



**Parentalidade e Problemas de Comportamento
em Crianças do Pré-Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lídia Paula de Seixas Cardoso
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

Abril | 2011

UMa
9
Par

Agradecimentos

A todas as pessoas e instituições que directa ou indirectamente contribuíram para a concretização deste trabalho, em especial:

À minha orientadora Professora Doutora Margarida Pocinho pelos conselhos, orientação, motivação e encorajamento sempre presentes.

À minha amiga e colega de mestrado Isabel Cristina Cruz, pela amizade, colaboração, disponibilidade e apoio ao longo de todo este percurso.

Ao Roberto Bettencourt Pereira pela sua presença constante e apoio, especialmente ao nível da informática.

À Graça Melim, minha amiga e colega de trabalho pela sua disponibilidade e pelo incentivo.

A todas as escolas, órgãos directivos e educadoras de infância que participaram e colaboraram neste estudo permitindo que esta investigação se concretizasse.

A todos os pais e encarregados de educação que se disponibilizaram através das suas autorizações, participação e colaboração.

A toda a minha família, especialmente à minha mãe, que mesmo através da distância me conseguiu transmitir todo o apoio psicológico e moral necessário, para que este projecto se tornasse realidade.

A todos muito obrigada!

Parentalidade e Problemas de Comportamento em Crianças do Pré-Escolar

Resumo: O presente estudo investiga a relação existente entre as competências parentais e os problemas de comportamento em crianças que frequentam o Ensino Pré-Escolar. Participaram 141 crianças com idades compreendidas entre 4, 5 e 6 anos e respectivos pais. Para o efeito aplicou-se a Escala de Competências Parentais para a Idade Pré-Escolar (EACP) e o Questionário do Comportamento da Criança (TRF). Os resultados indicam que a ocorrência de problemas de comportamento é mais elevada nas crianças que frequentam o ensino público, do sexo masculino, com idade de 5 anos, cujos pais possuem o 1º Ciclo ou inferior, de nível socioeconómico baixo e pertencentes a famílias monoparentais. Verificou-se uma associação sig entre as atitudes negativas dos pais e o isolamento das crianças. Estes resultados confirmam o que vem descrito na literatura da área e apontam para a necessidade de se desenvolverem intervenções junto desta população.

Palavras-chave: Parentalidade, Problemas de Comportamento, Crianças dos 4 aos 6 anos, Pré-escolar.

Parenting and Behavior Problems of Preschool Children

Abstract: The aim of the present study was to investigate the association between parenting and preschoolers behavior problems. The study participants included children aged 4, 5 and 6 years old and their parents. For this purpose, we applied a range of Parenting Skills for Preschool Age (EACP) and the Child Behavior Check-List (TRF). The results indicate that the occurrence of behavior problems is higher in children who attend public school, male, aged 5 years, whose parents have the 1st year or less, of low socioeconomic status and belonging to single parents. There was a significant association between negative attitudes of parents and the isolation of children. These results confirm what has been described in the literature and point to the need to develop interventions with this population.

Keywords: Parenting, Behavior Problems, Children 4 to 6 years, Preschool.

Índice

Introdução.....	6
Capítulo I – Parentalidade.....	9
Parentalidade e competências parentais	9
Práticas Educativas e Estilos Parentais	16
Capítulo II – Problemas de Comportamento.....	22
Problemas de comportamento.....	22
Implicação das práticas parentais nos problemas de comportamento.....	27
Capítulo III – Investigação empírica.....	37
Introdução.....	37
Objectivos.....	37
Hipóteses	37
Método	38
Participantes.....	38
Instrumentos.....	40
Procedimentos.....	42
Capítulo IV – Resultados.....	44
Capítulo V – Discussão	56
Referências Bibliográficas	61
Anexo 1 – Carta de Consentimento Informado	71
Anexo 2 – Escala de Avaliação de Competências Parentais Para a Idade Pré-Escolar – versão investigação.....	74
Anexo 3 – Tabela das correlações.....	76

Lista de tabelas

Tabela 1 – *Caracterização dos participantes*

Tabela 2 – *Alpha de Cronbach das autoras da Escala de Avaliação das Competências Parentais para a Idade Pré-escolar e do estudo actual*

Tabela 3 – *Médias e Desvios – padrão: Estabelecimento de Ensino*

Tabela 4 – *Médias e Desvios – padrão: Sexo da Criança*

Tabela 5 – *Médias e Desvios – padrão: Idade da Criança*

Tabela 6 – *Médias e Desvios – padrão: Habilitações Literárias*

Tabela 7 – *Médias e Desvios – padrão: Nível Sócio-económico*

Tabela 8 – *Médias e Desvios – padrão: Agregado Familiar*

Tabela 9 – *Correlação de Spearman, entre os resultados do Questionário (TRF) e da Escala (EACP)*

Introdução

Os problemas de comportamento infantil têm vindo a aumentar e a evidenciar-se cada vez mais cedo, nos últimos anos, nas instituições educativas e no seio das próprias famílias, de acordo com o que vem descrito na literatura e a experiência de muitos profissionais de educação, psicólogos, pedopsiquiatras, etc., que lidam diariamente com crianças, comprova. De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, embora se desconheçam estatísticas rigorosas em Portugal sobre este fenómeno, a prática clínica e as queixas apresentadas por pais e educadores indicam um aumento significativo dos problemas de comportamento em todas as faixas etárias. A prevalência deste tipo de fenómeno tem crescido nos últimos anos, principalmente nas áreas urbanas, com taxas mais elevadas no sexo masculino (Pesce, 2009). Hoje em dia muitos educadores e professores passam muito do seu tempo lectivo a tentar resolver conflitos e comportamentos disruptivos em vez de estarem a ensinar, o que acaba por prejudicar o seu desempenho profissional e o bem-estar das crianças da sala. Embora existam mais investigações e literatura sobre este tipo de problemas a partir do primeiro ciclo e principalmente na fase da adolescência, quando esses comportamentos se tornam mais evidentes (Macarini, Martins, Minetto & Vieira, 2010), nos últimos anos tem-se verificado um aumento do interesse dos investigadores por crianças mais pequenas que revelam sinais precoces de problemas de comportamento, pois como referem Thorell & Rydell (2008), muitos problemas de comportamento começam a desenvolver-se já no período pré-escolar: "many behaviour problems start to develop already in the pre-school years" (p.586), ou que se apresentam numa situação de risco psicopatológico, que dificilmente seriam detectados antes de frequentarem a escola (Dessen & Szelbracikovski, 2004). Karreman, Haas, Tuijl, Aken e Dekovic, (2010) referem que, de acordo com investigações por Campbell (1995), 10 a 15% das crianças que frequentam o ensino Pré-Escolar apresentam problemas que vão de ligeiros a moderados e que se podem classificar em externalizantes e internalizantes.

Conhecendo as causas que podem levar aos problemas de ordem comportamental nas crianças que frequentam o pré-escolar e a sua etiologia, melhor e mais cedo poderemos intervir no sentido de ajudar e apoiar estas crianças recorrendo e implementando medidas preventivas no sentido de evitar a sua evolução no futuro para outras perturbações mais graves do comportamento (delinquência, roubo, furto, mentira, comportamentos de risco, abuso de substâncias, criminalidade, etc.) e outras dificuldades que podem surgir no

período da adolescência e mais tarde na idade adulta. Mesmo quando este comportamento não se mantém na adolescência e na idade adulta, pode influenciar negativamente o seu desenvolvimento, visto que estas crianças se encontram numa situação de risco (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006). O diagnóstico precoce pode evitar que surjam problemas mais graves com implicações, não só para a criança, mas também para as famílias, educadores, professores, e para a sociedade em geral.

O pré-escolar é um espaço privilegiado para observar crianças que apresentam dificuldades de vária ordem, e uma identificação e intervenção rápidas das crianças que as revelam, são de extrema importância, surgindo o educador como um observador e interventor privilegiado (Silva, Veríssimo & Santos, 2004). O interesse e a principal motivação para a escolha deste tema, surgiu precisamente desta realidade, tendo também em conta que:” As manifestações precoces dos principais transtornos do comportamento na criança e no adolescente podem ser observadas antes da idade na qual o diagnóstico tem sido habitualmente estabelecido” (Grillo & Silva 2004, p. 21). O alargamento da rede de Educação Pré-Escolar permitiu diminuir a exclusão social das crianças mais problemáticas, negligenciadas, maltratadas, com problemas de conduta e com necessidades multifacetadas (Gil & Diniz, 2006). De acordo com estes autores, compete ao educador”estar atento às necessidades e dificuldades das crianças, de modo a que possa intervir atempadamente no que respeita ao despiste e encaminhamento para os serviços sociais e de saúde.” A compreensão das relações que existem nas dimensões individual, familiar e ambiental associadas aos problemas de comportamento na infância é muito importante porque permite identificar as principais causas responsáveis pela sua progressão e tomar medidas no sentido da prevenção, desenvolvendo programas específicos cujo objectivo será a modificação desses comportamentos (Carvalho, 2007), evitando a sua rigidez e “cristalização”, porque quanto mais nova for a criança, mais facilidade terá em mudar e adaptar-se (Rios, 2006). Quanto mais cedo forem detectados estes problemas mais rapidamente se poderá elaborar um plano de intervenção/prevenção visto que alguns sinais de futuros problemas ao nível do desenvolvimento das crianças surgem em idade precoce, (Gil & Diniz, 2006, p.217). Segundo estes autores as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento apresentam uma maior taxa de insucesso e abandono escolar. Matos (2008) defende que”os esforços preventivos implicam, não só a identificação precoce de factores de risco, como a identificação de estratégias eficazes para alteração das situações problemáticas já existentes” (p.24).

Estes problemas podem ter origem em múltiplas e variadas causas e na sua interacção, sendo o reflexo do que se passa nas famílias e na própria sociedade em geral com o aumento da desigualdade social, desemprego, conflitos conjugais, baixo nível socioeconómico, apelos ao consumo, exclusão social, intolerância, aumento da violência quotidiana divulgada pelos meios de comunicação social, etc. No entanto, muitas das investigações realizadas relacionam-nas com as práticas educativas parentais, ou seja, a qualidade das interacções pais-criança influencia o seu comportamento quer positiva, quer negativamente. Pesquisas têm revelado a importância da relação pai-filho e principalmente as práticas parentais utilizadas na educação dos filhos (Salvo, Silveiras & Toni, 2005). No panorama actual da investigação é aceite de forma unânime que os pais exercem uma grande influência no desenvolvimento e bem-estar da criança (Cruz & Ducharme, 2006). A presente investigação pretende estudar de que forma os problemas de comportamento mais comuns no pré-escolar, estão relacionados com as práticas parentais e como é que estas se processam, incidindo mais especificamente sobre as competências parentais. O objectivo geral é verificar e estudar de que forma as práticas educativas a que os pais recorrem para socializar e educar os filhos influenciam o comportamento da criança. Pretende-se ampliar e aprofundar conhecimentos no âmbito da temática da parentalidade, para que o diagnóstico e a intervenção se possam realizar, o mais precocemente possível junto das crianças que se encontram em risco ou já apresentam alguns sinais de problemas comportamentais, que podem vir a intensificar-se, conforme já foi referido.

A presente investigação compreende cinco capítulos. No primeiro e segundo capítulos é feito o enquadramento e a fundamentação teórica através da revisão da literatura de alguns conceitos associados à parentalidade e aos problemas de comportamento, para um maior e mais aprofundado conhecimento destes fenómenos e das relações existentes entre eles. O terceiro capítulo é de natureza empírica onde se descrevem os objectivos, as hipóteses e a metodologia adoptada. No quarto capítulo temos a apresentação dos resultados, e no quinto e último capítulo é realizada a discussão, análise e reflexão sobre os resultados obtidos.

Capítulo I – Parentalidade

Parentalidade e competências parentais

“O adequado desenvolvimento infantil é o somatório de diversos factores, porém, os pais estão entre os mais importantes”

(Salvo et al., 2005, p.194).

As relações existentes nas famílias são um objecto de estudo do campo da Psicologia e têm sido alvo de grande interesse nos últimos anos, principalmente as que se referem às práticas parentais usadas pelos progenitores para orientar o comportamento dos filhos (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005), sendo que o ambiente familiar é considerado o factor mais importante e determinante no que se refere ao desenvolvimento infantil (Lima, 2003).

A noção de parentalidade é recente e abrange um grande leque de conceitos (Cruz & Ducharne, 2006). Etimologicamente o conceito de parentalidade aponta para a qualidade de progenitor (Bléandonu, 2003). Segundo Relvas (2000) as funções maternal e parental podem ser definidas como: “o conjunto de elementos biológicos, psicológicos, jurídicos, éticos, económicos e culturais que tornam um indivíduo mãe ou pai de um ou vários outros indivíduos” (p.83).

