importância da mesma.

Outro ponto que se pode destacar como limitação, é o fato de a pesquisa ter sido realizada por meio de relato verbal e de apenas um respondente sobre as variáveis paternas. Tal tipo de pesquisa pode implicar em “respostas socialmente aceitas” por parte do respondente. Acredita-se que pesquisas com metodologia observacional e com mais de um respondente sobre o aspecto possa colaborar para suprir esta limitação, como por exemplo, a companheira responder sobre as características do relacionamento conjugal e as HSE. Pesquisas que investiguem a opinião de crianças maiores sobre a relação com o pai seriam interessantes. Soma-se ainda que, o participante respondia sobre suas HSE, características do relacionamento conjugal, potencial de abuso, comportamentos dos filhos e sobre o nível socioeconômico da família, totalizando em muitas questões, o que pode se tornar cansativo e levar o respondente a se distrair e não responder às questões com fidedignidade.

A divisão dos grupos foi feita pela avaliação dos professores, sendo que apenas um era do sexo masculino. Talvez as professoras avaliem os meninos de maneira mais negativa. De repente, se houvesse mais professores do sexo masculino, a avaliação poderia ter sido distinta, tendo, por exemplo, menos meninos avaliados como tendo problemas de comportamento. A amostra deste estudo foi composta por um número significativo maior de meninos do que meninas avaliadas como tendo problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico. Possivelmente, isso está relacionado ao fato de os meninos costumeiramente serem vistos como mais agitados do que as meninas.

Foi oferecida uma palestra sobre desenvolvimento infantil e a importância da relação do pai com os filhos, no entanto, os participantes também não demonstraram interesse. Presumivelmente, se junto com o convite para a palestra, fosse entregue um folder ou cartilha para os participantes, haveria uma adesão maior, pois poderia ter despertado o interesse no participante em conhecer mais a fundo sobre a relação do pai com o repertório comportamental da criança.

Sugere-se que pesquisas futuras atinjam um número ainda maior de participantes, a fim de que as generalizações se tornem mais confiáveis e as correlações mais fortes. Para isso, recomenda-se realizar estudos em hospitais e clínicas de atenção às famílias e às crianças. Pesquisas que vão além das correlações e busquem as relações causais entre as variáveis são fundamentais para se identificar fatores protetivos ao desenvolvimento infantil.

Mesmo apresentando limitações, a presente pesquisa contribuiu para o melhor entendimento da relação entre pais e filhos e da importância desta para o desenvolvimento infantil, identificando possíveis variáveis presentes no contexto familiar que podem se constituir como mecanismo de risco ou de proteção ao desenvolvimento infantil, que podem ser trabalhadas em futuras intervenções. Além disso, investigou-se crianças em idade pré-escolar, faixa etária importante para o desenvolvimento infantil posto que a privação ou adversidades que a criança pode sofrer nessa fase aumenta as possibilidades de prejuízos no futuro desenvolvimento da criança.

#### 4.0. Referências

ABLOW, J.C., MEASELLE, J.R., COWAN, P.A.; COWAN, C.P. Linking marital conflict and children's adjustment: the role of young children's perceptions. **Journal of Family Psychology**, v.23, n. 4, p.485-499, 2009.

ALVARENGA, P.; PICCININI, C.A. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.14, n.3, 2001, p.449-459.

ALVARENGA, P. Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In: GUILHARDI, H. J. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001. p. 54-60.

AMATO, P.R.; RIVERA, F. Paternal Involvement and Children's Behavior Problems. **Journal of Marriage and Family**, v. 67, n.3, p. 643-655, 1999.

ASSIS, A.C.; AVANCI, J.Q.; OLIVEIRA, R.V.C. Desigualdades socioeconômicas e saúde mental infantil. **Revista de saúde pública**, v. 43, supl. 1, p. 92-100, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Questionário Critério de Classificação Econômica Brasil**, 2012.

ATZABA-PORIA, N.; PIKE, A.; DEATER- DECKARD, K.D. Do risk factors for problem behavior act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n. 4, p. 707-718, 2004.

BALANCHO, L.S.F. Ser pai: Transformações intergeracionais na paternidade. **Análise Psicológica**, v. 2, p. 377-386, 2004.

BARNETT, D. The effects of early intervention on maltreating parents and their children. In: GURALNICK, M.J. (Org.) *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brooks, 1997. p. 147-170.

BARRY, C.T.; FRICK, P.J.; GRAFEMAN, S.J. Child versus parents reports of parenting practices: implications for the conceptualization of child behavioral and emotional problems. **Assessment**, 15, 2008, p. 294-303.

BARROS, L. Significações parentais: Desenvolvimento e intervenção. **Revista Portuguesa de Psicologia**, v. 39, p. 65-89, 2006.

BASTOS, A.C.; ALMEIDA-FILHO, N. Determinação social da saúde mental infantil: revisão da literatura epidemiológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 268-282, 1988.

BEE, H; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre, RS: Artmed. 2006.

BENETTI, S.P.C. Conflito conjugal: impacto no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, p. 261-268, 2006.

BENÍTEZ, Y.G.; FLORES, S.M. Sondeo de habilidades preacadêmicas em niños y niñas mexicanos de estrato socioeconômico bajo. **Revista Interamericana de Psicología**, v.36, n. 1 e 2, p. 255-277, 2002.

BÉRGAMO, L.P.D. **Maus tratos físicos de crianças**: contribuições para a avaliação de fatores de risco psicossociais. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2007.

BERTOLINI, L.B.A. Funções paternas, maternas e conjugais na Sociedade Ocidental. In: BERTOLINI, A.L.B. (Org.). **Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar**. São Paulo: Vetor, 2002. p. 27-31.

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

BOLSONI-SILVA, A.T.S. **Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados**: Sua relação com as habilidades sociais educativas de pais. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

BOLSONI-SILVA, A.T.; DEL PRETTE, A.; OISHI, J. Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. **Argumento**, v.9, p. 11-30, 2003.

BOLSONI-SILVA, A.T.; DEL PRETTE, A. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? **Argumento**, v. 7, p. 71-86, 2002.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M. A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, p. 349- 358, 2007.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M.; FREIRIA, L.R. Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.23, n.3, 2010, p. 506-515.

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

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

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M. **Questionário de Relacionamento Conjugal**, 2010. (Material cedido pelos autores).

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M. Relacionamento conjugal, problemas de comportamento e habilidades sociais de pré-escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 85-94, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T; MARTURANO, E. M.; PEREIRA, V. A.; MANFRINATO, J.W.S. 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.; SALINA-BRANDÃO, A.; VERSUTI-STOQUE, F.; ROSIN-PINOLA, A.R. 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.; 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.

BOLZE, S.D.A.; CREPALDI, M.A. O pai e seus relacionamentos familiares: uma perspectiva intergeracional. In: GOETZ, E.R.; VIEIRA, M.L. (Orgs.) **Novo pai- percursos, desafios e possibilidades**. Curitiba: Juruá Editora, 2015, pp. 31-43.

BOSSARDI, C.N. **Envolvimento e interações paternas com filhos de 4 a 6 anos: relações com os sistemas parental e conjugal**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BOSSARDI, C.N.; VIEIRA, M.L. Cuidado paterno e desenvolvimento infantil. **Revista de Ciências Humanas**, v.44, n.1, p. 205-221, 2010.

BOSSARDI, C.N.; VIEIRA, M.L. Ser mãe e ser pai: integração de fatores biológicos e culturais. In: GOETZ, E.R.; VIEIRA, M.L. (Orgs.) **Novo pai- percursos, desafios e possibilidades**. Curitiba: Juruá Editora, 2015, pp. 15-30.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Política nacional de Prevenção de Deficiências**. Brasília, CORDE, 1992.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ INEP, 2008.

BRASIL, S. E.R. **Habilidades sociais parentais e infantis, problemas de comportamento em pré-escolares: avaliação de pais e professores**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRAZ, M.P.; DESSEN, M.A.; PEREIRA-SILVA, N.L. Relações conjugais e parentais: uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 18, n.2, p. 151-161, 2005.

BUEHLER, C.; GERARD, J. M. Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. **Journal of Marriage and the Family**, v. 64, n. 1, p. 78-92, 2002.

BUENO, R.K.; VIEIRA, M.L. Análise de estudos brasileiros sobre o pai e o desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento** v.32, n. 76, p. 151-159, 2014.

BUSTAMANTE, V.; TRAD, L.A.B. Participação paterna no cuidado de crianças pequenas: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. **Caderno de Saúde Pública**, v. 21, n. 6, p. 1865-1874, 2005.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos, 2003.

CABRERA, N.J.; TAMIS-LEMONDA, C.S.; BRADLEY, R.H.; HOFFERTH, S.; LAMB, M.E. Fatherhood in the Twenty-First Century. **Child Development**, v. 71, n.1, p. 127-136, 2000.

CANAAN-OLIVEIRA, S.; NEVES, M.E.C. DAS; SILVA, F.M.; ROBERT, A.M. **Compreendendo seu filho: Uma análise do comportamento da criança**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

CARVALHO, M.C.N.; GOMIDE, P.I.C. Práticas educativas parentais em famílias de adolescência em conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.22, n.3, p.263-274, 2005.

CASTRO, R.E.F.; MELO, M.H.S.; SILVARES, E.F.M. O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.2, p. 309-318, 2003.

CHAN, K.L. Children exposed to child maltreatment and intimate partner violence: A study of co-occurrence among Hong Kong Chinese families. **Child Abuse & Neglect**, v. 35, p. 532- 542, 2011.

CIA, F.; BARHAM, E.J. O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. **Psicologia em Estudo**, v.14, n. 1, p. 67-74, 2009.

CIA, F.; D´AFFONSECA, S.M.; BARHAM, E.J. A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 14, n. 29, p. 277-286, 2004.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C.O.; WILLIAMS, L.C.A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 13, p. 351-360, 2008.

CIA, F.; PEREIRA, C.S.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 73-81, 2006.

CIA, F. **Um programa para aprimorar envolvimento paterno: impactos no desenvolvimento do filho**. 2009. 333f. Tese (Doutorado em educação especial) - Programa de Pós-graduação em educação especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CIA, F.; WILLIAMS, L.; AIELLO, A.L.R. Influências paternas no desenvolvimento infantil: Revisão de literatura. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 225-233, 2005.

CID, M.F. B. Cotidiano familiar: refletindo sobre a saúde mental infantil e a prática de atividades familiares. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n.3, p. 428-438, 2015.

CID, M.F. B. **Saúde mental de escolares: um estudo de prevalência de fatores de risco e proteção**. 2011. 141f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-graduação em educação especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COLEY, R.L.; MORRIS, J.E.; HERNANDEZ, D. Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristics as adds risks. **Child Development**, v. 73, n. 3, p. 948-965, 2004.

CONGER, R.D.; MCLOYD, V.; WALLACE, L.E.; SUN, Y.; SIMONS, R.L.; BRODY, G.H. Economic pressure in African American families. **Developmental Psychology**, v. 38, n. 2, p. 179-193, 2002.

COSTA, C.S.L.; WILLIAMS, L.C.; CIA, F. Intervenção com monitores de Organização não governamental: diminuindo problemas de comportamento em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, p. 411-421, 2012.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

CUMMINGS, E. M. Children exposed to marital conflict and violence: Conceptual and theoretical directions. In: HOLDEN, G.; GEFFNER, B.; JOURILES, E. (Orgs.), **Children exposed to marital violence: Theory, research, and applied issues**. Washington, DC: American Psychological Association, 1998. p. 21-53.

CUMMINGS, E.M.; DAVIES, P.T. Effects of marital conflict on children: recent advances and emerging themes in process-oriented research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 43, n.4, p. 478-492, 2002.

CUMMINGS, E.M.; GOEKE-MOREY, M.C.; PAPP, L.M.; DUKEWICK, T.L. Children's responses to mother's and father's emotionality and tactics in marital conflict in the home. **Journal of Family Psychology**, v. 16, n.4, p. 478-492, 2012.

CUMMINGS, E.M.; O'REILLY, A. Fathers in family context: Effects of marital quality adjustment. In: LAMB, M.E. (Org.), **The role of the father in child developmental**. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 196-221.

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

D'AVILA-BACARJI, K.M.G.; MARTURANO, E.M.; ELIAS, L.C.S. Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 107-115, 2005.

DE ANTONI, C.; BARONE, L. R.; KOLLER, S. H. Indicadores de risco e proteção em famílias fisicamente abusivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 2, p.125-132, 2007.

DE ANTONI, C.; BARONE, L. R.; KOLLER, S. H. Violência e Pobreza: Um estudo sobre vulnerabilidade e resiliência familiar. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S.H.; YUNES, M.A.M. (Orgs.). **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. 1ªed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 141-171.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Adolescência e fatores de risco: a importância das habilidades sociais educativas. In: HAASE, V.G.; FERREIRA, F.O.; PENNA, F.J. (Orgs). **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed. 2009. p. 503-522.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas**, 1(2), 104-115, 2010.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Pais (IHSE-Pais): Dados psicométricos preliminares**. Relatório não publicado disponível com os autores. 2013.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DE OLIVEIRA, A.G.; SILVA, R.R. Pai contemporâneo: Diálogos entre pesquisadores brasileiros no período de 1998 a 2008. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 66, p. 353-360, 2011.

DESSEN, M.A.; BRAZ, M.P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. In: DESSEN, M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. (Orgs). **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132-151.

DESSEN, M.A.; CERQUEIRA-SILVA, S. Famílias e crianças com deficiência: Em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. In: BOLSANELLO, M.A. (Org.). **Atenção e estimulação precoce**. Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-58.

DESSEN, M.A.; COSTA, A.L. **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M.A. Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. **Temas em Psicologia**, n. 3, p. 51-61, 1997.

DESSEN, M.A.; PEREIRA-SILVA, N.L. Deficiência mental e família: análise da produção científica. **Paidéia**, v. 10, n. 19, p. 12-23, 2000.

DESSEN, M.A.; POLÔNIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DESSEN, M.A.; SZELBRACIKOWSKI, A.C. Estabilidades e mudanças em padrões familiares de crianças com comportamentos exteriorizados. **Paideia**, v. 16, n. 33, p. 71-80, 2006.

DESSEN, M.A.; TORRES, Y.R.; SZELBRACIKOWSKI, A.C. Comportamento interiorizado: diversidade conceitual e implicações para o desenvolvimento humano. In: WEBER, L. (Org.). **Família e desenvolvimento- visões interdisciplinares**. Curitiba: Juruá Editora, 2008, p. 159-170.

DIAS, T.P. **Conceituação, avaliação e promoção de automonitoria em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos problema**. 2014. 242f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DUBEAU, D.; DEVAULT, A.; PAQUETTE, D. L'engagement paternel, un concept aux multiples facettes. In: DUBEAU, D.; DEVAULT, A.; FORGET, G. (Orgs.). **La paternité au XXI siècle**. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval, 2009, pp. 71-98.

DUBOWITZ, H.; PAPAS; M. A., BLACK; M. M.; STARR, R. H., Jr. Child neglect: Outcomes in high-risk urban preschoolers. *Pediatrics*, 109, 2002, p.1100-1107.

DUNN, J. Annotation: Children's relationships with their nonresident father. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n. 4, p. 659-671, 2004.

DURAND, J.G.; SCHRAIBER, L.B.; FRANÇA-JUNIOR, I.; BARROS, C. Repercussão da exposição à violência por parceiro íntimo no comportamento dos filhos. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, n. 2, p. 355-364, 2011.

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

EMERY, R. E.; FINCHAM, F. D.; CUMMINGS, E. M. Parenting in context: systematic thinking about parental conflict and its influence on children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 60, n. 6, p. 909-912, 1992.

EMERY, R.E.; TUER, M. Parenting and the marital relationship. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), **Parenting: An Ecological Perspective**, (pp. 121-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993.

ENGLE, P.L.; BREAUX, C. Father's involvement with children: Perspectives from developing countries. **Social Policy Report: Society for Research in Child Development**, v. 12, n. 1, p. 1-23, 1998.

ENTWISLE, D.R.; ALEXANDER, K.L. Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. **The Elementary School Journal**, v.98, p. 351-365, 1998.

EREL, O.; BURMAN, B. Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, n. 1, p. 108-132, 1995.

FALCETO, O.G.; FERNANDES, C.L.; BARATOJO, C.; GIUGLIANI, E.R.J. Fatores associados ao envolvimento do pai nos cuidados do lactente. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, n. 6, p. 1034-1040, 2008.

FALEIROS, J.M.; MATIAS, A.S.A.; BAZON, M.R. Violência contra crianças na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil: A Prevalência dos maus –tratos calculada com base em informações do setor educacional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 2, p. 337- 348, 2009.

FANTINATO, A.C. **Habilidades paternas, relacionamento conjugal e comportamento de crianças com e sem atraso no desenvolvimento**. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FANTINATO, A.C.; CIA, F. Envolvimento parental, competência social e desempenho acadêmico de escolares. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 67, p. 499-511, 2011.

FERRIOLLI, S.H.; MARTURANO, E.M.; PUNTEL, L.P. Contexto familiar e problemas de saúde mental infantil no Programa Saúde da Família. **Revista Saúde Pública**, v. 41, n. 2, p. 251-259, 2007.

FLOURI, E. Father's involvement and psychological adjustment in Indian and White British secondary school age children. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 10, n.1, p.32-40, 2005.

GARCIA, V.E.C.; MARIN, I.P.G.; CURREA, F.B. Relaciones maritales, relaciones paternas y su Influencia em el ajuste psicológico de los hijos. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 9, n. 2, p. 115-126, 2006.

GARNER, P.W.; LEMERISE, E.A. The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. **Development and Psychopathology**, v.19, n. 1, p. 57-71, 2007.

GEORGAS, J. et al. **Family across culture: A 30-nation psychological study**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOEKE-MOREY, M.C., CUMMINGS, E.M.; PAPP, L.M. Children and marital conflict resolution: Implications for emotional security and adjustment. **Journal of Family Psychology**, v. 21, n. 4, p.744-753, 2007.

GOETZ, E.R.; VIEIRA, M.J. Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 26, n.2, p. 195-203, 2009.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 38, n. 65, p. 581-586, 1997.

GOMES, L.B.; CREPALDI, M.A.; BRIGAS, M. O engajamento paterno como fator de regulação da agressividade em pré-escolares. **Paidéia**, v.23, n. 54, p.21-29, 2013.

GOMIDE, P.I.C. **Pais presentes pais ausentes: Regras e limites**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GOTTMAN, J. Psychology and the study of marital processes. **Annual Review of Psychology**, v. 49, 169-197, 1998.

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

GUALDA, D.S. **Relação família e escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré – escolares incluídos**, 2012. Relatório de pesquisa não publicado.

GREENBERG, M.T.; DOMITROVICH, C.; BUMBARGER, B. The Prevention of Mental Disorders in school-aged children: current state of the field. **Prevention & Treatment**, v. 4, n. 1, p. 1-62, 2001.

GRESHAM, F.M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-66.

GRESHAM, F.M.; ELLIOTT, S.N. Inventário de Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças: SSRS manual de aplicação,

Apuração e Interpretação [DEL PRETTE, Z.A.P.; FREITAS, L.C.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. autores da adaptação e padronização brasileira]. São Paulo: Pearson, 2016.

GRESHAM, F.M.; KERN, L. Internalizing behavior problems in children and adolescents. In: RUTHERFORD, R.B. (Org.). **Handbook of research in emotional and behavioral disorders**. New York: The Guilford Press, 2004. p. 262-281.

GRUNSPUN, H. **Crianças e adolescentes com transtornos psicológicos e do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1999.

HUTZ, C.S.; KOLLER, S.H.; BANDEIRA, D.R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. **Coletâneas da ANPEPP**, v.1, n. 12, p.79-86, 1996.

JABLONSKI, B. A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 262- 275, 2010.

JABLONSKI, B. Identidade masculina e o exercício da paternidade: de onde viemos e para onde vamos. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). **Casal e Família- Entre a tradição e a transformação**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1999. p. 55-69.

JENKINS, J., SIMPSON, A., DUNN, J., RASBASH, J.; O'CONNOR, T.G. Mutual influence of marital conflict and children's behavior problems shared and nonshared family risks. **Child Development**, v.76, n. 1, p. 24-39, 2005.

JIA, R.; KOTILA, L.E.; SCHOPPE-SULLIVAN, S.J. Transactional relations between father involvement and preschoolers' socioemotional adjustment. **Journal of Family Psychology**, v. 26, n. 6, p. 848-857, 2012.

KACZYNSKI, K.J., LINDAHL, K.M., MALIK, N.M.; LANRENCEAU, J.P. Marital conflict, maternal and paternal parenting, and child adjustment: A test of mediation and moderation. **Journal of Family Psychology**, v. 20, n.2, p. 199-208, 2006.

KAMPWIRTH, T.J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Pearson Education, 2003.

KATZ, L. F.; GOTTMAN, J. M. Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. **Developmental Psychology**, v. 29, n. 6, p. 940-950, 1993.

KAUFFMAN, J.M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. 8ª edition. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

KEANE, S.P.; CALKINS, S.D. Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v.32, n.4, p.409-415, 2004.

KEYLEY, M.K.; BATES, J.E.; DODGE, K.A.; PETIT, G.S. A cross-domain growth analysis: externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. **Journal of Abnormal Child Psychology**, n. 28, p. 161-179, 2000.

KOCH, L. M.; GROSS, A. M. Características clínicas e tratamento do transtorno da conduta. In: CABALLO V. E.; SIMÓN, M. A. (Orgs.), **Manual de Psicologia Clínica infantil e do adolescente**. Editora Santos: São Paulo, 2005. p. 23-38.