Para a Psicologia do Desenvolvimento a parentalidade refere-se aos processos pelos quais os pais influenciam o desenvolvimento da criança. A parentalidade é vista como um conjunto de acções realizadas pelos pais ou pelos seus substitutos, com o objectivo de promover o pleno desenvolvimento da criança recorrendo aos meios que existem dentro e fora da família (Cruz, 2005). No parecer de John Eckenrode (2005) a capacidade parental descreve a competência dos pais em responder às necessidades da criança “parenting capacity describes the ability of parents to respond to and provide for their child`s needs” (p.3).

Rutter (1989), citado por Pires (1990), defende que o comportamento parental se refere aos cuidados normalmente prestados às crianças num ambiente apropriado, com o objectivo de garantir que tenha um desenvolvimento sócio-cognitivo adequado. Afirma ainda que “o comportamento parental implica diversos tipos de aptidões que se reflectem na sensibilidade para as deixas da criança e na responsividade para as diferentes fases do

desenvolvimento da criança” (p.184). A competência parental também pode ser definida como: ”um estilo educativo que permite à pessoa em desenvolvimento adquirir as capacidades de que necessita para lidar eficazmente com os nichos ecológicos em que irá mover-se durante a infância, a adolescência e a idade adulta” (Belsky, Robins & Gamble, 1984). Houzel (1997) designa o termo parentalidade como sendo um processo pelo qual nos tornamos pais em termos psíquicos, concepção que abrange os dois progenitores. A afectividade no comportamento parental manifesta-se numa série de comportamentos que tendem para o prazer, a satisfação e o bem-estar da criança ou acabar com alguma situação desconfortável.

Parke e Buriel (1998, citados por Cruz & Ducharne, 2006) apontam um modelo tripartido para definir parentalidade referindo que os pais influenciam os seus filhos através de três formas: funcionam como companheiros de interacção, como orientadores e conselheiros delineando modelos de comportamento e fazendo exigências, e são responsáveis pela organização do contexto familiar e pelo tipo de experiências, mais ou menos estimulantes, que lhes proporcionam no exterior.

Na visão de Sandler, Schoenfelder, Wolchik e Mackinnon (2010), a parentalidade inclui uma ampla gama de funções nas quais os pais se envolvem e que visam promover nos filhos o desenvolvimento de habilidades culturais adequadas à idade da criança e a redução de problemas de comportamento. Estas funções incluem a existência de uma relação afectiva positiva com a criança, o aconselhamento e informação, supervisionar as actividades e as interacções, apoiar comportamentos que promovam a adaptação da criança (e.g. trabalhos de casa) e desencorajar comportamentos inadequados e desviantes. Um relacionamento pais-filhos efectivo, caracteriza-se, a maior parte das vezes, pela existência de altos níveis de carinho, o uso de estratégias efectivas de controlo, e apoio dado à criança tendo em vista o desenvolvimento das habilidades adequadas.

O ambiente em que a criança cresce e se desenvolve, as respostas que obtém do meio e a estimulação ambiental que recebe irão determinar o seu comportamento, pois conforme refere Coutinho (2004) as oportunidades para um bom desenvolvimento dependem essencialmente do contexto familiar no qual a criança cresce. Os primeiros anos da vida de uma criança são de vital importância para o desenvolvimento da sua personalidade, das relações que vai estabelecer com os outros e para a sua adaptação social e psicológica durante o ciclo da vida (Joly, Dias & Marini, 2009). De acordo com Lima (2005) “o contexto familiar é constituído por uma multiplicidade de factores que se inter-influenciam, desde os pais, a sua história, competência, personalidade, as características

físicas e espaciais, e variáveis de cariz mais molar tais como aspectos da comunidade próxima e da própria cultura envolvente” (p.98). A forma como os pais interagem com os filhos vai influenciar o seu relacionamento e habilidade social e o modo como exercem a suas funções parentais é muito diversificada e essa diversidade vai dominar o desenvolvimento da criança (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), os comportamentos e as habilidades sociais, afectivas, motoras e linguísticas vão-se construindo na convivência e aprendizagem com os pais, e são necessárias para que a criança se possa orientar nos ambientes físico e social em que participa. Os modelos de interacção e de afectividade a que os pais recorrem para educar os filhos vão interferir significativamente na sua maneira de aprender e de se relacionar com os outros. A literatura refere que os pais tendem a incentivar autonomia dos filhos, estimulando-os a realizar actividades adequadas à sua idade, que resultam no desenvolvimento dos comportamentos da criança. As práticas maternas encontram-se mais associadas às preocupações afectivas, cuidados e segurança da criança; as práticas paternas estão mais associadas às questões disciplinares. As práticas educativas parentais e os métodos utilizados vão determinar em larga escala a forma como a criança se vai comportar (Camacho & Matos, 2006). O comportamento parental refere-se aos cuidados que são prestados às crianças no sentido de lhes proporcionar um desenvolvimento geral harmonioso e positivo, nas suas diferentes fases e tendo em conta as suas necessidades. Segundo Cruz (2005), os pais exercem uma influência fundamental na vida dos seus filhos. Desempenham diferentes papéis tendo em conta os vários contextos: nas actividades lúdicas e disciplinares, nos aspectos cognitivos, académicos e sociais nos contextos educativos formais e informais. Atitudes parentais que abrangem a protecção, os cuidados físicos, a segurança, o apoio, etc., (Custódio & Cruz, 2008). O desenvolvimento na infância de habilidades como a linguagem funcional, competências cognitivas (como o pensamento simbólico), e competências básicas de auto-regulação, como o cumprimento de regras, capacidade de atenção e expressão apropriada de emoções, são facilitadas pelo comportamento parental, incluindo o envolvimento em interacções sociais calorosas e positivas, estimulação cognitiva da criança e apoio no sentido de permitir um maior conhecimento do ambiente onde vive (Sandler, Schoenfelder, Wolchik, & Mackinnon, 2010).

Ao longo da infância, através do processo de socialização, os pais tentam orientar o comportamento dos filhos com o objectivo de os ajudar a seguir determinados valores, princípios morais e padrões comportamentais considerados socialmente aceites, para os

preparar para a participação noutros contextos sociais mais alargados e conduzi-los a uma maior autonomia e responsabilidade pessoal (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008). Bornstein (1995, citado por Cruz & Ducharne, 2006), considera que os pais são responsáveis pelo bem-estar das crianças e desempenham variadas funções. A primeira função relaciona-se com os cuidados básicos como alimentação, higiene, saúde, segurança e abrigo; a segunda refere-se à organização dos espaços e dos objectos; a terceira relaciona-se com as oportunidades que são proporcionadas à criança para estabelecer relações sociais apropriadas e, por último, encontram-se as estratégias que são usadas para estimular a criança, para que ela compreenda melhor o mundo que a rodeia. A estimulação cognitiva, o apoio emocional, e o ambiente físico, são consideradas três dimensões principais do ambiente familiar que vão influenciar o desenvolvimento da criança, e são fundamentais para avaliar a qualidade do ambiente familiar existente (Lima, 2003).

De acordo com o Department of Health (2000), algumas das competências que as famílias devem desempenhar em relação às crianças são os cuidados físicos e de saúde, a segurança, cuidados emocionais, baseados numa boa relação afectiva, a estimulação, que promove a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, a demonstração de comportamentos apropriados e o controlo das emoções, entre outras. Quanto mais estruturado, previsível e ordenado for o ambiente, mais facilidade a criança vai ter em aprender e em se desenvolver.

Segundo o Triple P, de Sanders, Markie-Dadds (2003), a parentalidade positiva tem por base cinco princípios favoráveis à criança: garantir um ambiente seguro e envolvente; criação de um ambiente positivo de aprendizagem; o uso assertivo da disciplina; ter expectativas positivas e cuidar de si próprio, enquanto pai.

Segundo Gomide (2006) as práticas educativas positivas abrangem a monitoria positiva, como a afectividade, a criação de limites e supervisão das actividades realizadas pela criança e o desenvolvimento do seu comportamento moral. Contrariamente as práticas educativas negativas, abrangem os abusos físicos e psicológico, a negligência parental, falta de afecto e atenção, monitoria negativa, com demasiadas instruções, que podem ou não ser cumpridas. No que se refere ao conceito disciplinar do comportamento parental, este manifesta-se numa série de comportamentos a que os pais recorrem em consequência de uma conduta da criança considerada inconveniente sob as diferentes perspectivas social, moral ou convencional (Cruz, 2005).

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner (1979), as relações existentes entre os pais e os filhos não surgem isoladas, mas acontecem dentro de um largo contexto

ecológico, caracterizado por transacções complexas que se estabelecem entre as influências proximais e distais, entre os factores de protecção e de risco e entre as situações de stress, transitórias ou prolongadas, todas elas influenciando o desenvolvimento da criança.

Belsky (1984) influenciado pela teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, identificou três domínios que considerou determinantes da parentalidade: as características e/ou recursos pessoais dos pais (e.g., bem-estar psicológico), as características das crianças (e.g., género e temperamento), e as características do contexto social no qual se estabelece e desenvolve a relação pais-filhos. Destes três determinantes os recursos pessoais dos pais são considerados os mais importantes. Os recursos que os pais possuem como, conhecimentos, habilidades e a motivação para uma parentalidade responsável, modificam os comportamentos parentais. Os pais são mais competentes quando possuem os recursos pessoais adequados, mesmo que, ao nível da criança e ao nível dos outros contextos envolventes existam dificuldades. Por sua vez as características contextuais são mais importantes que as características da criança, no comportamento parental (Belsky et al, 1984). O contexto social tanto pode dar origem a situações de stress (e.g., violência doméstica), como fornecer apoio e suporte parental. As fontes contextuais de stress e de apoio podem prejudicar ou promover o exercício da parentalidade (Belsky, 1984). Guralnik (1998, citado por Maia & Williams, 2005) identificou três padrões considerados essenciais nas interacções familiares: a qualidade do relacionamento pais-filhos, o fornecimento de experiências adequadas e diversificadas tendo em conta o ambiente físico e social envolvente e a forma como a família acautela a saúde e a segurança da criança (alimentação, vacinação, etc.). Num ambiente familiar considerado positivo existe um bom relacionamento entre pais e filhos, supervisão das actividades e disciplina consistente, comunicação e transmissão de valores familiares.

O temperamento da criança desempenha um importante papel nas estratégias de socialização parental, porque crianças com temperamentos considerados difíceis provocam nos pais sentimentos de angústia e maiores dificuldades no exercício da parentalidade contrariamente às crianças consideradas fáceis podendo suscitar nos pais um maior número de práticas coercivas (Parke, 2004). O tipo de relações que a família estabelece com as outras pessoas, instituições e organizações fora da família vão influenciar as interacções sociais, mais ou menos alargadas que as crianças vão estabelecer. O capital social existente numa comunidade, pode ajudar os pais no processo de socialização das crianças. Quando os pais e os filhos têm laços estreitos com a comunidade envolvente o apoio social é maior.

O conhecimento por parte dos pais dos serviços existentes e a sua participação na formação de instituições da comunidade, promove a manutenção de valores e normas que vão influenciar os seus filhos (Parke, 2004).

As competências parentais são amplamente influenciadas pela personalidade, maturidade, crenças e valores que os pais possuem, quer sobre as crianças, quer sobre a educação e também pela qualidade da relação conjugal, apoio recebido pelos familiares e pelos amigos, de uma forma mais directa, e pela crise económica ou degradação urbana do local onde vive, de forma mais indirecta (Luster & Okagaki, 1993). Para percebermos melhor a finalidade das práticas parentais é importante ter em conta o meio social e a cultura a que as famílias pertencem (Montandon, 2005).

A influência que as práticas educativas parentais exercem no desenvolvimento da criança é sustentada pelos resultados obtidos nos diversos programas de intervenção e prevenção já desenvolvidos que demonstram que as mudanças nos comportamentos parentais conduzem a alterações no comportamento da criança e essas alterações persistem no tempo (Sandler et al., 2010). Por exemplo, segundo Loeber e Hay, (1997) os problemas de externalização mantêm-se estáveis desde a infância até à adolescência, assim, a intervenção realizada com o intuito de reduzir os problemas de externalização que ocorrem em idades precoces de desenvolvimentos mantêm-se mais tarde no desenvolvimento da criança. Através da participação nestes programas a longo prazo os pais podem desenvolver novas competências e o uso dessas competências é assegurado pelas respostas positivas dadas pela criança. A implementação de programas de intervenção parental junto das famílias tem sido uma estratégia positiva usada para prevenir e diminuir problemas de (Rios, 2006) e fomentar as competências parentais (Martín-Quintana, Chaves & López, 2009).