KOLLER, S. H.; DE ANTONI, C. Violência familiar: uma visão ecológica. In KOLLER, S. H.(Ed.), **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. P.293-310.

KOTCH, J.B.; LEWIS, T.; HUSSEY, J.M.; ENGLISH,D.; THOMPSON, R.; LITROWNIK, A.J.; RUNYAN, D.K.; BANGDIWALA, S.I.; MARGOLIS, B.; DUBOWITZ, H. Importance of Early Neglect for Childhood Aggression. **Pediatrics**, v. 121, n.4, 2008, p. 725-731.

KOHN, R.; LEVAV, I.; ALTERWAIN, P.; RUOCCO, G.; CONTERA, M.; GROTTA, D.G. Factores de riesgo de trastornos conductuales y emocionales en la niñez: estudio comunitario em el Uruguay. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 9, n. 4, p. 211-218, 2001.

LAMB, M.E.; BILLINGS, L.A.L. Fathers of children with special needs. In: LAMB, M.E. (Org.).**The role of the father in child developmental**. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 179-190.

LAMB, M.E. Fathers and child development: An introductory overview and guide. In: LAMB, M.E. (Org.), **The role of the father in child developmental**. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 1-18.

LAMB, M. E.; PLECK, J. H.; CHARNOV; E. L.; LEVINE, J. A. A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In: LANCASTER, J.; ALTMANN, J.; ROSSIA.; SHERROD, L. (Orgs.). Parenting across the lifespan: Biosocial dimensions. New York: Aldine de Gruyter, 1987. p. 111-142.

LAMB, M. E.; PLECK, J. H.; CHARNOV; E. L.; LEVINE, J. A. Paternal behavior in humans. **American Zoologist**, v. 25, p. 883-894, 1985.

LEME, V.B.M.; MARTURANO, E.M. Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 153-162, 2014.

LEVANDOWSKI, D.C.; ANTONI, C. de; KOLLER, S.H.; PICCININI, C.A. Paternidade na adolescência e os fatores de risco e de proteção para a violência na interação pai-criança. **Interações**, v.7, n.13, 2002, p.77-100.

LEWIS, C.; DESSEN, M.A. O pai no contexto familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 9-16, 1999.

LÓPEZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 113-128.

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, M.T. **Comunicação entre pais e filhos**. Editora Saraiva: 2004.

MALDONADO, D.A.; WILLIAMS, L.C.A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 353-362, 2005.

MARIA-MENGEL, M.; LINHARES, M. Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15(número especial), p. 837-842, 2007.

MARIN, A.H.; PICCININI, C.A.; GONÇALVES, T.R.; TUDGE, J.R.H. Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré- escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n.1, p.05-13, 2012.

MARSHALL, D.B.; ENGLISH, D.J.; STEWART, A.J. The effect of fathers or father figures on child behavioral problems in families referred to child protective services. **Child Maltreatment**, v. 6, n. 4, p. 290-299, 2001.

MARTÍNEZ, M.C.P.; JUSTICIA, F.J.; CABEZAS, M.F. Práticas de criação y competência social em niños de 3 a 5 años. **Pensamiento Psicológico**, v. 6, n.13, p. 37- 48, 2009.

MARTINS, M.F.D.; COSTA, J.S.D. da; SAFORCADA, E.T.; CUNHA, M.D.C. Qualidade do ambiente e fatores associados: um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n.3, p. 710-718, 2004.

MATSUKURA, T.S.; FERNANDES, A.D.S.A.; CID, M.F.B. Fatores de risco e proteção à saúde mental infantil: o contexto familiar. **Revista Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo**, v. 23, n. 2, p. 122-129, 2012.

MATTA, D.S.; KNUDSON-MARTIN, C. Father responsivity: Couple processes and the coconstruction of fatherhood. **Family Processes**, v. 45, n. 1, p. 19-37, 2006.

MCBRIDE, B.A.; SCHOPPE, S.J.; RANE, T.R. Child characteristics, Parenting Stress, and Parental Involvement: Fathers Versus Mothers. **Journal of Marriage and Family**, v. 64, n.4, p. 998-1011, 2002.

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MIAN, L.; TANGO, L. A.; LOPES, J; LOUREIRO, S. R. A depressão materna e o comportamento de crianças em idade escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 29-37, 2009.

MILNER, J.S. **The Child Abuse Potential Inventory**: Manual (2ª ed.). Dekalb, IL: Psytec.

MUÑIZ, E.I.; SILVER, E.J.; STEIN, R.E.K. Family routines and social-emotional school readiness among preschool age children. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 35, n. 2, p. 93-99, 2014.

MURTA, S.G. Programas de Prevenção a problemas Emocionais e Comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de Três Décadas de Pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 1-8, 2007.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. Famílias e patriarcado: Da prescrição à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v.18, n. 1, p. 49-55, 2006.

NUNES, L. Educação precoce para bebês de risco. Em RANGÉ, B. (Org.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva**. Campinas: Psy, 1995. p. 121-132.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Informe Del experto Independiente para El estudio de La violencia contra los niños, de las Naciones Unidas**. Relatório apresentado na assembleia geral em 29 de agosto de 2006.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

PAQUETTE, D. Theorizing the father-child relationship: mechanisms and developmental outcomes. **Human Development**, v.47, n.4, p.193-219, 2004.

PATRIAN, A.C.A. Validade de critério para o Inventario de Potencial de Abuso Infantil- CAP. Monografia de curso de graduação em Psicologia não publicada. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

PATTERSON, J., MOCKFORD, C.; STEWART-BROW, S. Parents' perceptions of the value of the Webster-Stratton Parenting Programme: A qualitative study of a general practice based initiative. **Child: Care, Health and Development**, v. 31, n. 1, p. 53-64, 2005.

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

PEREIRA, M.T.; MARTURANO, E.M.; GARDINAL-PIZATO, E.C.; FONTAINE, A.M.F. Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a

competência social de escolares. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n.1, p.101-109, 2011.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Crianças pré-escolares com síndrome de Down e suas interações familiares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.3, p. 503-514, 2003.

PESCE, R.P. Problemas de comportamento externalizantes na infância: A violência em foco. **Tese de doutorado em Ciências na área de Saúde Pública**, Escola Nacional de Saúde Pública-FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2009.

PELEGRINA, S.; GARCÍA-LINARES, M.C.; CASANOVA, P.F. Adolescents and their parent's perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? **Journal of Adolescence**, v. 26, p. 651-665, 2003.

PINHEIRO, M.H.C.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. A família como base. In: WEBER, L.N.D. (Org.) **Família e Desenvolvimento- Visões Interdisciplinares**. Juruá Editora, 2008. p. 21-36.

PIÑON, E.A. **Os maus tratos de crianças e adolescentes na comunidade: O potencial de risco e os fatores sócio comunitários associados**. 2008. (Dissertação em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo. 2008.

PLECK, E.H.; PLECK, J.H. Fatherhood ideals in the United States: historical dimensions. In: LAMB, M.E. (Org.). **The Role of the father in child development**. New York, 1997. p. 33-48.

POLETTO, M.; KOLLER, S.H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 3, 2008, p. 405-416.

POLETTO, M.; KOLLER, S.H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D.D.; KOLLER, S.H.; YUNES, M.A.M. (Orgs.). **Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.

PRADO, A.B.; PIOVANOTTI, M.R.A., VIEIRA, M.L. Concepções de pais e mães sobre comportamento paterno real e ideal. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 1, p. 41-50, 2007.

RIBEIRO, R.S.; SABÓIA, A.L.; BRANCO, H.C.; BUGMAN, S. Estrutura familiar, trabalho e renda. In: KALOUSTAN, S.M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 135-158.

RIINA, E.M.; MARTIN, A.; BROOKS-GUNN, J. Parent-to-child physical aggression, neighborhood cohesion, and development of children's internalizing and externalizing. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 35, 2014, p. 468-477.

RIOS, K.S.A.; DENARI, F. Reflexões a respeito da inclusão de crianças com problemas de comportamento no ensino regular. In: Fátima Denari. (Org.). **Igualdade e Diversidade e Educação (Mais) Inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 111-129.

RIOS, K.S.A. **Inventário de Potencial de Abuso Infantil: Adaptação transcultural, fidedignidade e validade para o Brasil**. 2008. 135f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, São Paulo, 2008.

RIOS, K.S.A.; WILLIAMS, L.C.A. Intervenção com família como estratégias de prevenção de problemas de comportamento em crianças: Uma revisão. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 799-806, 2008.

ROCHA, M.M.; BRANDÃO, M.Z.S. A importância do autoconhecimento dos pais na análise e modificação de suas interações com os filhos. In: DELITTI, M. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição**. Santo André: Esetec, 2001, p. 133-141.

ROCHA, M.T.; ANDRADE, P.; DOURADO, T.L.S. Comportamentos-alvos em programas de habilidades sociais educativas para pais. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, 453-466, 2011.

RODRIGUES, R.K.G. **Salas de recursos multifuncionais nas pré-escolas: diretrizes e atuações dos professores**, 2012. Relatório de pesquisa não publicado.

RUTTER, M. Environmentally Mediated Risks for Psychopathology: Research Strategies and Findings. **Journal Am. Acad. Child aadolesc. Psychiatry**, v.44, n.1, p. 3-18, 2005.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, p. 316-331, 1987.

RUTTER, M.; SROUFE, L.A. Developmental psychopathology: concepts and challenges. **Development and Psychopathology**, v. 12, n. 03, p. 265- 296, 2000.

SÁ, D.G.F. de; BORDIN, I.A.S.; MARTIN, D. PAULA, C.S. de. Fatores de risco para problemas de saúde mental na infância/ adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n.4, p. 643-652, 2010.

SAKURAMOTO, S.M.; SQUASSONI, C.E.; MATSUKURA, T.S. Apoio social, estilo parental e a saúde mental de crianças e adolescentes. **O mundo da saúde**, v. 38, n. 2, p. 169-178, 2014.

SANTOS, L.S. dos. **Comparação de características familiares de crianças público alvo da educação especial com diferentes faixas etárias**. Dissertação de mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔMICO, M.R.M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n.2, p. 209-216, 2005.

SARAFF, A.; SRIVASTAVA, H.C. Pattern and determinants of paternal involvement in childcare: An empirical investigation in a metropolis of India. **Population Research and Policy Review**, v. 29, n. 2, p. 249-273, 2009.

SARKADI, A.; KRISTIANSSON, R.; OBERKLAD, F.; BREMBERG, S. Father's involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. **Acta Paediatrica**, v. 97, n. 2, p. 153-158; 2008.

SAUD, L.F.; TONELOTTO, J.M.F. Comportamento social na escolar: diferenças entre gênero e séries. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n.1, p. 47-57, 2005.

SCHUDLICH, T.D.D.R., SHAMIR, H.; CUMMINGS, E.M. Marital conflict, children's representations of family relationship, and children's dispositions towards peer conflict strategies. **Social Development**, v. 13, n. 2, p. 171-192, 2004.