O Conselho da Europa, promoveu a Recomendação Rec (2006) sobre políticas de apoio ao exercício da parentalidade positiva. De acordo com esta recomendação o objectivo da parentalidade é o de promover as relações positivas entre pais e filhos, fundadas no exercício da responsabilidade parental, garantindo assim os direitos e o desenvolvimento da criança no seio da família e o seu bem-estar. Esta recomendação tem como objectivo consciencializar os estados membros da necessidade de proporcionar aos pais, mecanismos de apoio suficientes para que possam cumprir as suas responsabilidades e tarefas educativas, através de políticas familiares adequadas e da criação de medidas legislativas, administrativas e financeiras, que possibilitem as melhores condições possíveis para uma parentalidade positiva; a prestação de serviços de apoio para os pais,

como linhas telefônicas de ajuda, serviços de assessoria local e programas educativos para pais e proporcionar serviços especializados para as famílias em situação de risco, como nos casos da existência de maus-tratos, e desenvolver políticas que promovam uma melhor conciliação entre a vida familiar e profissional (Martín-Quintana et al., 2009).

O Triple P-Positive, Parenting Program de Sanders, Markie-Dadds (2003), é um programa de intervenção e educação parental, cujo objectivo principal é a prevenção nas crianças de problemas comportamentais, emocionais e de desenvolvimento grave, através do apoio que é dado a vários níveis, às famílias e aos pais, e tentar aumentar os factores de protecção existentes e reduzir os factores de risco que se encontram relacionados com os problemas comportamentais e emocionais graves na infância e na adolescência. Para tal recorrem a determinadas estratégias, nomeadamente: elevando o nível de conhecimento e de competências parentais; favorecer ambientes saudáveis com poucos conflitos e pouco violentos e através de práticas parentais positivas, fomentar as habilidades emocionais, sociais, cognitivas e comportamentais das crianças. Este programa refere que a parentalidade é influenciada por um conjunto de factores que têm impacto na auto-estima dos pais e no seu sentimento de bem-estar, como as estratégias que usam para lidar com as emoções difíceis (depressões, raiva, ansiedade e altos níveis de stress parental, etc.).

Um dos aspectos que reforça a parentalidade positiva é a noção de auto eficácia parental. A auto-eficácia parental refere-se às crenças que os pais possuem sobre a capacidade que têm de influenciar os filhos de uma forma que os conduza ao seu desenvolvimento e sucesso (Sandler et al., 2010). Teoricamente uma alta noção de auto eficácia parental leva os pais a serem mais persistentes no uso das suas habilidades parentais que se encontram associadas a comportamentos adequados nos filhos e que foram aprendidas nos programas.

Quer os programas cujo objectivo é a alteração das práticas educativas parentais, quer os que pretendem fomentar a competência social dos pais e dos filhos, têm obtido resultados positivos, no que se refere à diminuição dos problemas de comportamento (Bolsoni-Silva, Silveira & Marturano, 2008).

Estes programas de educação parental, cujo objectivo é aumentar as competências parentais, foram sofrendo alterações e sujeitos a avaliações ao longo do tempo, com o objectivo de aumentar a sua eficácia e melhorar a sua implementação. Os chamados programas de terceira geração que estão a ser implementados actualmente têm como principal objectivo aumentar a qualidade do funcionamento familiar como um sistema,

mediante intervenções prolongadas, multi-domínio e multi-contexto (Martín-Quintana, et al., 2009).

Para concluir a temática da parentalidade, e tendo em conta a importância de que se reveste o papel desempenhado pelos pais ou cuidadores da criança, no seu bem estar e qualidade de vida, quer presente quer futura, podemos finalizar esta parte com uma frase de Bahls & Ingbermann (2005), que refere que "as crianças que são privadas de experiências positivas e consistentes no ambiente familiar são as mais carentes de experiências reforçadoras ao chegarem à escola" (p.401) e portanto mais vulneráveis à ocorrência de problemas.

Práticas Educativas e Estilos Parentais

Pesquisas realizadas no âmbito da Psicologia têm dado relevância à interacção entre pais e filhos e às práticas educativas utilizadas no desenvolvimento das crianças. De acordo com a literatura, existem duas dimensões distintas na interacção parental que são as práticas educativas e os estilos parentais. As práticas educativas relacionam-se com os métodos usados pelos pais para alcançar determinadas finalidades nos campos social, afectivo e académico, tendo em conta contextos e circunstâncias específicas (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998, citados por Ceconelo, Antoni & Koller, 2003). De acordo com Lima (2003), as práticas educativas são determinadas pela cultura que define as estratégias usadas para lidar com as crianças em contextos específicos. Dar explicações, punir ou recompensar constituem exemplos de práticas educativas.

Segundo Alvarenga e Piccinini (2001) as práticas educativas constituem estratégias que os pais usam para incentivar padrões de comportamento moral e socialmente aceites, e acabar ou reduzir os comportamentos considerados inconvenientes.

Os estilos educativos, relacionam-se com a totalidade das características da interacção parental em várias situações, que originam um determinado clima emocional (Darling & Steinberg, 1993). Bem e Wagner (2006), definem "estilos educativos como tendências relativamente estáveis através das quais as pessoas reagem a uma situação pedagógica com uma determinada conduta (ou prática) específica dirigida à criança...o estilo implica mais do que uma conduta: é o conjunto de determinadas condutas" (p.65).

Os estilos parentais variam menos que as práticas educativas e distinguem-se por uma maior ou menor taxa de responsividade e exigência, abrangendo os comportamentos e

as expressões que fazem parte das interações parentais (Baumrind, 1997; Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002; Reppold, Pacheco & Hutz, 2005, citados por Pacheco, Silveira, & Schneider, 2008).

Na opinião de Gomide, Salvo, Pinheiro e Sabbag (2005), o estilo parental designa o resultado do conjunto das práticas educativas parentais usadas pelos pais na interação com os filhos, com o objectivo de orientar o seu comportamento.

Segundo Cruz (2005) "os estilos educativos definem a qualidade das interações ao longo de uma larga gama de situações e são independentes do conteúdo dos comportamentos" (p.55). Os estilos parentais abrangem aspectos da cultura familiar, como tipo de comunicação existente, apoio emocional e controlo existentes na interação pais – filhos e as crenças e valores relativamente às funções e papéis que cada um desempenha e que são manifestados nas práticas disciplinares, no desempenho da autoridade e nas decisões tomadas (Reppold, Pacheco & Hutz, 2005 citados por Pacheco et al., 2008). Os estilos parentais diferem e vão influenciar o desenvolvimento emocional, cognitivo, social, os relacionamentos e o sucesso escolar da criança, podendo constituir-se como um factor de protecção ou como um factor de risco. Os estilos educativos opostos, as práticas educativas usadas pelos pais, tanto podem dar origem a comportamentos pró-sociais, como anti-sociais, tendo em conta a assiduidade e a intensidade com que os pais recorrem a estas práticas educativas (Gomide et al. 2005).

As primeiras investigações acerca do fenómeno da parentalidade, com crianças do pré-escolar, foram conduzidas por Baumrind a partir dos anos 60 e centraram-se nos "comportamentos educativos parentais" (Cruz, 2005). Nas suas pesquisas Baumrind, através da observação da relação entre pais e filhos, assinalou duas dimensões presentes nas práticas parentais que são a responsividade e o controlo (Pacheco et al., 2008). Atribuiu ao comportamento que as crianças apresentavam três padrões comportamentais: *Competentes*, com altos níveis de autoconfiança, satisfação e autocontrolo; *Inibidas*, que revelavam contactos sociais pobres, eram mais tristes e insatisfeitas e *Imaturas*, demonstravam pouca autoconfiança e pouco autocontrolo. A estes três grupos de crianças associou, mais tarde, três padrões educativos parentais. Ao grupo de crianças *Competentes*, correspondiam práticas parentais com um nível elevado de controlo, exigências e encorajamento no sentido de uma maior autonomia, atitudes carinhosas e elevado nível de comunicação com recurso ao raciocínio. A este tipo de padrão parental atribuiu o nome de *autorizado*. No grupo das crianças *inibidas*, os pais também demonstravam um alto nível de controlo, mas tinham com os filhos, uma relação afectiva e um vínculo mais frágeis.

Este padrão foi intitulado de *autoritário*. No grupo das crianças *imaturas* o padrão parental definia-se pela pouca exigência e pouco controlo mas por alguma afectividade. Este terceiro padrão foi designado de *permissivo* (Cruz, 2005). O nível de controlo exercido pelos pais está relacionado com as exigências e expectativas que têm dos filhos e do tipo de supervisão e disciplina que adoptam para os educar. Também a interacção parental, o tipo de comunicação e afecto existente permitiu chegar a estas definições de padrões educativos parentais (Cecconelo et al., 2003).

Os estilos parentais propostos por Baumrind, foram mais tarde reformulados por Maccoby e Martin em 1983. Estes estabeleceram dois conceitos – *exigência e responsividade* – e a sua combinação deu origem a quatro estilos parentais: o autorizado, o autoritário, o indulgente e o negligente – o estilo permissivo proposto anteriormente por Baumrind foi dividido em dois: o indulgente e o negligente – A *exigência* relaciona-se com as atitudes parentais que exigem disciplina e supervisão. A *responsividade* relaciona-se com as atitudes de apoio e condescendência que beneficiam a individualidade e a auto-afirmação das crianças. Os estilos indulgente e negligente existentes nas famílias com nível baixo de controlo, foram definidos de acordo com o nível de responsividade revelado pelos pais (Cecconelo et al., 2003).

No estilo autorizado os níveis de exigência e responsividade dos pais são elevados. São estabelecidas regras, constantemente relembradas, que ajudam a regular o comportamento dos filhos, o mau comportamento é corrigido e o bom elogiado. Existe disciplina e o porquê dessa disciplina é explicado à criança. A comunicação e o respeito mútuo fazem parte do relacionamento pais-filhos. Maturidade e responsabilidade fazem parte das expectativas paternas. O relacionamento baseia-se na afectividade, na satisfação das suas necessidades e tendo em conta as suas opiniões, incentivando a sua autonomia e o desenvolvimento das suas competências.

No estilo autoritário o nível de controlo exercido pelos pais é bastante elevado, e o nível de responsividade é baixo. Há uma imposição da obediência e do respeito pela autoridade e pela ordem. Os pais são exigentes, rígidos e não permitem discussão de regras; são pouco tolerantes e pouco compreensivos, recorrendo com frequência à punição física, fazendo ameaças e retirando privilégios. O diálogo e a autonomia da criança não são incentivados e não são tidas em conta as suas opiniões, nem os seus questionamentos.

No estilo permissivo os pais apresentam pouco controlo e um nível alto de responsividade. Não estabelecem regras, nem limites ao comportamento dos filhos,

exigindo pouca responsabilidade e pouca maturidade. São demasiado tolerantes, deixando ao critério da criança a regulação do seu próprio comportamento e a tomada de decisões.

Os pais são compreensivos, comunicativos, tolerantes e afectuosos, evitando o exercício da autoridade e satisfazendo os desejos, os impulsos e os caprichos da criança. Por último, no estilo negligente, os níveis de controlo e responsividade que os pais demonstram são baixos. Estes pais não são afectivos, exigentes ou compreensivos com os seus filhos, satisfazendo apenas as suas necessidades básicas e mantendo-os à distância. Envolvem-se pouco na socialização da criança e na supervisão do seu comportamento. Contrariamente aos pais permissivos, que se encontram envolvidos com os filhos, os pais negligentes centram-se mais em si próprios e nos seus interesses (Baumrind, 1996; Glasgow, Dornbusch, Troyler, Steinberg & Ritter, 1997, citados por Cecconelo et al., 2003). Estes quatro tipos de pais, manifestam de forma diferente o controlo perante as regras existentes nos domínios” – moral, socioconvencional, pessoal e prudencial” (Cruz, 2005, p.51).

Investigações diversas têm salientado que, dos diversos estilos estudados, o estilo autorizado é o que exerce uma influência mais positiva no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, porque promove as suas competências e habilidades sociais, a assertividade e a autonomia pessoal (Cecconelo et al., 2003). Aos outros estilos parentais foram associados um maior número de problemas no desenvolvimento e no comportamento como, fraca auto-estima, insucesso escolar, abuso de substâncias, (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994, citados por Cecconelo et al., 2003).

Relativamente ao poder que os pais têm e exercem, como prática disciplinar que obriga os filhos a agir segundo as suas orientações, em todas as áreas da vida da criança, quer a nível material, quer a nível emocional, Hoffman (1960), (citado por Cruz, 2005 e Cecconelo et al., 2003) abordando as práticas disciplinares dos pais e as suas influências psicológicas nas crianças, defende que existem duas formas através das quais os pais podem exercer este poder para modificar o comportamento dos filhos: disciplina indutiva, que tem como objectivo a alteração voluntária do comportamento da criança e disciplina coercitiva, uma forma de fortalecer e consolidar o poder parental.

A prática disciplinar indutiva abrange práticas parentais que comunicam e explicam à criança a vontade que os pais têm de que ela altere o seu comportamento, alertando-a para as consequências e implicações das suas acções e recorrendo a várias formas de comunicação verbal como advertências, apelos aos valores morais, porque necessita de seguir certas regras de conduta, etc., de forma a que ela lhes obedeça. A prática disciplinar

coercitiva abrange práticas parentais que recorrem à punição física e ao uso da força pelos pais, incluindo retirada de privilégios e ameaças, obrigando a criança a obedecer e a comportar-se de acordo com a vontade imposta pelos pais. Este tipo de práticas disciplinares, segundo a literatura, tem repercussões negativas no desenvolvimento psicossocial das crianças, como dificuldades escolares e de ajustamento social e pode conduzir à existência de emoções fortes e negativas na criança como medo, ansiedade e hostilidade e dificuldades escolares, entre outras. Ao contrário, as práticas indutivas são consideradas como favoráveis ao desenvolvimento da autonomia da criança e à interiorização de padrões de comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Hoffman, 1975, citado por Cocconelo, 2003).

Darling e Steinberg (1993), realizaram uma revisão histórica, para tentar perceber quais eram as consequências da parentalidade no desenvolvimento infantil. Concluíram que, para além das influências directas, também a cultura, a classe social na qual a família se insere e a composição familiar exercem influências e interferem no desenvolvimento da criança. Segundo estes autores, quer as práticas parentais, quer os estilos parentais, sofrem as influências das crenças que os pais possuem, não se podendo considerar uns estilos melhores do que outros, sem ter em conta o contexto cultural e o ambiente físico e social no qual a família se insere, numa perspectiva ecológica.

Uma prática parental positiva está relacionada com o nível de conhecimentos e competências dos pais no domínio da parentalidade, com a sua auto-suficiência, com ambientes educativos saudáveis, não violentos e com baixo nível de conflitualidade, ou seja, com a sua capacidade de promover as competências sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais das crianças, que são considerados factores de protecção. Quando estes factores não estão presentes no ambiente e contextos onde a criança está inserida ela corre mais riscos de vir a ter problemas emocionais e comportamentais na infância e adolescência (Sanders & Markie-Dadds, 2003).

Na opinião de Webster-Stratton (2010), uma educação orientada “pela sensibilidade, pela atenção e pela competência estimula comportamentos sociais positivos nas crianças, bem como a sua auto-estima” (p.15). Se os pais adoptarem práticas educativas mais eficientes, provavelmente irão reduzir os problemas de comportamento que os filhos apresentam, antes que eles se agravem, ao mesmo tempo irão reforçar as suas competências emocionais, sociais e escolares. Quanto mais afectivas e carinhosas forem as relações pais-filhos, mais probabilidades existem de os processos de desenvolvimento ocorrerem de uma forma ajustada (Cecconelo, et al., 2003). Webster-Stratton (2010)

refere que "os pais mais competentes são aqueles que se mostram sensíveis à interação entre eles próprios e os seus filhos" (p.16).

Na opinião de Weber, Viezzer e Brandenburg (2004), algumas das estratégias a que os pais podem recorrer para acabar ou diminuir com os comportamentos indesejados e com atitudes de indisciplina são o uso do reforço positivo de forma sistemática, o estabelecimento de regras e limites claros e consistentes, existência de supervisão e modelos positivos, estímulos à autonomia da criança e incentivos ao aumento da sua auto-estima. Numa investigação realizada por Russell e Finnie em 1990, com crianças do pré-escolar, concluiu-se que a qualidade da orientação parental, se relacionou positivamente com a competência social demonstrada pela criança "the quality of parental advice was related positively to children`s social competence with peers" (Parke, 2004, p.371).

Os pais podem influenciar os relacionamentos dos filhos, através da monitorização das suas actividades sociais. Uma monitorização pobre encontra-se associada a habilidades académicas baixas e baixa aceitação dos pares e a altos níveis de delinquência e problemas de externalização, referem Sandstrom e Coie (1999, citados por Parke, 2004).

Diversas pesquisas já realizadas indicam que "parental support and consistent discipline are associated with children`s emotion-regulation skills, such as active coping, social support seeking, attentional control, and cognitive reappraisal, which in turn are related to mental health and physical health outcomes in childhood and adulthood" (Eisenberg et al. 2010; Luecken et al. 2009, citados por Sandler et al., 2010, p.18.7).

De acordo com o exposto, verificamos que as práticas educativas que os pais adoptam para educar os filhos exercem um papel determinante no seu desenvolvimento psicológico, conseqüentemente, quanto maior for o nível de responsividade dos pais às necessidades das crianças maior será o nível de eficácia da parentalidade (Lima, 2003), e mais harmoniosos o desenvolvimento da criança.

Capítulo II – Problemas de Comportamento

Problemas de comportamento

Segundo Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), o termo “problema de comportamento” é muito ambíguo e controverso, possuindo muitas vezes limites pouco claros. Existem muitas definições e classificações distintas e as possibilidades de diagnóstico também podem ser muito variadas de acordo com os investigadores e as culturas. A diversidade de definições existe devido à dificuldade em delimitar claramente o termo problemas de comportamento. Silva (2000), citada por Pesce (2009), defende que os “problemas de comportamento são considerados como comportamentos socialmente inadequados, representando déficits ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com os pares e adultos de sua convivência” (p.508) e que, segundo Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira e Manfrinato (2006), podem constituir um obstáculo à realização de aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento.

Segundo Silva et al., (2004) a escola é um meio privilegiado para a observação de comportamentos disfuncionais. É na entrada para o jardim-de-infância que a criança começa a desenvolver as suas competências e habilidades sociais e a aprender determinados comportamentos que a conduzirão a níveis superiores de desenvolvimento. É neste espaço de comunicações interpessoais que são vivenciados os primeiros conflitos e confrontos numa realidade distinta e menos protegida que a família.

A literatura indica que os problemas de comportamento se podem classificar em dois grupos: problemas de externalização e problemas de internalização (Halpern, 2004; Huang, Wang & Warrenner, 2010; Karreman et al., 2010; Silveira, 2007). Os problemas de externalização compreendem comportamentos de irritabilidade/nervosismo, rebeldia/desobediência agressividade/provocação, opositividade, impulsividade, transgressão de normas, e actos de violência. São mais observáveis e direccionados para os outros, sendo mais perturbadores socialmente. Os problemas de internalização, são menos observáveis e relacionam-se com algumas dificuldades emocionais como timidez, desinteresse, ansiedade, insegurança, exclusão, isolamento social, depressão, tristeza, falta de concentração. (Achenbach & Edelbrock 1979, citados por Bolsoni-Silva, et al., 2008; Silveira, 2007; Rios, 2006). Os comportamentos externalizantes interferem no desenvolvimento das tarefas escolares e são considerados factores de risco devido ao facto

de interferirem na adaptação psicossocial na adolescência (Lyra, Assis, Njaine, Oliveira & Pires, 2009).

Os problemas externalizantes, são os que incomodam mais e dão origem a maior número de queixas, quer de pais, quer de educadores e segundo Rios (2006), constituem um dos maiores problemas de saúde mental nas crianças. Os problemas de externalização e a conduta anti-social são considerados como os que manifestam maior prevalência no período infantil, uma maior estabilidade ao longo do tempo, e uma maior probabilidade de evoluir para situações clínicas mais graves, quer na adolescência, quer na idade adulta, quando comparados com os problemas de internalização (Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini & Hutz, 2005). Achenbach e Edelbrock (1979), citados por Bolsoni-Silva et al. (2008) consideram como problemas de comportamento quer os externalizantes, quer os internalizantes, por considerarem que ambos prejudicam o desenvolvimento da criança.

O comportamento da criança que frequenta o pré-escolar apresenta grandes variações muitas vezes associadas à idade, podendo variar de acordo com as situações e os dias. Nem todos os comportamentos de agressividade, desobediência, teimosia, oposição etc., podem ser considerados problemas de comportamento, pois nesta fase a criança ainda está a desenvolver a sua maturidade e só por volta dos seis, sete anos é que ela adquire os diversos valores morais e sociais (Marcelli, 2005). Todas as crianças são, de vez em quando, disruptivas, impulsivas, teimosas e resolvem conflitos interpessoais recorrendo a atitudes agressivas, sendo difícil, muitas vezes delimitar a fronteira entre o que é normal e o que é patológico (Grilo & Silva, 2004). Os comportamentos que ocorrem de forma intermitente e isolada, normalmente, não apresentam problemas, excepto quando se reproduzem e repetem no tempo e/ou se associam a outras perturbações que provocam situações conflituosas e interferem no bem estar da criança e no seu desenvolvimento. O diagnóstico depende da sua intensidade e frequência (Benavente, 2001). Segundo Weiner (1982), citado por Benavente (2001), a idade em que ocorrem os comportamentos deve ser tida em conta, bem como a existência de outros problemas de desenvolvimento. Weiner, concluiu que "problemas de comportamento, em determinadas fases do desenvolvimento das crianças, não são sinónimos de distúrbios nesse mesmo desenvolvimento...", (p.322).

A maioria dos problemas de comportamento nas crianças, são específicos da idade e tendem a desaparecer com o crescimento. Quando os problemas de comportamento diferem daquilo que é esperado para a idade da criança, em termos de tipo, severidade ou duração, podemos falar de psicopatologia e (dependendo dos problemas de comportamento apresentados) em perturbação de comportamento (p. 322). Para se poder diagnosticar um

problema de comportamento, é necessário haver” um padrão repetitivo e persistente de comportamento...” (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003, p.93). Actos isolados não podem ser classificados como um transtorno, porque crianças de todas as idades, de vez em quando, perante situações de stress e conflitos interpessoais reagem de uma forma agressiva. No entanto, segundo Picado e Rose (2009) ”existem alunos que desde a pré-escola apresentam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas, manifestações de raiva, irritabilidade, comportamentos desafiadores, de birra, insultos, ameaças, condutas violentas e recusa à obediência” (p.134), o que acaba por se repercutir negativamente, quer nos colegas, quer nos professores. Segundo Ramalho (2006), os problemas de comportamento surgem quando se permite que as crianças tenham atitudes inadequadas como a agressão física e verbal, a falta de respeito pelos outros, a desobediência e o desafio. Este tipo de comportamento só é considerado grave quando acontece muitas vezes e durante muito tempo, sendo normal que na primeira infância a criança tenha comportamentos de oposição.

Cada vez mais os estudos realizados apontam para a necessidade de detectar e intervir rapidamente em crianças que frequentam o pré-escolar e demonstram dificuldades e problemas em diferentes áreas como na adaptação social, nas relações interpessoais, no desempenho escolar, nas habilidades e competências sociais, etc., visto que estas dificuldades se poderão repercutir no seu percurso pessoal e académico dando origem mais tarde, a comportamentos disfuncionais e problemas de conduta.

Segundo Loeber e Hay (1997), os problemas de atenção surgem, na maior parte das vezes, durante o período pré-escolar, precisamente na altura em que costumam aparecer os comportamentos agressivos em muitas crianças. Os défices de atenção “parecem estar, sobretudo, presentes em casos de início precoce de perturbações de comportamento de tipo externalizante” (Sá, Albuquerque & Simões, 2008). Estudos epidemiológicos realizados por Susan Campbell (1995), com crianças que frequentavam o pré-escolar, indicaram que problemas externalizantes graves, identificados precocemente, tinham tendência a persistir ao longo do tempo. Comportamento parental inconsistente e altos níveis de adversidades familiares, encontram-se associados ao aparecimento de problemas na infância e predizem a sua persistência durante o período escolar. Segundo esta investigadora as crianças que apresentam problemas de comportamento com a idade de três e quatro anos, têm 50% de probabilidades de os continuar a ter na adolescência (Pesce, 2009).

O facto de se pertencer ao sexo masculino é considerado um factor de risco nos casos de hiperactividade com déficit de atenção, dificuldades de relacionamento

interpessoal e problemas de saúde mental, apesar da influência de outros factores (Krug, Dhalberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002). A Organização Mundial de Saúde (2002) considera que os rapazes se encontram mais sujeitos a sofrer de abusos físicos graves, talvez devido ao facto de serem mais inquietos e agressivos que as meninas, o que faz com que os pais percam mais vezes a paciência e recorram a métodos educativos mais severos. O facto de se pertencer a uma classe sócio-económica considerada baixa, independentemente da influência de outros factores, também é considerado um factor de risco para a existência de problemas de comportamento, ansiedade e depressão e outros problemas de saúde mental de âmbito geral, tendo em conta que existe uma grande associação entre a escassez de recursos e os maus tratos infantis (Krug et al., 2002). Numa pesquisa realizada por Bandeira et al., em 2005, concluiu-se que crianças pertencentes a um nível socioeconómico baixo, a frequentar uma escola pública e de sexo masculino, apresentaram um maior número de problemas de comportamento. Estes dados vêm confirmar investigações realizadas noutras regiões, cujos resultados foram semelhantes, e que nos permitem generalizar o conhecimento sobre as relações existentes entre os três aspectos focados. Existem aspectos contextuais que podem prejudicar a criança como a pobreza, residir numa comunidade violenta e pertencer a um grupo étnico/racial marginalizado. A escassez de recursos financeiros aumenta a probabilidade de exposição da criança a situações traumáticas. Estudos epidemiológicos revelaram que bairros onde existem altos níveis de pobreza, apresentam também elevados níveis de violência. As crianças pobres e pertencentes a minorias apresentam uma maior probabilidade de serem vítimas ou presenciarem cenas de violência em casa (Finkelhor et al., 2005, citado por Chu & Lieberman, 2010). Muitas investigações já realizadas de forma consistente, sugerem que a pobreza é um dos mais importantes preditores da existência de problemas na criança. Outras pesquisas realizadas indicam também que o estatuto sócio-económico é um factor contextual importante que pode influenciar e prejudicar o desenvolvimento da criança (Chu & Lieberman, 2010).