SIGOLO, S.R.R.L. Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: Edufscar, 2004. p.189-195.

SILVA, A.M.; CIA, F. Problemas de comportamento de filhos na opinião de mães e pais: definições, características e causas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n.41, p.185-205, 2012.

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

SIQUEIRA, M.J.T. A constituição da identidade masculina: alguns pontos para discussão. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 113-130, 1997.

SLACK, K.S.; BERGER, L.M.; DUMONT, K.; YANG, M.Y.; KIM, B.; EHRHARD-DIETZEL, S.; HOLL, J.L. Risk and protective factors for child neglect during early childhood: A cross-study comparison. **Children and Youth Services Review**, v. 33, p. 1354-1363, 2011.

SMITH, D. D. Distúrbios emocionais ou comportamentais. In: SMITH, D.D. (Org.). **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. Artmed. 2008. p. 226-259.

SOUZA, C.L.de; BENETTI, S.P.C. Paternidade e desemprego: características do envolvimento paterno e aspectos do relacionamento familiar. **Contextos Clínicos**, v.1, n.2, p. 61-71, 2008.

STASSIAK, G.R.; WEBER, L.N.D.; TUCUNDUVA, C. Qualidade na Interação Familiar e Estresse Parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Psico**, v.45, n.4, pp. 494-501, 2014.

STOCKER, C.M.; YOUNGBLADE, L. Marital conflict and parental hostility: Links with children's sibling and peer relationships. **Journal of Family Psychology**, v. 13, n.4, p. 598-609, 1999.

STOCKER, C.M.; RICHMOND, M.R.; LOW, S.M.; ALEXANDER, E.R.; ELIAS, N.M. Marital conflict and children's adjustment: Parental hostility and children's interpretations as mediators. **Social Development**, v. 12, n. 2, p. 149- 161, 2003.

STURGE-APPLE, M.L., DAVIES, P.T.; CUMMINGS, E.M. Hostility and withdrawal in marital conflict: Effects on parental emotional unavailability and inconsistent discipline. **Journal of Family Psychology**, v. 20, n. 2, p. 227-238, 2006.

SUTTER, C.; BUCHER-MALUSCHKE, J.S.N.F. Pais que cuidam dos filhos: A vivência masculina na paternidade participativa. **Psico**, v. 39, n. 1, p. 74-82, 2008.

SZELBRACIKOWSKI, A.C.; DESSEN, M.A. Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 1, p. 33-40, 2007.

TEYKAL, C.M.; ROCHA-COUTINHO, M.L. O homem atual e a inserção da mulher no Mercado de trabalho. **Psico**, v. 38, n. 3, p. 262-268, 2007.

TIEDJE, L.B. Process of change in work/home incompatibilities employed mothers. **Journal of Social Issues**, v. 60, n. 4, p. 787-800, 2004.

TRIVELATTO-FERREIRA, M.C.; MARTURANO, E.M. Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. **Revista Interamericana de Psicologia**, v.44, n.3, p.407-410, 2008.

TUCUNDUVA, C.; WEBER, L.N.D. Práticas educativas parentais: fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. In: WEBER, L.N.D. (Org.). **Família e desenvolvimento- Visões Interdisciplinares**. Juruá Editora, 2008. p. 80-101.

VAN DOORN, M.D., BRANJE, S.J.; MEEUS, W.H. Longitudinal transmission of conflict resolution styles from marital relationship to adolescent-parent relationship. **Journal of Family Psychology**, v.21, n. 3, 426-434, 2007.

VIEIRA, M.L.; BOSSARDI, C.N.; GOMES, L.B.; BOLZE, S.D.A.; CREPALDI, M.A.; PICCININI, C.A. Paternidade no Brasil: revisão sistemática de artigos empíricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n.2, p. 36-52, 2014.

VILLA, M.B. **Habilidades sociais no casamento**: avaliação e contribuição para a satisfação conjugal. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2005.

VILLAS-BOAS, A.C.V.B.; DESSEN, M.A.; MELCHIORI, L.E. Conflitos conjugais e seus efeitos sobre o comportamento de crianças: uma revisão teórica. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 2, p. 91-102, 2010.

WAGNER, A.; PREDEBON, J.; MOSMANN, C.; VERZA, F. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 181-186, 2005.

WEBER, L.N.D.; BRANDENBURG, O.J.; VIEZZER, A.P. A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. **Psico-USF**, v.8, n.1, p.71-79, 2003.

WEBSTER-STRATTON, C. Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In: GURALNICK, M.J. (Org.). **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. p. 429-453.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). **Avanços recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 197-202.

YEUNG, W.J.; SANDBERG, J.F.; DAVIS-KEAN, P.E.; HOFFERTH, S.L. Children's Time With Fathers in Intact Families. **Journal of Marriage and Family**, v. 63, p. 136-154, 2001.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação I**. São Paulo: CORTEZ, 2001. p. 13-42.

## Apêndice 1

### TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de doutorado intitulada “Paternidade e Desenvolvimento Infantil: Crianças com Problemas de Comportamento, Baixo desempenho acadêmico ou Desenvolvimento Típico”, sob responsabilidade de Aline Costa Fantinato. O motivo da realização da pesquisa é que a relação pai e filho tem se mostrado uma ferramenta importante para a promoção do desenvolvimento de crianças pré-escolares. No entanto, pouco se sabe da influência paterna ao desenvolvimento infantil no contexto brasileiro. Quando considera-se pré-escolares incluídos essa relação torna-se mais importante porque os professores necessitam conhecer os comportamentos da criança em cada ambiente, transmitindo informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim, essa proposta tem por objetivo investigar variáveis paternas e suas possíveis relações com o desenvolvimento infantil.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões sobre as suas habilidades sociais educativas, características do relacionamento conjugal e os comportamentos dos seus filhos. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. No entanto, se durante a aplicação dos questionários você tiver qualquer tipo de desconforto, a pesquisadora poderá esclarecer imediatamente suas dúvidas e minimizar seu desconforto. Entretanto, caso queira, a pesquisa poderá ser imediatamente interrompida com você. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual seu filho estuda. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Você receberá instruções sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, assim como os instrumentos que serão utilizados.

Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes, e estes receberão o contato da pesquisadora, caso queiram entrar em contato com a mesma.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Aline Costa Fantinato

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Aline Costa Fantinato  
Pesquisadora responsável pelo projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos -  
SP – Brasil  
Telefone: (19) 3562-3941/ (19) 9732-7852  
E-mail: [alinefantinato@hotmail.com](mailto:alinefantinato@hotmail.com)

## Apêndice 2

### TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de doutorado intitulada “Paternidade e Desenvolvimento Infantil: Crianças com Problemas de Comportamento, Baixo desempenho acadêmico e Desenvolvimento Típico”, sob responsabilidade de Aline Costa Fantinato. O motivo da realização da pesquisa é que a relação pai e filho tem se mostrado uma ferramenta importante para a promoção do desenvolvimento de crianças pré-escolares. No entanto, pouco se sabe da influência paterna ao desenvolvimento infantil no contexto brasileiro. Quando considera-se pré-escolares incluídos essa relação torna-se mais importante porque os professores necessitam conhecer os comportamentos da criança em cada ambiente, transmitindo informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim, essa proposta tem por objetivo investigar variáveis paternas e suas possíveis relações com o desenvolvimento infantil.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões sobre os comportamentos dos seus alunos e o desempenho acadêmico. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. No entanto, se durante a aplicação dos questionários você tiver qualquer tipo de desconforto, a pesquisadora poderá esclarecer imediatamente suas dúvidas e minimizar seu desconforto. Entretanto, caso queira, a pesquisa poderá ser imediatamente interrompida com você. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você leciona.

Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Você receberá instruções sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, assim como os instrumentos que serão utilizados.

Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes, e estes receberão o contato da pesquisadora, caso queiram entrar em contato com a mesma.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Aline Costa Fantinato

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Aline Costa Fantinato  
Pesquisadora responsável pelo projeto  
Departamento de Psicologia – UFSCar  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos -  
SP – Brasil  
Telefone: (19) 3562-3941/ (19) 99732-7852  
E-mail: [alinefantinato@hotmail.com](mailto:alinefantinato@hotmail.com)

### APÊNDICE 3 TABELAS COMPLETAS

Tabela 1. Habilidades sociais educativas paternas de estabelecer limites, corrigir e controlar: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Teste t	df
<b>Fator 1 – Estabelecer limites, corrigir, controlar</b>								
Quando meu filho está se comportando de maneira indesejável, digo-lhe o que fez e sugiro outras formas de se comportar.	3,82	0,57	3,52	0,78	3,68	0,54	1,80+(DTxPC)	47,2
Quando meu filho inicia algum comportamento indesejável, eu imediatamente o interrompo.	3,78	0,70	3,59	0,63	3,55	0,77	ns	ns
Respondo às dúvidas de meu filho de acordo com sua possibilidade de entendimento.	3,78	0,60	3,10	1,01	3,58	0,85	3,24***(DTxPC)	40,7
Explico a meu filho quais são os comportamentos desejáveis e indesejáveis na convivência com outras pessoas.	3,73	0,72	3,28	0,96	3,26	0,96	2,20*(DTxPC) 2,33*(DTxDA)	48 52,2
Quando estou conversando com alguém e meu filho me interrompe, peço ou indico a ele que espere eu encerrar para atendê-lo.	3,71	0,79	3,59	0,78	3,54	0,96	ns	ns
Quando necessário, relembro a meu filho nossos combinados (por exemplo, guardar os brinquedos, horário de fazer tarefa, de uso da TV ou computador etc.).	3,69	0,85	3,38	0,86	3,35	0,98		
Incentivo quando faz coisas difíceis.	3,67	0,82	2,76	1,21	3,32	1,08	3,53***(DTxPC)	44,6
Quando meu filho (ou outro colega com quem ele está) faz ou diz algo importante na atividade, eu elogio.	3,64	0,74	3,62	0,62	3,48	0,89	1,91+(PCxDA)	58
Quando meu filho ou seus colegas me contam sobre acontecimentos demonstro atenção.	3,58	0,81	3,48	0,74	3,35	0,95	ns	ns
Apresento modelo de comportamentos	3,60	0,94	3,38	0,82	3,39	0,71	ns	ns