As crianças que apresentam problemas de comportamento revelam baixos índices de auto eficácia (Cruvinel & Boruchovitch, 2009), diferentes formas de enfrentar os problemas e de se interrelacionar com os outros nos diferentes contextos sociais (Lyra et al., 2009). As crianças que têm dificuldade em regular o seu comportamento ou são agressivas para com os outros, encontram-se num elevado risco de vir a ter um grande número de problemas desde a infância, até à idade adulta, incluindo insucesso escolar, desordens de conduta, delinquência e criminalidade, e abuso de substâncias (Sandler, et al.,

2010). Roser e Eccles (2000) citados por Santos e Graminha (2006), referem que os problemas comportamentais e emocionais interferem nas dificuldades académicas e estas, por sua vez, vão afectar os sentimentos e os comportamentos que a criança manifesta, quer através de uma forma internalizante, como ansiedade, depressão, timidez e sentimentos de inferioridade, quer através de uma forma externalizante, como condutas geradoras de conflitos, atitudes desafiadoras, impulsividade, agressividade, hiperactividade e baixo ajustamento social. A literatura refere que os problemas de aprendizagem por si só, já são considerados um factor de risco psicossocial, constituindo para o indivíduo uma desvantagem nos campos educacional e social "pessoas que fracassam ou aquelas que abandonam a escola perdem oportunidades que poderiam representar experiências favorecedoras ao seu desenvolvimento" (Santos & Graminha, 2006).

Santos e Graminha (2006), salientam que entre os factores de risco associados aos problemas de aprendizagem estão o temperamento difícil, dificuldades de atenção, pouca tolerância à frustração e fracos relacionamentos sociais.

Quando a criança vive e cresce num ambiente de violência e agressividade, praticada pelos pais ou por outros familiares, podem emergir sentimentos de hostilidade e desconfiança e ideias negativas em relação aos outros, principalmente nas relações que estabelece com os seus pares, os professores, com os pais e os irmãos (Szelbracikowski & Dessen, 2007). Barnett (1997), citado por Maia e Williams (2005), salienta que "nenhum outro factor de risco tem uma associação mais forte com a psicopatologia do desenvolvimento do que uma criança maltratada..." (p.92), o que significa que actos de negligência e abusos sobre as crianças, têm consequências profundamente negativas nas várias áreas do seu desenvolvimento nomeadamente desenvolvimento sócio-emocional, linguagem, cognição e realização académica. Estas crianças revelam défices nas suas habilidades de regulação afectiva e no comportamento em geral. As crianças em idade pré-escolar e que se encontram expostas à violência doméstica, apresentam mais dificuldades nos relacionamentos extra familiares, do que as crianças não expostas. Observações realizadas revelaram que no primeiro grupo de crianças estas exibiam com maior frequência afectos negativos, respondiam menos apropriadamente às diferentes situações, eram mais agressivas com os pares e apresentavam uma relação mais ambivalente com os seus cuidadores (Levendosky & Graham-Bermann, 2001). Segundo uma investigação realizada por Vitolo, Fleitlich-Bilyk, Goodman e Bordin (2005) e que vai de encontro ao que a literatura refere, os pais que recorrem com maior frequência a métodos educativos que envolvem punição e agressão física são os que apresentam um relacionamento afectivo

menos positivo com os filhos e raramente os abraçam ou brincam com eles. A punição corporal usada pelos pais como estratégia educativa, encontra-se relacionada com alguns problemas de saúde mental na infância, na adolescência e também na idade adulta (Vitolo, et al., 2005). Segundo pesquisas realizadas em diversos países, concluiu-se que os pais que mais frequentemente abusam fisicamente dos filhos possuem uma baixa auto-estima, têm dificuldade em controlar os impulsos, problemas de saúde mental e comportamento anti-social. Estes aspectos da personalidade dos progenitores vão comprometer a sua capacidade de prestar os cuidados necessários às crianças e relacionam-se com a pouca habilidade que possuem em lidar com situações geradoras de stress e também um acesso mais limitado a sistemas de apoio social. O modo como a criança vivencia a experiência do abuso físico e este afecta a sua saúde mental depende do seu grau de desenvolvimento, da frequência e gravidade das punições sofridas e da assistência prestada pelos serviços de saúde mental às vitimas directas e indirectas desse tipo de violência (Vitolo et al., 2005).

Investigações realizadas e que são confirmadas pela literatura e pela avaliação dos professores realçam que na fase pré-escolar as crianças com uma maior competência interpessoal, demonstram menos problemas de comportamento, um envolvimento maior e mais activo nas actividades realizadas durante a aprendizagem e um maior sucesso académico presente e futuro (Bolsoni-Silva et al., 2006). A obtenção de habilidades que desenvolvam uma interacção e comunicação interpessoal mais positiva, como resolução de conflitos e dificuldades interpessoais, pode contribuir para a prevenção ou redução da existência de problemas de comportamento. Estas habilidades podem ser promovidas ou não, pelos diferentes contextos sociais nos quais a criança se desenvolve (Bandeira et al., 2006).

Implicação das práticas parentais nos problemas de comportamento

Segundo Halpern (2004) para as crianças do pré-escolar o contexto familiar mais próximo permite-nos compreender como é que surgem os problemas emocionais e comportamentais. Existe uma evidente associação entre o contexto familiar e os problemas de comportamento nas crianças pequenas. As investigações mais recentes sobre este fenómeno têm enfatizado e dado relevância às práticas educativas parentais, como determinantes do comportamento que a criança apresenta (Alvarenga & Piccinini, 2001; Aken, Junger, Verhoeven, Aken & Dekovic, 2008; Ary, T. Duncan, S. Duncan & Hops,

1999; Bolsoni-Silva, et al., 2008; Dessen & Szelbracikovski, 2007; Karreman, et al., 2010; Pesce, 2009; Salvo, Silvaes & Toni, 2005; Sani, 2006).

Segundo Silveira (2007), alguns estudos realizados sobre a temática comportamental salientam que “o papel dos pais e as acções educativas dos mesmos são pontos cruciais na compreensão e desenvolvimento dos problemas de comportamento”.

Na opinião de Bolsoni-Silva et al., (2008) das “variáveis que podem influenciar o aparecimento e/ou a manutenção de problemas de comportamento, encontram-se as práticas educativas parentais” (p.126). Também Cruz e Ducharne (2006) apontam que os pais são determinantes no desenvolvimento saudável (ou problemático) dos filhos. Os problemas de comportamento representam normalmente as perturbações mais comuns relacionadas com determinadas práticas educativas e revelam as dificuldades das crianças na elaboração e manutenção de relações sociais e interpessoais (Silveira & Wagner, 2009).

As práticas parentais inadequadas, caracterizadas por uma disciplina ineficaz, negligência, falta de atenção e afecto, ausência de disciplina, castigos inconsistentes e prejudiciais ao desenvolvimento da criança e a exposição a outros conflitos, podem desencadear comportamentos agressivos. A família tem uma grande influência na transmissão de modelos agressivos às crianças. Os pais que recorrem à punição física ou psicológica, estão a mostrar aos filhos que o recurso à violência é uma forma apropriada à resolução de conflitos e no relacionamento entre as pessoas (Pesce, 2009).

Várias pesquisas realizadas parecem indicar que nas crianças mais habilidosas socialmente existem interacções familiares em que a afectividade, os cuidados e a existência de limites consistentes, entre outros aspectos, são garantidos, enquanto que nas famílias cujas crianças apresentam problemas de comportamento provavelmente as interacções sociais existentes são menos positivas. Existem vários outros estudos que indicam que existe uma “relação entre problemas de comportamento e práticas parentais, especialmente comunicação, expressividade, consistência e monitoria” (Bolsoni-Silva & Marturano 2007, p.349).

Estes autores realçam que as habilidades demonstradas pelos pais, no relacionamento estabelecido com os filhos parecem ser muito importantes na estimulação de comportamentos considerados socialmente adequados ou de comportamentos considerados pelos pais e/ou professores, como indicadores de problemas. Para Del Prette e Del Prette (2005), o conceito de habilidades sociais é definido como tipos de comportamentos sociais que um indivíduo possui e que vão contribuir para a sua competência social facilitando o estabelecimento de relações saudáveis e positivas com os

outros. Os pais ao fazerem uso, nas suas práticas educativas diárias e nas interações com os filhos, das suas habilidades sociais provavelmente desenvolvem nas crianças essas habilidades através da modelagem (Bolsoni-Silva & Marturano, 2007). As habilidades sociais dos pais consideradas insuficientes na educação dos filhos, podem conduzir a graves problemas de comportamento e ter também implicações nos comportamentos sociais considerados positivos e na comunicação que a criança vai estabelecer com os outros, e que são vistos como básicos para o desenvolvimento e sucesso das interações positivas (Bolsoni-Silva & Marturano, 2007). Também Barnett (1997) citado por Maia e Williams (2005), refere que, em relação às habilidades dos pais, os que maltratam os filhos são mais negativos e dão menos apoio na educação das crianças, são menos positivos e mais punitivos em comparação com os que não maltratam. Também têm tendência a reagir mais negativamente do que os outros a determinadas situações como por exemplo ao choro da criança.

Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) salientam que as habilidades sociais educativas que os pais possuem e que provavelmente mais implicações positivas têm na educação dos filhos são a expressão de sentimentos positivos e pontos de vista, cumprimento de promessas, ouvir e receber críticas, recorrer pouco à punição, fazer elogios aos comportamentos habilidosos, existir acordo entre o casal e aumentar a participação do progenitor. As habilidades sociais favorecem o desenvolvimento e evitam o aparecimento de problemas de comportamento, permitindo que as crianças se inter-relacionem de uma forma mais positiva com os pares, os professores e os seus familiares, conquistando mais elogios e atenção (Bolsoni-Silva, et al., 2006).

Del Prette e Del Prette (2005), salienta que a infância é considerada uma etapa decisiva, para a aprendizagem das habilidades sociais, portanto o ambiente familiar, o envolvimento e acompanhamento parental, são essenciais para a criação de relações educativas positivas e que fomentem o desenvolvimento social das crianças. A possibilidade de a criança interagir com outras crianças e com outras pessoas fora de casa, o nível de escolaridade materna e baixo nível de depressão, estilos parentais apropriados, interações positivas com a comunidade e redes sociais sólidas, são alguns dos factores considerados positivos e protectores da criança e que podem evitar consequências negativas (Holden et al., 1998, citados por Maia & Williams, 2005).

As crianças agressivas e que apresentam comportamentos de oposição, têm maior probabilidade de enveredar mais tarde pela delinquência, porque são vítimas de práticas parentais negativas. A existência de um grande número de estudos sobre este tema

provavelmente está relacionada com a influência que as práticas educativas dos pais exercem no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais ou pró-sociais dos filhos (Macarini et al., 2010). O comportamento parental pode expressar afectividade, responsividade e autoridade. As relações de poder que existem na família vão ter repercussões nos estilos parentais e nas práticas parentais que são usadas com os filhos. A ausência de afecto ou a rejeição vai ter consequências negativas no desenvolvimento da criança. Quando não existe no relacionamento pais-filhos, afecto, reciprocidade e equilíbrio de poder, os posteriores relacionamentos da criança, acabarão por ficar afectados (Bronfenbrenner, 1979). As práticas educativas consistentes, são vistas como um factor de protecção, para o aparecimento de problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Marturano, 2007). Kumpfer e Alvarado (2003), defendem que as práticas parentais efectivas são a forma mais poderosa de diminuir os problemas de comportamento dos adolescentes. Um ambiente familiar positivo contribui para que os adolescentes não enveredem por comportamentos desviantes e pouco saudáveis, sendo considerada a principal razão para que tal não aconteça.