sociais (forma de falar, gentileza, paciência), que espero que sejam reproduzidos pelo meu filho.									
Quando meu filho está se comportando de maneira diferente do combinado, interrompo seu comportamento com um gesto ou olhar reprovador.	3,56	0,94	3,69	0,81	3,48	0,68	ns	ns	
Explico ao meu filho as consequências dos comportamentos desejáveis e indesejáveis na relação com outras pessoas.	3,55	1,03	3,10	1,08	3,16	1,07	1,80+(DTxPC)	72	
Ao realizar uma atividade ou brincadeira com meus filhos, digo antecipadamente quais são os comportamentos que espero deles (por exemplo, prestar atenção, falar sem gritar, falar um de cada vez, olhar antes de atravessar a rua etc.).	3,53	0,99	3,45	0,94	3,42	1,02	ns	ns	
Ao perceber que meu filho valoriza comportamentos ou ideias que podem prejudicar a ele ou outras pessoas, eu converso com ele sobre isso, ajudando-o a perceber o que é mais correto.	3,53	0,97	3,45	0,83	3,48	0,85	ns	ns	
Expresso concordância com falas pertinentes.	3,49	0,76	2,72	1,33	3,03	1,14	2,81**(DTxPC) 1,95+(DTxDA)	40 48	
Demonstro discordância (com a cabeça, olhar ou gestos) a falas ou comportamentos de meu filho, contrários ao que valorizamos.	3,44	1,08	3,31	0,85	3,71	0,53	2,17*(PCxDA)	46,3	
Expresso minha discordância a falas de meu filho contrárias aos valores familiares.	3,40	1,07	2,55	1,30	3,16	1,07	2,793**(DTxPC) ) 1,99+(PCxDA)	51,8 54	
Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer por favor, realizar uma tarefa nova), digo-lhe	3,38	0,94	3,17	1,00	3,41	0,95	ns	ns	

como foi seu comportamento e as consequências positivas dele.								
Quando meu filho se comporta de modo indesejável, peço-lhe que avalie as consequências de seu comportamento para si e para as outras pessoas.	3,33	1,09	3,17	1,20	2,87	1,14	1,78+(DTxDA)	74
Quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição.	3,33	1,24	3,21	1,01	3,00	1,50	ns	ns
Peço a meu filho que reaja positivamente (elogiar, concordar, abraçar) a colega que se comportou de forma desejável.	3,18	1,27	2,72	1,28	2,87	1,01	ns	ns
Oriento meu filho a avaliar o efeito de seu comportamento sobre as outras pessoas.	3,09	1,28	2,90	1,04	2,58	1,41	ns	ns
Aproveito oportunidades (programas de TV, filme ou observação de um fato) para mostrar a meu filho que nossos comportamentos afetam positiva ou negativamente as outras pessoas.	2,95	1,36	2,41	1,40	2,61	1,14		
Descrevo ao meu filho o seu comportamento e as consequências que produz, perguntando-lhe quais outros comportamentos desejáveis ele poderia apresentar.	2,93	1,35	2,65	0,86	2,68	1,33	ns	ns
Explico que diante de uma mesma situação, podemos ter diferentes reações com diferentes consequências.	2,69	1,53	2,31	1,07	2,32	1,25	ns	ns
<b>Total da subescala</b>	<b>3,45</b>	<b>0,51</b>	<b>3,14</b>	<b>0,54</b>	<b>3,20</b>	<b>0,55</b>	<b>2,49*(DTxPC)</b> <b>2,02*(DTxDA)</b>	<b>72</b> <b>74</b>

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001; ns: não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 2. Habilidades sociais educativas paternas de demonstrar afeto e atenção: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
<b>Fator 2- Demonstrar afeto e atenção</b>								
Quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo.	3,98	0,15	3,72	0,53	3,87	0,34	2,52*(DTxPC)	30,9
Percebo quando meu filho está feliz e satisfeito.	3,95	0,21	3,59	0,73	3,90	0,30	2,65*(DTxPC) 2,17*(PCxDA)	30,9 36,6
Quando meu filho está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expresso minha satisfação com isso	3,91	0,42	3,69	0,54	3,77	0,50	1,87+(DTxPC)	48,9
Quando meu filho me demonstra carinho ou gentileza, eu retribuo.	3,84	0,56	3,86	0,35	3,97	0,18	ns	ns
Quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade.	3,82	0,65	3,41	0,91	3,74	0,51	2,10*(DTxPC) 1,71+(PCxDA)	46,3 43,7
Meu filho me retribui o carinho que recebe de mim.	3,82	0,57	3,38	0,82	3,68	0,65	2,53*(DTxPC)	45,7
Percebo quando meu filho está triste ou magoado.	3,80	0,62	3,52	0,99	3,68	0,75	ns	ns
Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles.	3,78	0,60	3,55	0,68	3,42	0,85	2,03*(DTxDA)	50,1
Tenho com meu filho momentos de carinho e troca afetiva.	3,69	0,76	3,62	0,68	3,80	0,48	ns	ns
Quando meu filho faz ou diz alguma coisa que considero importante, eu o elogio	3,69	0,70	3,48	0,83	3,61	0,71	ns	ns
Ao verificar que meu filho está passando por algum problema, eu o apoio (conversando com ele, ficando junto, ajudando etc.).	3,69	0,85	3,69	0,85	3,71	0,59	ns	ns
Quando faço algo que percebo como errado em relação a meu filho, eu lhe peço desculpa por isso.	3,62	0,86	2,93	1,44	3,29	1,04	2,33*(DTxPC)	41

<b>Total da subescala</b>	<b>3,80</b>	<b>0,29</b>	<b>3,51</b>	<b>0,47</b>	<b>3,70</b>	<b>0,27</b>	<b>2,97**(DTxPC)</b>	<b>41,7</b>
							<b>1,93+(PCxDA)</b>	<b>44,7</b>

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001; ns: não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 3. Habilidades sociais educativas paternas de conversar e dialogar: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
<b>Fator 3- Conversar/dialogar</b>								
Quando meu filho está com algum problema pessoal, eu o ajudo a encontrar alternativas de solução.	3,38	1,27	3,52	0,74	3,10	1,27	ns	ns
Minhas explicações são compreendidas pelo meu filho.	3,24	0,77	2,90	0,86	2,97	0,75	1,81+(DTxPC)	72
Meu filho me conta coisas que acontecem com ele no dia a dia.	3,22	1,14	2,93	1,00	2,90	1,22	ns	ns
Converso com meu filho sobre o que ele assiste na TV, na internet e demais recursos de comunicação.	3,22	1,28	3,21	0,86	3,03	1,28	ns	ns
Meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades.	3,07	1,12	2,28	1,28	2,90	1,19	2,81**(DTxPC)	72
Procuo me informar sobre os amigos e colegas de meu filho	3,07	1,30	2,97	1,12	2,77	1,36	ns	ns
Converso com meu filho sobre acontecimentos do dia-a-dia para ensinar-lhe habilidades de convivência.	2,78	1,24	2,55	1,35	2,64	1,11	ns	ns
Meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamento.	2,58	1,40	2,52	1,30	2,06	1,09	1,79+(DTxDA)	72,8
Pergunto a meu filho sua opinião sobre acontecimentos que envolvem questões de relacionamento interpessoal.	1,49	1,45	1,93	1,31	1,41	1,20	ns	ns
Procuo me informar sobre os contatos virtuais de meu filho na internet.	1,47	1,92	2,14	1,81	0,93	1,69	2,66**(PCxDA)	58
<b>Total da subescala</b>	<b>2,75</b>	<b>0,60</b>	<b>2,69</b>	<b>0,58</b>	<b>2,49</b>	<b>0,76</b>	<b>ns</b>	<b>ns</b>

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001; ns: não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 4. Habilidades sociais educativas paternas de induzir disciplina: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
<b>Fator 4- Induzir disciplina</b>								
Faço perguntas a meu filho que o levam a pensar e refletir sobre questões de convivência.	2,89	1,19	2,55	1,38	2,51	1,09	ns	ns
Faço perguntas a meu filho que o levam a pensar e refletir.	2,84	1,17	2,76	0,99	2,68	1,08	ns	ns
Chamo a atenção do meu filho para aspectos do meu comportamento que considero importante ele imitar em situações similares.	2,84	1,48	2,65	1,32	2,84	1,10	ns	ns
Reservo um tempo para estabelecer combinados (regras) com meu filho (por exemplo, forma de falar. Colaboração nas tarefas domésticas, etc.), mostrando-lhe os efeitos disso para nosso convívio.	2,31	1,26	2,62	1,05	2,58	1,26	ns	ns
Quando meu filho está tentando resolver um problema pessoal, ouço e faço perguntas ao invés de propor soluções.	2,31	1,44	2,27	1,53	2,32	1,45	ns	ns
Peço a meu filho que me ajude em tarefas nas quais ele pode cooperar.	2,29	1,31	2,10	1,11	2,03	1,25	ns	ns
<b>Total da subescala</b>	<b>2,58</b>	<b>0,82</b>	<b>2,49</b>	<b>0,74</b>	<b>2,49</b>	<b>0,75</b>	<b>ns</b>	<b>ns</b>

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001; ns: não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 5. Habilidades sociais educativas de organizar condições educativas: Comparação entre DT, PC e DA

Itens	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
<b>Fator 5- Organizar condições educativas</b>								
Levo meu filho para lugares diferentes (casa de amigos/primos, parques, ar livre) para favorecer a interação social dele com outras pessoas.	3,35	0,98	2,93	1,22	2,80	1,08	2,30*(DTxDA)	74
Sugiro conteúdos de música, filmes, brinquedos, poesia etc., para ensinar a meu filho habilidades de convivência.	3,29	1,10	2,27	1,16	2,16	1,32	3,78***(DTxPC) 3,91***(DTxDA)	72 56,7
Envolve-me em jogos e brincadeiras com meus filhos.	3,11	1,07	2,62	0,90	2,90	0,87	2,04*(DTxPC)	72
Uso conteúdo de histórias, poesias, filmes para ensinar comportamentos sociais a meus filhos.	2,51	1,45	1,90	1,40	1,61	1,41	1,80+(DTxPC)	72
Seleciono, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo.	1,89	1,28	1,83	1,34	1,10	1,22	2,70**(DTxDA) 2,20*(PCxDA)	74 56,6
Incentivo meu filho a trazer colegas para brincar ou realizar atividades em nossa casa.	1,80	1,52	1,52	1,38	1,84	1,34	ns	ns
<b>Total da subescala</b>	<b>2,66</b>	<b>0,71</b>	<b>2,18</b>	<b>0,65</b>	<b>2,07</b>	<b>0,62</b>	<b>2,92**(DTxPC)</b> <b>3,61***(DtxDA)</b>	<b>72</b> <b>74</b>