Silveira (2007), refere que o Modelo de Patterson e colegas (1992) intitulado "Modelo da Coerção" é usado com frequência em investigações sobre problemas de comportamento. Segundo este modelo os comportamentos agressivos apresentados pela criança na infância tendem a agravar-se durante adolescência visto que as relações e interacções existentes no contexto familiar facilitam a manutenção desse clima de agressividade, que acabam por também ser influenciadas pelas características individuais e ambientais. Este modelo destaca a importância do contexto familiar e parental na existência de comportamentos anti-sociais, salientando que as práticas parentais usadas na educação dos filhos são muito importantes e muitas vezes determinantes da sua saúde mental. Especificamente este modelo sugere que a disciplina parental severa e inconsistente com crianças que apresentam precocemente comportamentos de oposição vai dar origem a comportamentos agressivos através de um processo que envolve progressivamente mais interacções coercitivas entre os pais e a criança. Para evitar este tipo de interacções disciplinares aversivas, os pais acabam por se tornar ainda mais inconsistentes na disciplina que aplicam e na monitoria que realizam. Bahls e Ingbermann (2005), citando também o modelo de Patterson e colegas realçam que a principal hipótese que resultou das pesquisas realizadas por estes autores, foi a de que algumas atitudes, por parte da criança (como chorar, choramingar, gritar, bater ou ter acessos de raiva) que podem parecer triviais e que se podem observar em casa e na escola, são consideradas os

modelos de comportamentos desviantes na adolescência (como boicotar as aulas, ter atitudes agressivas, roubar, abuso de drogas). Este modelo descreve uma sucessão de estádios de desenvolvimento, que acontecem durante o percurso do comportamento desviante, sendo que no primeiro estágio os pais se referem ao período pré-escolar da criança como difícil. A aprendizagem para padrões de comportamento anti-social antes da adolescência acontece em casa e são os membros da família os primeiros “professores”. Quando os pais não conseguem evitar os confrontos disciplinares com a criança as relações coercivas com todos os elementos da família aumentam. A criança vai recorrer a comportamentos aversivos como, chorar, gritar, bater e ter acessos de raiva, que julga serem eficazes para acabar com o comportamento dos pais, como as solicitações para obedecer, ser responsável, etc. (Bahls & Ingbermann, 2005).

As práticas parentais usadas com crianças que apresentam problemas de comportamento, caracterizam-se por serem, na maior parte das vezes, hostis e negativas, pela existência de uma disciplina inconsistente, indiferença, pouca afectividade e apoio emocional, abuso parental e punição física (Edens, Cavell & Hughes, 1999, citados por Szelbracikovski & Dessen, 2007). Na opinião de Weber (2005, citados por Szelbracikovski & Dessen, 2007) recorrer à punição, não resolve os problemas de comportamento e conduz à existência de ressentimentos e dificuldades na interacção entre os pais e filhos. Estas práticas parentais acabam por comprometer as relações de amizade e apoio que deveriam existir entre eles levando ao aparecimento de problemas na infância e mais tarde na vida adulta como fraca auto-estima, pouca autoconfiança e pouca flexibilidade face às dificuldades do dia a dia (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Segundo estes autores, as práticas parentais usadas pelos pais na educação dos filhos são muito importantes no desenvolvimento de comportamentos socialmente apropriados, no entanto estas famílias, muitas vezes, fomentam comportamentos indesejados através de práticas disciplinares inconsistentes, interacções e monitoria negativas e pouca supervisão das actividades realizadas pelos filhos. Os pais podem influenciar os relacionamentos dos seus filhos através da monitorização das suas actividades sociais. Uma fraca monitorização está associada a poucas habilidades sociais e pouca aceitação dos pares e altos níveis de delinquência e comportamentos externalizantes “parents can affect their children`s social relationships through monitoring their children`s social activities. Poor monitoring is linked to lower academic skills and peer acceptance and higher eales of delinquency and externalizing behaviour” (Parker, 2004, p.371).

As práticas disciplinares negativas e impulsivas como as manifestações de raiva da parte dos pais podem fomentar, involuntariamente, comportamentos anti-sociais nas crianças, prejudicar a auto-regulação das emoções, e reforçar os comportamentos agressivos e disruptivos. Por esta razão, as crianças que apresentam este tipo de perturbações, no início da escolaridade, aprenderam a expressar estes comportamentos no seio familiar (Szelbracikovski & Dessen, 2007).

O apoio familiar, dentre todos os meios que influenciam o comportamento, e o bem estar físico e psicológico, é considerado um dos mais importantes factores que pode apaziguar ou aplacar o efeito de determinadas situações geradoras de stress na vida das pessoas, sendo essencial nas investigações sobre resiliência psicológica (Baptista, 2005). As percepções que as crianças têm do nível de suporte familiar que possuem vai influenciar o seu comportamento, ou seja, crianças que percebem níveis baixos de apoio familiar e social, normalmente são mais tímidas e reservadas, menos activas, menos atentas, mais agressivas e menos colaboradoras revelando também menos esperança, o que poderá ter reflexos na sua vida futura, alargando as hipóteses de vir a sofrer de determinadas perturbações, principalmente as associadas ao humor (Kashani, Canfield, Borduin, Soltys & Reid, 1994, citados por Baptista, 2005).

Tal como já foi referido anteriormente, os problemas de comportamento e algumas variáveis do ambiente familiar têm sido associadas destacando-se as relações onde existe violência. A quantidade e qualidade dos acontecimentos de vida da criança negativos com origem na família têm sido consideradas como especialmente prejudiciais para o desenvolvimento da criança e um factor propício a problemas de comportamento na infância. Dos tipos de violência vivenciados pela criança destacam-se a violência conjugal, os maus tratos contra a criança exercidos pelos pais, um preditor importante de futuros problemas comportamentais na infância, especialmente maus tratos físicos e sexuais, a violência verbal e psicológica muitas vezes associada a um modelo de educação coercitiva e com práticas disciplinares ineficazes podendo ocasionar problemas comportamentais (Pesce, 2009). A criança pode ser vítima directa de actos de violência, quando ela é o alvo principal da agressão, ou indirecta, quando presencia atitudes de violência conjugal. Tanto a agressão directa, como a indirecta são negativas para a criança (a simples exposição à violência doméstica já constitui uma forma de maus-tratos, sendo a criança vítima de violência psicológica, quando presencia cenas de agressividade contra a sua mãe (Maldonado & Williams, 2005). Sani (2006), refere que investigações realizadas revelaram que em 80% dos lares onde ocorrem situações de violência conjugal, existem crianças, e

destas crianças, 90% são testemunhas da violência que um dos pais exerce sobre o outro. Os conflitos conjugais, tal como refere Schaffer (2004), são provavelmente uma das influências mais nefastas para o desenvolvimento psicológico das crianças "marital conflict is probably one of the most pathogenic influences on children`s psychological development that one can find" (p.99). As crianças que presenciam conflitos e atitudes de violência conjugal apresentam mais problemas comportamentais, uma maior agressividade com os pares, afectos mais negativos, maiores dificuldades de relacionamento interpessoal e mais problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, constituindo a exposição à violência interparental um factor de risco, podendo dar origem a problemas psicopatológicos e sociais na idade adulta (Parker, 2004; Sani, 2006).

Parkes (2004) defende que a segurança emocional da criança também depende da qualidade do relacionamento conjugal. A segurança emocional afecta a capacidade da criança regular as suas emoções. Estudos empíricos baseados num modelo ecológico que tenta explicar as consequências da violência doméstica no bem estar das mães e dos seus filhos, revelaram que esta também produz efeitos negativos na saúde mental materna, reduzindo a sua capacidade para providenciar cuidados parentais de qualidade e aumentando a probabilidade das mães virem a sofrer de problemas associados à ansiedade e depressão. A violência doméstica contribui para que as mães se tornem menos capazes de responder calorosamente e com maior sensibilidade às necessidades das crianças e lidar com elas de uma forma mais positiva, o que poderá produzir efeitos negativos, quer directos, quer indirectos no comportamento das crianças. Uma das consequências directas poderá ser a ocorrência de problemas de comportamento (Levendosky, Leahy, Bogat, Davidson & Von Eye, 2006). A violência psicológica surge quando alguém é sujeito a humilhações, ameaças de vários tipos e privação emocional. A Academia Americana de Pediatria (2002) salienta que este tipo de violência tem consequências em diversos domínios: Pensamentos intrapessoais (medo, ansiedade, baixa auto-estima, depressão, etc.), saúde emocional (instabilidade emocional, impulsividade, raiva, problemas alimentares, etc.), habilidades sociais (comportamento anti-social, problemas afectivos, fraca competência social, pouca simpatia e empatia pelos outros, delinquência, etc.), capacidade de aprendizagem (baixo desempenho académico), e saúde física (queixas somáticas, problemas no desenvolvimento, etc.). De acordo com esta fonte, citada por Maia & Williams (2005) "a severidade das consequências da violência psicológica é influenciada pela intensidade, gravidade, frequência, cronicidade e apaziguamento, ou realce dos factores relacionados aos cuidadores da criança, da própria criança ou do

ambiente”, (p.94). As consequências da violência psicológica também podem ser influenciadas pelo estágio de desenvolvimento da criança.

Os factores de risco associados aos pais e que podem contribuir para a ocorrência deste tipo de violência são as poucas habilidades parentais, depressão, abuso de substâncias, problemas psicológicos de várias ordens, baixa auto-estima, habilidades sociais pobres, stress, violência doméstica, disfunção familiar, etc.

As consequências da observação de cenas de violência podem ser compreendidas à luz da Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1976) que sustenta que “padrões aprendidos por crianças num lar violento agem como modelos de como se comportar em interações sociais” (Maia & Williams, 2005, p.94).

A negligência também é considerada uma forma de violência e constitui um factor de risco para o desenvolvimento da criança. Ocorre quando a criança é privada dos cuidados de que necessita e que são essenciais para o seu desenvolvimento saudável como a alimentação, o vestuário, a segurança, a educação, etc. As atitudes de negligência podem conduzir à desnutrição, a atrasos no desenvolvimento, entre outros problemas (Maia & Williams, 2005). Barnett (1997), citado pelas mesmas autoras, sublinha quatro factores de risco que se encontram relacionados com a existência de “abuso infantil crónico” (p.95), e actos de negligência, como a pobreza, a história e a personalidade dos progenitores e as habilidades dos mesmos. Destaca-se a pobreza pelo facto de incluir diversas situações e problemas geradores de stress que vão comprometer o desenvolvimento. As características dos pais, tal como a história do seu desenvolvimento e a sua personalidade, influenciam o relacionamento que estabelecem com os filhos e a sua autoconfiança como pais e desempenham um papel muito importante na socialização da criança (Lima, 2003). O facto de os pais terem presenciado e vivenciado, nas suas famílias de origem, situações de violência e maus-tratos, também se encontra associado ao uso de práticas e condutas disciplinares agressivas no relacionamento com os seus filhos (Belsky et al., 1984). De acordo com alguns dados referidos por Barnett (1997), citado por Maia e Williams (2005), 30% das crianças maltratadas irão praticar, no futuro, abuso ou negligência nas suas crianças. No caso dos pais 70% dos que maltratam os seus filhos foram maltratados quando eram crianças.

As dificuldades no desempenho da parentalidade e na socialização dos filhos podem ser geradoras de stress para os pais e contribuir para o aparecimento e a persistência de problemas de comportamento. O stress vivenciado pelos pais influencia e é influenciado pelas práticas disciplinares aplicadas, pelos problemas económicos existentes, pelo

desemprego, e pelas diferentes formas de funcionamento das famílias. Contribui para o agravamento da irritabilidade dos pais conduzindo a relações familiares menos positivas e à manutenção de situações de agressividade. A situação de divórcio é vista como uma fonte de stress, porque vai alterar a estrutura e a dinâmica familiar e obrigar a um novo ajustamento e adaptação das crianças (Szelbracikovski & Dessen, 2007).

Também existem investigações que relacionam as ideias e as práticas parentais com o estatuto socioeconómico e a classe social a que os pais pertencem (Lima, 2003). O estatuto socioeconómico surge muitas vezes relacionado com certos estilos educativos parentais. Os pais que pertencem a um estatuto socioeconómico mais baixo normalmente são mais autoritários e têm mais tendência para punir os filhos que os pais pertencentes a um estatuto mais alto revelam uma menor afectividade, e valorizam mais a obediência, a limpeza e a ausência de problemas (Palácios & Moreno, 1994, citados por Lima, 2003). Também se notam diferenças nos tipos de interacção que as mães estabelecem com os filhos, verificando-se que as de baixo estatuto socioeconómico têm tendência a controlar mais, a ser mais restritivas e a discordar, com maior frequência, da criança, relativamente às mães com estatuto mais elevado (Lima, 2003).