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001; ns: não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 6. Definição do cônjuge, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	DP	Teste t	df
<b>Definição da parceira: aspectos positivos</b>								
Companheira	1,98	0,15	1,83	0,47	1,80	0,54	1,71+(DTxD A)	33,1
Boa esposa	1,95	0,21	1,72	0,59	1,71	0,46	2,03*(DTxP C) 2,78**(DTx DA)	32,5 38
Boa mãe	1,93	0,25	1,72	0,59	1,87	0,43	1,80+(DTxP C)	34,6
Amiga	1,91	0,29	1,58	0,57	1,81	0,40	2,85**(DTxP C) 1,72+(PCxD A)	37,4 50,1
Carinhosa/amável	1,89	0,32	1,58	0,57	1,58	0,56	2,62*(DTxP C) 2,76**(DTx DA)	39,4 43,1
Inteligente	1,89	0,38	1,41	0,57	1,58	0,50	3,96**(DTx PC) 2,89**(DtxD A)	44,3 53,1
Confiável	1,84	0,42	1,83	0,47	1,83	0,38	ns	ns
Simpática	1,82	0,44	1,69	0,47	1,83	0,38	ns	ns
Tem boa conversa/mantém diálogo	1,80	0,40	1,62	0,56	1,87	0,34	2,07*(PCxD A)	45,6
Sincera	1,75	0,48	1,76	0,51	1,71	0,59	ns	ns
Compreensiva	1,71	0,50	1,55	0,57	1,58	0,62	ns	ns
É caseira	1,69	0,60	1,34	0,72	1,39	0,71	2,14*(DTxP C) 1,93+(DTxD A)	51,7 56,7
Confidente	1,62	0,65	1,51	0,63	1,64	0,55	ns	ns
Sensata	1,47	0,69	1,38	0,56	1,48	0,72	ns	ns
É calma	1,11	0,71	1,17	0,66	1,10	0,79	ns	ns
<b>Total da escala</b>	<b>1,76</b>	<b>0,22</b>	<b>1,58</b>	<b>0,37</b>	<b>1,66</b>	<b>0,28</b>	2,33*(DTxP C)	41,1
<b>Definição da parceira: aspectos negativos</b>								
Controladora	1,18	0,89	1,17	0,71	1,12	0,81	ns	ns
Crítica	1,15	0,64	1,34	0,61	1,45	0,72	1,84+(DTx DA)	59,2
Rebelde	0,44	0,66	0,58	0,68	0,61	0,76	ns	ns
Insensível	0,42	0,69	0,48	0,69	0,45	0,62	ns	ns
Egoísta	0,22	0,42	0,37	0,49	0,42	0,67	ns	ns
Ingrata	0,15	0,37	0,37	0,49	0,58	0,67	2,10*(DTxP C) 3,21**(DTx DA)	47,6 42,3
<b>Total da escala</b>	<b>0,60</b>	<b>0,32</b>	<b>0,72</b>	<b>0,30</b>	<b>0,77</b>	<b>0,44</b>	1,70+(DTx PC)	72

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 7. Expressão de sentimentos ao cônjuge, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Teste t	Df
Você expressa carinho a sua companheira?	1,58	0,54	1,72	0,45	1,45	0,51	2,20*(PCxDA)	57,9
<b>De que forma?</b>								
Cuidando dos filhos	1,80	0,46	1,86	0,35	1,74	0,44		
Conversando	1,79	0,42	1,72	0,45	1,64	0,49	ns	ns
Cuidando dos pertences do cônjuge	1,70	0,51	1,07	0,59	1,42	0,72	4,88***(DTxPC)	71
							1,90+(DTxDA)	50,5
							2,06*(PCxDA)	57,1
Fazendo brincadeiras	1,68	0,47	1,62	0,56	1,35	0,66	2,43*(DTxDA)	50,2
Tocando	1,67	0,48	1,72	0,45	1,48	0,57	1,81+(PCxDA)	56,6
Falando de forma carinhosa	1,64	0,48	1,72	0,45	1,32	0,65	2,34*(DTxDA)	52
Beijando	1,69	0,51	1,79	0,41	1,48	0,63	2,78***(PCxDA)	53,7
							2,27*(PCxDA)	52,2
Agradando	1,62	0,53	1,52	0,51	1,38	0,49	1,94+(DTxDA)	74
Abraçando	1,62	0,53	1,69	0,47	1,45	0,62	ns	ns
Telefonando	1,58	0,58	1,34	0,81	1,29	0,73	1,81+(DTxDA)	54,4
Elogiando	1,51	0,50	1,79	0,41	1,42	0,56	2,62*(DTxPC)	67,9
							2,94***(PCxDA)	54,9
Ajudando nas tarefas domésticas	1,49	0,73	1,27	0,65	1,06	0,77	2,44*(DTxDA)	74
Diz que ama/que quer bem	1,42	0,66	1,52	0,57	1,32	0,65	ns	ns
Dando presentes	1,38	0,65	1,14	0,51	0,93	0,63	1,76+(DTxPC)	68,8
							2,97***(DTxDA)	66
							)	
<b>Total da escala</b>	<b>1,60</b>	<b>0,26</b>	<b>1,56</b>	<b>0,25</b>	<b>1,38</b>	<b>0,34</b>		

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 8. Expressão de sentimentos pela companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
Sua companheira expressa carinho a você?	1,73	0,45	1,51	0,50	1,55	0,57	1,87+(DTxPC)	54,3
<b>De que forma?</b>								
Cuidando dos filhos	1,89	0,32	1,90	0,31	1,97	0,18	ns	ns
Cuidando dos pertences do cônjuge	1,82	0,39	1,69	0,66	1,55	0,72	1,93+(DTxDA)	41,9
Ajudando nas tarefas domésticas	1,80	0,46	1,59	0,57	1,74	0,51	1,70+(DTxPC)	50,6
Conversando	1,80	0,40	1,65	0,48	1,74	0,54	ns	ns
Agradando	1,75	0,43	1,52	0,51	1,39	0,71	2,08*(DTxPC)	53,1
Falando de forma carinhosa	1,73	0,49	1,59	0,50	1,45	0,62	2,56*(DTxDA)	45,2
Tocando	1,73	0,45	1,51	0,50	1,45	0,62	2,10*(DTxDA)	54,7
Fazendo brincadeiras	1,69	0,60	1,51	0,51	1,26	0,73	1,87+(DTxPC)	54,3
Abraçando	1,67	0,52	1,48	0,51	1,45	0,67	2,16*(DTxDA)	50,7
Beijando	1,64	0,53	1,65	0,48	1,45	0,67	2,72** (DTxD A)	56
Diz que ama/ que quer bem	1,62	0,53	1,45	0,63	1,35	0,71	ns	ns
Telefonando	1,60	0,54	1,59	0,68	1,45	0,72	1,78+(DTxDA)	52,6
Elogiando	1,60	0,49	1,41	0,57	1,45	0,57	ns	ns
Dando presentes	1,51	0,66	1,10	0,67	1,03	0,79	2,57*(DTxPC)	72
							2,85** (DTxD A)	74
<b>Total da escala</b>	<b>1,70</b>	<b>0,26</b>	<b>1,55</b>	<b>0,32</b>	<b>1,48</b>	<b>0,40</b>	2,23*(DTxPC)	50,6

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.

+ p<0,1; \*p<0,05; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 9. Avaliação da comunicação conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	DP	Teste t	df
A comunicação/diálogo entre você e sua companheira é adequada?	1,78	0,42	1,58	0,57	1,58	0,56	ns	ns
<b>Características da comunicação/Aspectos positivos</b>								
Você permite que ela fale	1,87	0,34	1,83	0,47	1,74	0,51	ns	ns
Você consegue pedir algo a ela	1,84	0,37	1,86	0,35	1,71	0,59		
Vocês conversam para tomar decisões/resolver problemas	1,80	0,46	1,59	0,63	1,77	0,42	ns	ns
Você pode falar	1,78	0,42	1,72	0,53	1,80	0,48	ns	ns
Discutem assuntos delicados	1,73	0,49	1,45	0,74	1,61	0,56	1,83+(DTxPC)	44,3
Você a escuta	1,71	0,46	1,65	0,48	1,55	0,51		
Você pede a opinião de sua cônjuge	1,69	0,51	1,62	0,62	1,77	0,42	ns	ns
Ela te escuta	1,62	0,53	1,55	0,57	1,51	0,63	ns	ns
Você se sente a vontade para falar de seus verdadeiros sentimentos	1,60	0,54	1,55	0,74	1,51	0,72	ns	ns
Ela considera o que você pensa/ o que acha das coisas	1,58	0,54	1,52	0,57	1,45	0,67	ns	ns
Você consegue dizer ao seu cônjuge comportamentos que você gostaria que ela mudasse	1,40	0,72	1,34	0,72	1,23	0,67	ns	ns
Vocês dividem tarefas em casa	1,40	0,78	1,41	0,63	1,23	0,84		
<b>Total da escala</b>	<b>1,67</b>	<b>0,26</b>	<b>1,59</b>	<b>0,37</b>	<b>1,57</b>	<b>0,25</b>		
<b>Características da comunicação/Aspectos negativos</b>								
Ela fala demais	1,35	0,74	1,41	0,68	1,35	0,75	ns	ns
Ela procura impor o que pensa a você	1,33	0,74	1,14	0,69	1,42	0,56	1,73+(PCxDA)	58
Você procura impor seu ponto de vista ao seu cônjuge	1,24	0,77	1,00	0,65	1,32	0,60	1,99*(PCxDA)	58
Você deixa de falar algo que gostaria	1,02	0,81	0,72	0,53	1,06	0,57	1,91+(DTxPC) 2,39*(PCxDA)	72 58
Você fala demais	1,04	0,74	1,10	0,77	0,77	0,80	ns	ns
Você considera que o que você acha é sempre certo	1,04	0,74	1,00	0,65	1,45	0,67	ns	ns
Ela te faz calar falando alto	0,42	0,62	0,52	0,69	0,29	0,53	ns	ns
Você tem medo de pedir algo a ela	0,35	0,68	0,28	0,59	0,41	0,67	ns	ns
<b>Total da escala</b>	<b>0,98</b>	<b>0,38</b>	<b>0,89</b>	<b>0,29</b>	<b>0,95</b>	<b>0,32</b>	ns	ns

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.