A prevenção deste tipo de problemas deveria constituir uma prioridade, quer para as escolas, quer para a política de saúde, visto que são vários os estudos e pesquisas realizadas que os definem como preditores de problemas no período da adolescência (Rios, 2006). Os comportamentos agressivos revelados pelas crianças tendem a manter-se e a intensificar-se ao longo do tempo, sendo de primordial importância o desenvolvimento de estratégias de prevenção desses problemas, nos diferentes contextos: familiar, escolar e da saúde, em que a criança participa (Pesce, 2009).

A identificação precoce das crianças que revelam maiores índices de comportamentos problemáticos constitui uma necessidade básica para se poder realizar uma intervenção que permita alterar trajectórias de risco psicossocial (Picado & Rose, 2009). Também os programas de intervenção quanto mais precocemente forem desenvolvidos e quanto mais tempo durarem mais benefícios aportarão para a criança, devido ao seu efeito cumulativo (Campbell & Ramey, 1994, citados por Lima 2003).

Um dos objectivos da prevenção é diminuir a exposição da criança aos factores de risco, ou reduzir o seu impacto, desenvolvendo as suas competências pessoais e sociais, promovendo as competências dos pais para educar os filhos (Matos, 2008). Concluindo quanto maior for o número de factores protectores existentes nos contextos envolventes, maiores serão os benefícios para a criança, porque como refere Sameroff et al. “the more

risk factors, the worse the outcomes; the more promotive factors, the better the outcomes” (citado por Loeber et al., 2009). Segundo Werner (1998), citado por Maia e Williams (2005) as intervenções não se devem centrar apenas nos factores de risco presentes na vida da criança e da sua família mas incluir as suas competências, potencialidades e recursos, pessoais e informais, tendo como objectivos promover a capacidade de resolução de problemas, aumentar a autoestima e a capacidade de resiliência.

Capítulo III – Investigação empírica

Introdução

Nos dois primeiros capítulos foram desenvolvidos e examinados os pressupostos teóricos que abordam aspectos associados à questão da parentalidade e aos problemas de comportamento para uma melhor assimilação e compreensão do tema em estudo.

Neste capítulo descreveremos os passos que realizamos e que orientaram a presente investigação nomeadamente os objectivos e as hipóteses enunciadas, os participantes, os instrumentos de avaliação seleccionados e os procedimentos adoptados.

Objectivos

O principal objectivo desta pesquisa é investigar se as competências parentais influenciam o comportamento da criança. De forma mais específica pretende-se:

- 1) Analisar as competências parentais;
- 2) Analisar os problemas de comportamento;
- 3) Relacionar a associação entre competências parentais e problemas de comportamento;
- 4) Analisar diferenças intergrupais no que se refere ao estabelecimento de ensino, sexo, idade, nível de habilitações, nível socioeconómico e agregado familiar.

Hipóteses

As hipóteses levantadas pela presente investigação, partiram das reflexões produzidas pela revisão de literatura, realizada nos dois primeiros capítulos desta investigação, e têm como objectivo "justificar o trabalho da parte empírica da investigação" (Hill & Hill, 2008, p.22).

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

H1: As competências parentais dos pais das crianças com problemas de comportamento são mais inadequadas do que as dos pais das crianças que não apresentam problemas de comportamento;

H2: As competências parentais e os problemas de comportamento variam em função das seguintes variáveis sócio-demográficas: estabelecimento de ensino frequentado, sexo, idade, nível de habilitações, nível sócio-económico e composição do agregado familiar.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 141 crianças que se encontravam a frequentar o ensino pré-escolar em estabelecimentos de ensino da Região Autónoma da Madeira, localizadas nos arredores da cidade do Funchal, e os respectivos pais. A maioria (77,3%) frequenta um estabelecimento de ensino público, e 22,7% frequenta um estabelecimento de ensino privado (cf. Tabela 1). Verifica-se que a maioria das crianças tem 5 anos (44,3%), sendo a idade mínima de 4 e a máxima de 6 anos, com um desvio padrão de 0,7 %. No que se refere ao sexo, 56,7% pertencem ao sexo masculino e 43,3% pertencem ao sexo feminino.

Quanto ao número de irmãos, 45,4% tem um irmão, e 42,6% são filhos únicos. Relativamente à coabitação 50,0% das crianças vive com o pai, a mãe e um irmão, e em 32,1% dos casos, apenas vive com o pai e com a mãe.

Em relação à caracterização dos pais¹ verificamos que as idades variam entre os 21 e os 65 anos, (M= 35,00 e DP=7,18), sendo 86,5% mães e 11,3% pais. Relativamente às habilitações, 44,7% (n= 63) possui o 2º e 3º ciclo e 25% possui o secundário (cf. Tabela 1). A maior parte das famílias pertence ao nível sócio-económico² baixo (48,2%), seguindo-se o nível médio (27,7%) e por último o elevado com 24,1%. No que concerne ao tipo de agregado familiar a maioria (82,3%) são famílias de tipo nuclear biparental, 11,3% famílias de tipo nuclear monoparental e 5,7% famílias de tipo alargada biparental. Estes dados sócio-demográficos, foram recolhidos através do cabeçalho da Escala de Avaliação de Competências Parentais Para a Idade pré-escolar.

¹ Pais biológicos e outros adultos que desempenham as funções parentais.

² O nível socioeconómico pode ser determinado de várias formas, através de conjugações simples (profissão, e habilitações literárias; rendimento social e habilitações literárias) ou mais complexas (profissão, habilitações literárias e rendimento social). Neste estudo, utilizou-se a conjugação simples entre profissão e habilitações literárias, sendo assim, ao nível socioeconómico alto corresponde habilitação superior e desempenhar uma profissão. Possuir o 3º Ciclo ou Secundário e exercer profissão de empresário corresponde ao nível médio. Ao nível baixo pertencem todos os desempregados, domésticas e com habilitação inferior ao secundário.

Tabela 1

Caracterização dos Participantes

<i>(missing=)</i>	<i>N=141</i>	<i>(%)</i>
<i>Estabelecimento de ensino</i>		
<i>Público</i>	109	77,3
<i>Privado</i>	32	22,7
<i>Dados da criança</i>		
<i>Sexo da criança (missing=1)</i>		
<i>Masculino</i>	80	56,7%
<i>Feminino</i>	60	43,3%
<i>Idade da Criança (missing=1)</i>		
<i>4</i>	38	27,1%
<i>5</i>	62	44,3%
<i>6</i>	40	28,6%
<i>Número de irmãos (missing=1)</i>		
<i>0</i>	60	42,6%
<i>1</i>	64	45,4%
<i>+2</i>	16	11,3%
<i>Dados dos pais</i>		
<i>Mães</i>	122	86,5%
<i>Pais</i>	16	11,3%
<i>Outro</i>	3	2,1%
<i>Habilitações Literárias (missing=1)</i>		
<i>1º Ciclo ou inferior</i>	11	7,9%
<i>2º Ciclo e 3º Ciclo</i>	63	45,0%

<i>Secundário</i>	36	25,7%
<i>Estudos Superiores e pós-graduados</i>	30	21,4%
Nível Sócio-económico		
<i>Baixo</i>	68	48,2%
<i>Médio</i>	38	27,7%
<i>Elevado</i>	34	24,1%
Agregado Familiar (missing=1)		
<i>Nuclear biparental</i>	116	82,3%
<i>Nuclear monoparental</i>	16	11,3%
<i>Alargada biparental</i>	8	5,7%

Instrumentos

O principal objectivo deste estudo é investigar como as competências parentais influenciam o comportamento da criança. Tendo em conta este pressuposto, foram seleccionados e aplicados dois instrumentos de avaliação distintos, um aos pais de crianças a frequentar o ensino pré-escolar e outro às respectivas educadoras, que nos permitiram avaliar e recolher informação relevante, quer sobre as competências parentais, quer sobre o comportamento da criança no contexto escolar. Estes instrumentos apresentam vantagens para o presente estudo e são de fácil preenchimento.

A Escala de Avaliação de Competências Parentais para a idade Pré-Escolar (EACP, Cruz & Pocinho, 2010, 2011) que se encontra no anexo 3, foi aplicada aos pais. Esta escala é constituída por 41 itens, de tipo *Likert*, de 4 pontos, em que as opções de resposta variam entre 1 (nunca) e 4 (sempre), e destina-se a avaliar as competências parentais para pais com crianças em idade pré-escolar. É nomeada por cinco factores distintos: 1) cuidados parentais e informação, 2) estimulação parental, 3) atitudes negativas, 4) participação activa positiva e 5) expectativas futuras.

Verifica-se que a Escala de Avaliação de Competências Parentais para a Idade Pré-Escolar continua com boa consistência interna (alphas entre 0,60 e 0,65) no estudo actual, (cf. tabela 2)

Tabela 2

Alpha de Cronbach das autoras da escala e do estudo actual.

Factores	Itens	Cruz & Pocinho	Estudo actual
Factor 1	Cuidados parentais e informação	.72	.60
Factor 2	Estimulação parental	.50	.68
Factor 3	Atitudes negativas	.67	.75
Factor 4	Participação activa positiva	.64	.72
Factor 5	Expectativas futuras	.56	.67
Factor escala_ completa	Escala Completa	.78	.65

O questionário do comportamento da criança, Relatório do Professor (Achenbach, 1991, traduzido por J. Paulo Almeida & M. Gonçalves) foi preenchido pelas educadoras referente às crianças cujos pais tinham preenchido a escala.

O questionário do comportamento da criança, é um inventário de largo espectro e faz parte de um dos instrumentos de avaliação mais usado e conhecido no campo da psicopatologia infantil e juvenil (o *Child Behaviour Check-List* de Achenbach, 1991) e apresenta boas qualidades psicométricas. Tem como objectivo descrever e avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento de crianças e adolescentes, dos 4 aos 18 anos de idade, (Albuquerque, Fonseca, Simões, Pereira, Rebelo & Temudo, 1999; Fonseca, A.C., Rebelo, J., Ferreira, J.A.G.A., Simões, A. & Cardoso, F., 1995), É composto por duas partes. A primeira é constituída por itens que nos dão informações relativas a dados demográficos, rendimento escolar e comportamento na sala de aula. A outra parte é composta por 113 itens e referem-se a problemas de comportamento. Cada um destes itens é cotado numa escala que vai de zero a dois pontos. De acordo com a característica ou o comportamento apresentado pela criança, a questão pode ser considerada “não verdadeira” (0), “algumas vezes verdadeira” (1) ou “muito verdadeira ou frequentemente verdadeira” (3).

O questionário do comportamento da criança destina-se a ser preenchido pelos Educadores/Professores, tendo em consideração os comportamentos apresentados pela

criança nos últimos dois meses. Permite-nos extrair os dois factores principais: o de “Externalização”, que se refere aos problemas centrados nos outros e o de “Internalização”, que incide sobre os problemas centrados na própria criança (Gonçalves & Simões, 2001, citados por Fonseca, 2008).

No questionário do comportamento da criança (TRF), podemos identificar e medir oito factores ou síndromes: isolamento, queixas somáticas, ansiedade/depressão, problemas sociais, problemas psíquicos, problemas de atenção, comportamento delinvente e comportamento agressivo. Os problemas de Internalização compreendem o Isolamento Social, Queixas Somáticas e Ansiedade/Depressão. Os problemas de externalização compreendem o Comportamento Agressivo e o Comportamento Delinvente (Fonseca et. al, 1995).

Procedimentos

Inicialmente, foram contactados 4 estabelecimentos de ensino da Região Autónoma da Madeira, 2 públicos e 2 privados, com o intuito de aplicar os dois instrumentos. Foi entregue uma carta (Anexo 1) aos directores dos estabelecimentos de ensino que informava e explicava o âmbito e dimensões da investigação que iria ser realizada e qual o objectivo da mesma, com a garantia de confidencialidade e anonimato de todos os participantes, explicando a forma como iria decorrer o processo de investigação e solicitando a sua participação no preenchimento da escala e a respectiva autorização para a participação dos seus educandos.

Numa primeira fase foram entregues, aleatoriamente em 4 escolas seleccionadas por conveniência, 340 escalas de avaliação das competências parentais para pais com crianças em idade pré-escolar, das quais 204 foram devolvidas (40% primeira mortalidade experimental). Posteriormente à autorização dos pais foram entregues às educadoras 204 questionários do comportamento da criança, dos quais apenas foram devolvidos 141, tendo havido uma segunda mortalidade experimental de 30%, devido ao não preenchimento, por parte das educadoras de todos os questionários entregues.

A escala foi aplicada durante os meses de Maio de 2010 e o preenchimento do questionário decorreu durante o mês de Junho e Julho de 2010.

Finalizada a recolha de dados procedemos à análise estatística com recurso ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 17.0, para Windows. Foram

realizadas análises de frequências, das médias e desvios padrão e dos dados sócio-demográficos. Recorremos também ao teste T de *Student*, e à análise de variância *One Way Anova* e efectuamos o coeficiente de correlação de *Spearman*.