+ p<0,1; \*p<0,05; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 10. Características positivas da companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
Sua parceira faz coisas que você gosta?	1,91	0,29	1,72	0,45	1,71	0,46	1,97+(DTxPC) 2,16*(DTxDA)	42,5 46
<b>Quais são elas e frequência?</b>								
Dá boa educação ao filho	2,00	0,00	1,90	0,31	1,97	0,18	1,80+(DTxPC)	28
É prestativa	2,00	0,00	1,86	0,35	1,90	0,30	2,12*(DTxPC) 1,79+(DTxDA)	28 30
Passeia	1,98	3,10	1,59	0,50	1,51	0,51	ns	ns
Ajuda em momentos difíceis	1,91	0,29	1,83	0,47	1,84	0,45	ns	ns
É companheira	1,91	0,29	1,76	0,51	1,71	0,53	1,93+(DTxDA)	42,3
Ajuda nas tarefas domésticas	1,89	0,32	1,69	0,54	1,74	0,51	1,79+(DTxPC)	40,5
É amorosa	1,89	0,32	1,76	0,51	1,77	0,56	ns	ns
Muda a aparência	1,84	0,37	1,31	0,71	1,42	0,67	3,73*** (DTxPC) 3,21** (DTxDA)	37,7 42,3
Cuida muito bem da organização da casa	1,80	0,46	1,79	0,41	1,93	0,25	ns	ns
Ouve	1,75	0,43	1,62	0,49	1,70	0,47	ns	ns
É caseira	1,67	0,60	1,34	0,72	1,42	0,67	2,00*(DTxPC) 1,68+(DTxDA)	52,2 74
Elogia	1,62	0,53	1,38	0,62	1,45	0,62	1,79+(DTxPC)	72
Convida para namorar	1,60	0,58	1,45	0,69	1,35	0,75		
<b>Total da escala</b>	<b>1,83</b>	<b>0,32</b>	<b>1,64</b>	<b>0,30</b>	<b>1,68</b>	<b>0,26</b>	2,67** (DTxPC)	72

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ ; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 11. Características negativas da companheira, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (N=23)		Teste t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste t	df
Há características em sua parceira que você não gosta?	0,75	0,48	0,90	0,49	0,87	0,50	ns	ns
<b>Quais são elas e frequência?</b>								
É ciumenta	1,20	0,79	1,17	0,80	1,29	0,74	ns	ns
É teimosa	1,04	0,74	1,24	0,69	1,32	0,65	1,69+(DTxDA)	74
É autoritária	0,93	0,78	0,90	0,72	1,03	0,84	ns	ns
É crítica	0,89	0,74	1,10	0,62	1,19	0,75	1,75+(DTxDA)	74
Deixa de expressar sentimentos	0,47	0,59	0,72	0,75	0,71	0,78	ns	ns
É agressiva	0,33	0,56	0,38	0,62	0,35	0,49	ns	ns
É calada	0,29	0,50	0,45	0,57	0,32	0,65	ns	ns
Bebe	0,27	0,49	0,28	0,53	0,23	0,50	ns	ns
Faz planos com colegas sem conversar; negociar	0,24	0,48	0,45	0,74	0,39	0,61	ns	ns
Fuma	0,15	0,52	0,28	0,65	0,42	0,81		
Anda com más companhias	0,07	0,25	0,34	0,18	0,32	0,18	ns	ns
<b>Total da escala</b>	<b>0,53</b>	<b>0,26</b>	<b>0,64</b>	<b>0,32</b>	<b>0,66</b>	<b>0,33</b>		

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.  
+ $p < 0,1$ ; \* $p < 0,05$ ; ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 12. Avaliação da relação conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N=45)		PC (N=18)		DA (23)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	df
Como você avalia sua relação conjugal?	1,75	0,43	1,69	0,48	1,55	0,62	ns	ns

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'insatisfatória', 1 'regular' e 2 'satisfatória'.  
ns = não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 13. Características do relacionamento conjugal, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N= 45)		PC (N= 18)		DA (N=23)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	df
<b>Por quê?</b>								
O cônjuge é bom	1,91	0,36	1,76	0,58	1,81	0,40	ns	ns
O cônjuge é companheiro	1,96	0,21	1,86	0,44	1,73	0,45	2,53*(DTxDA)	37,4
Há equilíbrio/harmonia/respeito entre o casal	1,80	0,46	1,76	0,51	1,64	0,55	ns	ns
O casal conversa	1,73	0,45	1,86	0,35	1,71	0,46	ns	ns
Gosta do cônjuge	2,00	0,00	1,76	0,63	1,93	0,25	2,04*(DTxPC)	28
O casal busca um ao outro	1,82	0,39	1,76	0,43	1,68	0,47		
O relacionamento é normal, tem brigas e carinhos	1,67	0,52	1,58	0,57	1,81	0,48		
Relacionamento sexual satisfatório	1,84	0,37	1,55	0,57	1,61	0,56	2,45*(DTxPC) 2,03*(DTxDA)	42,8 47,6
O casal se dá bem	1,89	0,32	1,83	0,47	1,74	0,44		
O cônjuge é carinhoso	1,84	0,36	1,51	0,51	1,64	0,55	3,00**(DTxPC) 1,76+(DTxDA)	46,6 48,1
O casal tem conflitos	0,95	0,60	1,00	0,60	1,06	0,73	ns	ns
Não há autoritarismo do cônjuge	0,84	0,85	0,69	0,71	0,74	0,73	ns	ns
Nunca aconteceu nada grave	0,58	0,75	0,62	0,77	0,71	0,82	ns	ns
Total da escala	1,60	0,19	1,50	0,27	1,54	0,26	1,83+(DTxPC)	72

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'nunca/quase nunca', 1 'algumas vezes' e 2 'frequentemente'.

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; ns: não tem diferença estatisticamente significativa.

Tabela 14. Avaliação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião do pai: Comparação entre os pais do DT, PC e DA

Item	DT (N= 45)		PC (N= 18)		DA (N=23)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	df
<b>Escala de sintomas emocionais</b>								
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	0,95	0,82	0,86	0,74	0,84	0,73	ns	ns
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	0,82	0,86	0,69	0,76	0,55	0,67	ns	ns
Muitas vezes queixa-se de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	0,35	0,64	0,41	0,63	0,45	0,62	ns	ns
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	0,22	0,47	0,38	0,62	0,64	0,80	2,65*(DTxDA)	44,4
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	0,18	0,49	0,21	0,49	0,19	0,40	ns	ns
<b>Pontuação total da escala</b>	0,51	0,35	0,51	0,34	0,54	0,37	ns	ns
<b>Escala de problemas de conduta</b>								
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	0,91	0,90	1,10	0,77	1,00	0,86	ns	ns
Rouba coisas de casa, da escola ou de outros lugares	0,67	0,25	0,14	0,35	0,97	0,40	ns	ns
Geralmente não é obediente e não faz normalmente o que os adultos lhe pedem <sup>a</sup>	0,55	0,66	0,90	0,62	0,81	0,65	2,26*(DTxPC)	62,7
Frequentemente engana ou mente	0,47	0,76	0,76	0,58	0,35	0,55	1,88+(DTxPC) 2,77**(PCxDA)	69,9 58
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	0,18	0,49	0,62	0,68	0,35	0,61	3,05**(DTxPC)	46,7
<b>Pontuação total da escala</b>	0,43	0,39	0,70	0,40	0,52	0,38	2,83**(DTxPC) 1,79+(PCxDA)	72 58
<b>Escala de hiperatividade</b>								
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	1,33	0,88	1,27	0,75	1,23	0,76	ns	ns
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	1,24	0,88	1,24	0,79	1,26	0,81	ns	ns
Não pensa nas coisas antes de	0,82	0,68	1,21	0,73	1,13	0,76	2,31*(DTxPC) 1,83+(DTxDA)	72 74

fazê-las <sup>a</sup>									
Facilmente perde a concentração	0,69	0,79	1,03	0,73	0,93	0,81	1,92+(DTxPC)	63,4	
Não completa as tarefas que começa, não tem boa concentração <sup>a</sup>	0,64	0,71	0,86	0,51	0,87	0,62	ns	ns	
<b>Pontuação total da escala</b>	<b>0,95</b>	<b>0,45</b>	<b>1,12</b>	<b>0,38</b>	<b>1,08</b>	<b>0,50</b>	<b>1,75+(DTxPC)</b>	<b>72</b>	
<b>Escala de problemas de relacionamento com os colegas</b>									
Outras crianças “pegam no pé” ou atormentam-no	0,58	0,75	0,65	0,77	0,48	0,67	ns	ns	
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	0,58	0,75	0,69	0,81	0,64	0,84	ns	ns	
Não tem pelo menos um bom amigo/a <sup>a</sup>	0,11	0,32	0,34	0,67	0,26	0,45	1,76+(DTxPC)	36,2	
É solitário, prefere brincar sozinho	0,18	0,49	0,38	0,62	0,39	0,56	1,69+(DTxDA)	59	
Em geral, não é querido por outras crianças <sup>a</sup>	0,06	0,25	0,17	0,47	0,22	0,42	1,87+(DTxDA)	44,5	
<b>Pontuação total da escala</b>	<b>0,30</b>	<b>0,31</b>	<b>0,45</b>	<b>0,41</b>	<b>0,40</b>	<b>0,36</b>	<b>1,74+(DTxPC)</b>	<b>72</b>	
<b>Escala de comportamento pró-social</b>									
É gentil com crianças mais novas	1,84	0,42	1,52	0,63	1,61	0,55	2,45*(DT x PC) 1,95+(DTxDA)	44,1 52,9	
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	1,82	0,39	1,45	0,63	1,48	0,62	2,86***(DTx PC) 2,68***(DT x DA)	41,6 45,7	
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	1,80	0,50	1,34	0,67	1,52	0,62	3,13***(DT x PC) 2,10*(DTxDA)	48,1 55,3	
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	1,66	0,60	1,62	0,49	1,77	0,42	ns	ns	
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis com outras crianças	1,24	0,74	1,34	0,72	1,26	0,82	ns	ns	
<b>Pontuação total da escala</b>	<b>1,67</b>	<b>0,30</b>	<b>1,45</b>	<b>0,34</b>	<b>1,53</b>	<b>0,39</b>	<b>2,94***(DTxPC)</b> <b>1,77+(DTxDA)</b>	<b>72</b> <b>39</b>	
<b>Pontuação total das dificuldades</b>	<b>0,31</b>	<b>0,60</b>	<b>0,78</b>	<b>0,73</b>	<b>0,78</b>	<b>0,95</b>	<b>2,57*(DTxPC)</b>	<b>12</b>	

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 ‘falso’, 1 ‘mais ou menos verdadeiro’ e 2 ‘verdadeiro’.

<sup>a</sup> os escores são invertidos, sendo atribuído 2 ‘falso’, 1 ‘mais ou menos verdadeiro’ e 0 ‘falso’.

+p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; ns= não apresenta diferença estatisticamente significativa

Tabela 15. Classificação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião do pai: Comparação entre DT, PC e DA

Item	DT (N= 45)			PC (N= 18)			DA (N=23)			$\chi^2$	
	N (%)	L (%)	C (%)	N (%)	L (%)	C (%)	N (%)	L (%)	C (%)	$\chi^2$	df
Sintomas emocionais	68,9	22,2	8,9	75,9	13,8	10,3	71,0	12,9	16,1	ns	ns
Problemas de conduta	62,2	22,2	15,6	34,5	17,2	48,3	54,8	12,9	32,3	9,51*** (DT x PC)	2
Hiperatividade	66,7	17,8	15,6	48,3	24,1	27,6	41,9	32,3	25,8	ns	ns
Problemas de relacionamento com colegas	71,1	20,0	8,9	58,6	24,1	17,2	64,5	16,1	19,4	ns	ns
Comportamento pró-social	93,3	6,7	0,00	75,9	17,2	6,9	90,3	3,2	6,5	5,55+(DTx PC)	2
Pontuação total das dificuldades	75,6	17,8	6,7	44,8	31,0	24,1	64,5	6,5	29,0	7,95*(DTxP C) 7,92*(DTxD A) 6,13*(PCxD A)	2 2 2

Nota: \*p<0,05; ns= não apresenta diferença estatisticamente significativa.

A pontuação para a classificação da escala dos Sintomas Emocionais varia de 0-3 'normal', 4 'limítrofe' e 5-10 'anormal'; Problemas de Conduta 0-2 'normal', 3 'limítrofe' e 4-10 'anormal'; Hiperatividade 0- 5 'normal', 6 'limítrofe' e 7-10 'anormal'; Problemas com Colegas, 0-2 'normal', 3 'limítrofe' e 4-10 'anormal'; Comportamento Pró-social, 6-10 'normal', 5 'limítrofe' e 0-4 'anormal'; Pontuação total das dificuldades 0-13 'normal', 14-16 'limítrofe' e 17-40 'anormal'.

Legenda: N = Normal; L = Limítrofe e C = Clínico.

Tabela 16. Avaliação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião dos professores: Comparação entre DT, PC e DA

Itens	DT (N= 45)		PC (N= 29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	df
<b>Escala de sintomas emocionais</b>								
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	0,18	0,39	0,41	0,50	0,26	0,45	2,16*(DT x PC)	49
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	0,51	0,66	1,31	0,76	0,74	0,69	4,78*** (DT x PC) 2,48*(DT x DA)	72 74
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	0,29	0,59	0,90	0,82	0,26	0,45	3,47*** (DTxPC)	46,5
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	0,13	0,40	0,31	0,47	0,09	0,29	2,08*(DTx PC)	47
Muitas vezes queixa-se de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	0,02	0,15	0,38	0,56	0,17	0,39	3,35** (DT x PC)	30,6
<b>Pontuação total da escala</b>	<b>0,23</b>	<b>0,30</b>	<b>0,66</b>	<b>0,38</b>	<b>0,34</b>	<b>0,31</b>	<b>5,58*** (DT x PC)</b> <b>3,63*** (PC x DA)</b>	<b>78</b> <b>58</b>
<b>Escala de problemas de conduta</b>								
Frequentemente engana ou mente	0,67	0,25	0,79	0,77	0,35	0,71	4,89*** (DTxPC) 2,08*(DT x DA)	31,9 36,2
Geralmente não é obediente e não faz normalmente o que os adultos lhe pedem <sup>a</sup>	0,55	0,75	1,34	0,67	0,43	0,73	4,58*** (DT x PC)	72
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	0,07	0,25	0,83	0,71	0,30	0,56	5,55*** (DT x PC) 2,85** (DT x DA)	32,6 35,1
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	0,04	0,21	1,03	0,90	0,43	0,79	5,79*** (DT x PC) 2,88** (DT x DA)	29,9 33,1
Rouba coisas de casa, da escola ou de outros lugares	0,00	0,00	0,34	0,18	0,22	0,60	1,72+ (DT x DA)	30
<b>Pontuação total da escala</b>	<b>0,15</b>	<b>0,19</b>	<b>0,81</b>	<b>0,45</b>	<b>0,37</b>	<b>0,52</b>	<b>7,49 (DT x PC)</b> <b>2,30* (DT x DA)</b> <b>3,42*** (PC x DA)</b>	<b>34,7</b> <b>35,6</b> <b>58</b>
<b>Escala de hiperatividade</b>								
Não pensa nas coisas antes de fazê-las <sup>a</sup>	0,91	0,73	1,48	0,74	0,96	0,77	3,27** (DT x PC)	72
Não completa as tarefas que começa, não tem boa concentração <sup>a</sup>	0,78	0,82	1,27	0,59	0,74	0,69	3,03** (DT x PC)	71,1

Facilmente perde a concentração	0,38	0,53	1,51	0,51	1,00	0,80	9,12***(DT x PC)	72
							4,42***(DT x DA)	48,6
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	0,29	0,59	1,76	0,51	0,74	0,86	11,0***(DT x PC)	72
							2,68***(DT x DA)	48,1
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	0,24	0,53	1,59	0,63	0,74	0,86	9,53***(DT x PC)	52,5
							2,77***(DT x DA)	46,9
<b>Pontuação total da escala</b>	<b>0,52</b>	<b>0,43</b>	<b>1,52</b>	<b>0,29</b>	<b>0,88</b>	<b>0,64</b>	<b>11,9***(DT x PC)</b>	<b>71,7</b>
							<b>2,72** (DT x DA)</b>	<b>48,6</b>
							<b>5,09***(PC x DA)</b>	<b>42,9</b>
<b>Escala de problemas de relacionamento com os colegas</b>								
Em geral, não é Querido por outras crianças <sup>a</sup>	0,51	0,81	0,90	0,56	0,35	0,57	2,41* (DTx PC)	71,7
Não tem pelo menos um bom amigo/a <sup>a</sup>	0,38	0,75	0,48	0,69	0,26	0,54	ns	ns
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	0,15	0,42	0,31	0,54	0,09	0,29	ns	ns
É solitário, prefere brincar sozinho	0,18	0,57	0,17	0,38	0,17	0,49	ns	ns
Outras crianças “pegam no pé” ou atormentam-no	0,04	0,30	0,69	0,81	0,13	0,34	4,13***(DT x PC)	33
							1,76+(DT x DA)	52
<b>Pontuação total da escala</b>	<b>0,25</b>	<b>0,36</b>	<b>0,51</b>	<b>0,29</b>	<b>0,20</b>	<b>0,24</b>	<b>3,25***(DT x PC)</b>	<b>72</b>
							<b>4,55***(PC x DA)</b>	<b>58</b>
<b>Escala de comportamento pró-social</b>								
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	1,78	0,47	0,93	0,75	1,43	0,73	5,41***(DT x PC)	42,2
							2,21* (DT x DA)	47,4
É gentil com crianças mais novas	1,69	0,56	0,96	0,68	1,43	0,59	5,00***(DT x PC)	72
							2,63** (DT x DA)	74
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	1,60	0,62	0,86	0,69	1,22	0,67	4,78***(DT x PC)	72
							2,66** (DT x DA)	74
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis com outras crianças	1,38	1,73	1,14	0,64	1,03	1,58	2,89***(DT x PC)	72
							2,11* (DT x DA)	74
Frequentemente se oferece para ajudar outras	1,44	0,66	0,96	0,63	1,35	0,65	3,15** (DT x PC)	62,1

peças (pais,  
professores,  
outras crianças)

<b>Pontuação total da escala</b>	1,61	0,47	0,97	0,37	1,30	0,52	<b>6,14***(DT x PC)</b>	<b>72</b>
							<b>2,75**(DT x DA)</b>	<b>74</b>
							<b>2,80**(PC x DA)</b>	<b>54,6</b>
<b>Pontuação total das dificuldades</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>1,76</b>	<b>0,43</b>	<b>0,48</b>	<b>0,81</b>	<b>21,7***(DTxPC)</b>	<b>28</b>
							<b>3,32**(DTxDA)</b>	<b>30</b>
							<b>7,65***(PCxDA)</b>	<b>46,6</b>

Nota: A pontuação variou de 0 a 2, sendo 0 'falso', 1 'mais ou menos verdadeiro' e 2 'verdadeiro'.

<sup>a</sup> os escores são invertidos, sendo atribuído 2 'falso', 1 'mais ou menos verdadeiro' e 0 'falso'.

+p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001; ns= não apresenta diferença estatisticamente significativa.

Tabela 17. Classificação dos comportamentos infantis pelo SDQ, segundo a opinião dos professores: Comparação entre DT, PC e DA

Subescalas	DT (N=45)			PC (N=29)			DA (N=31)			$\chi^2$	gl
	N (%)	L (%)	C (%)	N (%)	L (%)	C (%)	N (%)	L (%)	C (%)		
Sintomas emocionais	95,6	0,00	4,4	72,4	24,1	3,4	93,5	6,5	0,00	12,0**(DT x PC)	2
										5,00+(PC x DA)	2
Problemas de conduta	93,3	2,2	4,4	34,5	17,2	48,3	71,0	9,7	19,4	29,3*** (DTxP C)	2
										6,90*(DT x DA)	2
Hiperatividade	95,6	2,2	2,2	6,90	20,7	72,4	58,1	12,9	29,0	8,14*(PCxDA)	2
										58,4*** (DTxP C)	2
										16,4*** (DTxD A)	2
										17,9*** (PCxD A)	2
Problemas de relacionamento com colegas	95,6	2,2	2,2	75,9	10,3	13,8	93,5	3,2	3,2	6,43* (DTxPC)	2
Comportamento pró-social	91,1	6,7	2,2	34,5	24,1	41,4	61,3	12,9	25,8	27,6*** (DTxP C)	2
										11,5** (DTxDA)	2
Pontuação total das dificuldades	100	0,00	0,00	0,00	24,1	75,9	71,0	9,7	19,4	74*** (DTxPC)	2
										14,8*** (DTxD A)	2
										32,7*** (PCxD A)	2

Nota: +p<0,1; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

Legenda: N = Normal; L = Limítrofe e C = Clínico.

Tabela 18. Avaliação da competência acadêmica segundo os professores: Comparação entre DT, Pc e DA

Itens	DT (N= 45)		PC (N= 29)		DA (N=31)		Teste <i>t</i>	
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D.P.	Teste <i>t</i>	df
Desempenho acadêmico geral	4,1	0,69	3,69	0,71	2,52	0,63	2,66***(DTxPC)	72
							10,4*** (DTxDA)	74
							)	58
Leitura	3,93	0,75	3,45	0,68	2,23	0,67	6,79*** (PCxDA)	72
							2,80***(DTxPC)	74
							10,2*** (DTxDA)	58
Matemática	3,98	0,69	3,55	0,68	2,29	0,64	6,99*** (PCxDA)	72
							2,60***(DTxPC)	74
							10,8*** (DTxDA)	58
Expectativa leitura	3,91	0,70	3,52	0,63	2,19	0,65	7,35*** (PCxDA)	72
							2,45* (DTxPC)	74
							10,8*** (DTxDA)	58
Expectativa matemática	3,93	0,69	3,62	0,68	2,29	0,64	7,95*** (PCxDA)	72
							1,92+ (DTxPC)	74
							10,5*** (DTxDA)	58
Motivação geral	4,16	0,74	3,14	0,58	2,39	0,76	7,81*** (PCxDA)	69
							6,61*** (DTxPC)	74
							10,1*** (DTxDA)	55,8
Estímulo dos pais	4,35	0,71	3,24	0,58	2,74	0,85	4,31*** (PCxDA)	68,2
							7,39*** (DTxPC)	74
							8,94*** (DTxDA)	58
Funcionamento intelectual	4,38	0,68	3,52	0,74	2,71	0,53	2,63* (PCxDA)	72
							5,12*** (DTxPC)	73
							12,0*** (DTxDA)	50,5
Comportamento geral	4,18	0,78	2,03	0,68	2,93	1,12	4,84*** (PCxDA)	72
							12,1*** (DTxPC)	74
							5,70*** (DTxDA)	49,9
							3,78*** (PCxDA)	

Nota: \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.