Capítulo IV – Resultados

Através da realização do teste t de *Student* e no que se refere ao tipo de estabelecimento de ensino frequentado pelas crianças (público ou privado), encontramos algumas diferenças significativas no factor VI – Problemas de Atenção ($t = 2,70$; $p < .01$), em que o ensino público tem média superior ao ensino privado, no factor Atitudes Negativas ($t = -4,00$; $p < .001$), em que o ensino privado tem média superior ao ensino público e no factor – Participação Activa Positiva ($t = -2,50$; $p < .05$), em que o ensino privado também revela médias mais altas do que o sector público.

Tabela 3

Médias e Desvios – padrão: Estabelecimento de Ensino

Factores	N		M		DP		t (sig.)
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	
Factor I – Isolamento	107	32	1,85	1,31	2,11	1,45	1,65 ^{ns}
Factor II – Queixas Somáticas	95	31	,47	,29	,84	,53	1,43 ^{ns}
Factor III – Ansiedade/Depressão	98	32	2,15	3,00	2,33	2,98	-1,47 ^{ns}
Factor IV – Problemas Sociais	102	32	1,38	1,53	1,79	1,97	-,38 ^{ns}
Factor V – Problemas Psíquicos	91	32	2,22	2,31	,63	,86	-,56 ^{ns}
Factor VI – Problemas de Atenção	106	32	6,30	3,59	6,57	4,37	2,70 ^{**}
Factor VII – Comportamento Delinquente	95	32	1,05	1,19	1,50	1,09	-,55 ^{ns}
Factor VIII – Comportamento Agressivo	105	32	5,24	5,16	7,22	5,66	,067 ^{ns}
Outros Problemas ³	36	–	1,14	–	1,61	–	–
Internalização ⁴	93	31	4,73	4,68	4,26	3,74	,067 ^{ns}
Externalização ⁵	93	32	6,84	6,34	8,42	5,99	,36 ^{ns}
Cuidados parentais e informação	109	32	33,72	34,56	3,34	2,70	-1,47 ^{ns}

³ Imaturidade, problemas de aprendizagem e problemas de linguagem.

⁴ Internalização = Factor I + Factor II + Factor III.

⁵ Externalização = Factor VII + Factor VIII.

Estimulação parental	109	32	30,25	31,25	3,76	2,17	-1,90 ^{ns}
Atitudes negativas	108	32	23,25	26,56	6,89	2,80	-4,00 ^{***}
Participação activa positiva	109	32	25,28	26,72	4,15	2,33	-2,50 [*]
Expectativas futuras	109	32	17,34	16,16	3,28	3,28	1,79 ^{ns}

* p<,05; ** p<,01; *** p<,001; ns: não significativo

Relativamente ao sexo da criança, encontramos diferenças significativas no factor I – Isolamento (t = 2,78; p< ,01), no factor II – Queixas somáticas (t = 2,02; p< ,05), no factor III – Ansiedade/Depressão (t = 3,31; p< ,001), no factor VI – Problemas de atenção (t = 2,35; p<,05), no factor VII – Comportamento delinquente (t =2,84; p<,05), no factor – Outros problemas (t =2,12; p<,05) e no factor – Internalização (t = 4,09; p<, 001). Em todos estes factores as médias são mais elevadas no sexo masculino.

Tabela 4

Médias e desvios – padrão: Sexo da criança

Factores	N		M		DP		t (gl)
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
Factor I – Isolamento	79	60	2,10	1,23	2,27	1,39	2,78 ^{***}
Factor II – Queixas Somáticas	72	54	,54	,28	,87	,60	2,02 [*]
Factor III- Ansiedade/Depressão	73	57	2,97	1,58	2,60	2,20	3,31 ^{***}
Factor IV – Problemas Sociais	75	59	1,57	1,22	1,85	1,78	1,12
Factor V – Problemas psíquicos	70	53	2,29	2,19	,74	,62	,79

Factor VI – Problemas Atenção	77	61	6,74	4,33	6,60	5,47	2,35*
Factor VII – Comportamento Delinquente	72	55	1,38	,71	1,56	1,08	2,84*
Factor VIII – Comportamento Agressivo	77	60	6,05	4,15	7,70	5,51	1,68
Outros Problemas	23	13	1,48	,54	1,86	,78	2,12*
Internalização	70	54	5,93	3,15	4,35	3,22	4,09
Externalização	71	54	7,80	5,28	8,65	6,45	1,87
Cuidados parentais informação	80	61	33,86	33,97	3,37	3,03	-,19
Estimulação parental	80	61	30,16	30,89	3,50	3,45	-1,23
Atitudes negativas	79	61	24,03	23,98	7,00	5,44	,04
Participação activa positiva	80	61	25,66	25,54	3,58	4,23	,18
Expectativas futuras	80	61	16,84	17,38	3,14	3,52	-,95

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns: não significativo

Através do teste *One Way Anova*, verificamos que existem diferenças significativas em relação à idade das crianças em vários factores, nomeadamente no factor IV – Problemas Sociais ($F = 1,77$; $p < ,05$), no factor V – Problemas Psíquicos ($F = 2,93$; $p < ,001$), no factor VI – Problemas de Atenção ($F = 2,08$; $p < ,01$), no factor VIII – Comportamento Agressivo ($F = 2,34$; $p < ,01$), no Factor – Externalização ($F = 2,39$; $p < ,01$) e no factor – Participação Activa Positiva ($F = 1,62$; $p < ,05$). Relativamente ao factor IV, factor V, factor VI, factor VIII e factor Externalização são as crianças de 5 anos que apresentam valores mais altos em todos estes factores, seguidos das crianças de 6 anos e por último, das crianças de 4 anos. No factor Participação Activa Positiva são os pais das crianças de 5 anos que apresentam valores mais altos, seguidos dos pais das crianças de 4 anos e por último dos pais das crianças de 6 anos.

Tabela 5

Médias e desvios – padrão: Idade das crianças

Factores	4 Anos			5 Anos			6 Anos			Contraste
	(1)	(2)	(3)	N	M	DP	N	M	DP	
Factor I – Isolamento	38	1,95	2,49	61	2,00	1,89	39	1,05	1,39	
Factor II – Queixas Somáticas	37	,32	,63	53	,60	,95	35	,29	,57	
Factor III – Ansiedade/Depressão	38	2,24	2,45	56	2,68	2,59	35	2,00	2,53	
Factor IV – Problemas Sociais	38	1,11	1,41	58	1,71	2,00	37	1,30	1,91	2>3; 2>1
Factor V – Problemas Psíquicos	37	2,14	,59	51	2,29	,78	34	2,26	,67	2>3; 2>1
Factor VI – Problemas de Atenção	38	3,47	3,74	61	7,18	6,63	38	5,42	7,02	2>3; 2>1
Factor VII – Comportamento Delinvente	38	,87	,91	55	1,29	1,66	33	1,00	1,44	
Factor VIII – Comportamento Agressivo	38	4,82	5,17	60	5,68	7,39	38	4,97	7,67	2>3; 2>1
Outros Problemas	2	2,00	1,41	26	1,00	1,39	8	1,38	2,33	
Internalização	37	4,57	4,25	52	5,62	4,33	34	3,50	3,46	
Externalização	38	5,68	5,41	54	7,48	8,76	32	6,75	8,80	2>3; 2>1
Cuidados parentais e informação	38	33,97	2,89	62	34,42	3,09	40	33,08	3,63	
Estimulação parental	38	30,03	3,29	62	30,97	3,57	40	30,10	3,54	
Atitudes negativas	38	23,87	6,35	62	24,63	6,53	38	23,08	6,14	
Participação activa positiva	38	25,13	3,86	62	26,24	4,07	40	25,08	3,50	2>1; 2>3
Expectativas futuras	38	15,89	3,24	62	17,79	3,46	40	17,08	2,89	
Escala Total	38	128,89	14,40	62	134,05	15,44	39	128,44	16,40	

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns: não significativo

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, os resultados do teste *One Way Anova* revelaram diferenças significativas no factor I – Isolamento ($F = 2,97$; $p < ,05$) no factor II – Queixas somáticas ($F = 4,36$; $p < ,01$), no factor IV – Problemas Sociais ($F = 3,31$; $p < ,05$), no factor VI – Problemas de Atenção ($F = 6,96$; $p < ,001$) e no factor VIII – Comportamento Agressivo ($F = 3,42$; $p < ,05$). O teste *Bonferroni* permitiu verificar que as diferenças são entre os pais do 1º ciclo ou inferior e os pais do 2º e 3º ciclo ($p < ,05$), sendo o factor I (Isolamento) mais elevado nas crianças cujos pais possuem o 1º ciclo ou inferior, e entre os pais do 1º ciclo ou inferior e os pais do secundário ($p < ,05$), em que os primeiros possuem resultados mais elevados. No factor II (Queixas Somáticas), verificamos que existem diferenças entre as crianças cujos pais possuem o 1º Ciclo ou Inferior e as crianças cujos pais possuem o secundário ($p < ,01$) sendo que os primeiros possuem valores mais altos que os segundos, o que significa que as crianças cujos pais possuem o 1º ciclo ou inferior apresentam mais Queixas Somáticas. No factor IV (Problemas Sociais), verificamos que existem diferenças significativas entre as crianças cujos pais possuem o 2º e 3º Ciclo e as crianças cujos pais possuem o Secundário ($p < ,05$). As primeiras apresentam valores mais elevados que as segundas, o que significa que as crianças cujos pais possuem o 2º e 3º Ciclo apresentam mais Problemas Sociais. No factor VI (Problemas de Atenção) também se observam diferenças significativas entre as crianças cujos pais possuem o 1º Ciclo ou inferior e os que possuem o Secundário ($p < ,05$) e entre as crianças cujos pais possuem o 1º Ciclo ou inferior e os que possuem Estudos Superiores e Pós-Graduados ($p < ,01$), verificando-se que as crianças cujos pais possuem o 1º Ciclo ou inferior revelam mais Problemas de Atenção. Entre as crianças cujos pais possuem o 2º e 3º Ciclo e os que possuem Estudos Superiores e Pós-Graduados, verificam-se valores mais altos no que se refere aos Problemas de Atenção nas primeiras. Por último e no que se refere ao factor VIII (Comportamento Agressivo) verificamos também diferenças significativas nos resultados entre os pais que possuem o 2º e 3º Ciclos ou Inferior e os que possuem Estudos superiores e Pós-Graduados ($p < ,05$) sendo que os primeiros apresentam resultados mais elevados que os segundos, o que significa que as crianças cujos pais possuem o 2º e 3º Ciclo ou Inferior, apresentam mais comportamentos agressivos.

Tabela 6

Médias e Desvios – padrão: Habilitações Literárias

Factores	1.º Ciclo ou inferior		2.º e 3.º Ciclos		Secundário		Estudos Superiores e pós-graduados		Contraste
	1		2		3		4		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor I – Isolamento	3,36	2,54	1,50	1,49	1,56	1,78	1,76	2,65	1>2 ; 1>3
Factor II – Queixas Somáticas	1,10	,99	,49	,89	,15	,36	,40	,65	1>3
Factor III – Ansiedade/Depressão	2,40	2,27	2,68	2,74	1,91	2,29	2,26	2,49	
Factor IV – Problemas Sociais	1,55	1,63	1,93	2,11	,92	1,38	,92	1,44	2>3
Factor V – Problemas Psíquicos	2,20	,42	2,25	,76	2,30	,68	2,19	,69	
Factor VI – Problemas de Atenção	10,18	6,88	7,15	6,56	3,98	4,66	2,72	5,07	1>3; 1>4; 2>4
Factor VII – Comportamento Delinquente	1,70	1,57	1,04	1,44	,73	1,38	1,38	1,27	
Factor VIII – Comportamento Agressivo	6,09	4,97	7,12	8,46	3,56	5,10	3,03	4,55	2>4
Outros Problemas	2,50	2,38	,90	1,29	1,20	1,87	,50	,71	
Internalização	7,00	4,81	4,75	4,04	3,94	3,70	4,72	4,51	
Externalização	8,40	5,87	8,54	9,63	4,61	6,01	4,72	5,04	
Cuidados parentais e informação	33,09	5,49	34,05	3,13	33,47	2,65	34,27	2,95	
Estimulação parental	30,00	5,04	30,60	3,55	30,28	3,02	30,53	3,39	

Atitudes negativas	24,73	4,88	23,75	7,58	24,03	5,24	24,55	5,19	
Participação activa positiva	24,73	6,10	25,56	4,00	25,39	3,14	26,17	3,40	
Expectativas futuras	18,55	3,39	17,05	3,71	16,56	2,91	16,97	2,51	

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns: não significativo

Relativamente ao nível sócio-económico das crianças, os resultados do Teste *One Way Anova* indicam diferenças significativas nos factores II – Queixas Somáticas ($F = 4,43$; $p < ,05$), no factor IV – Problemas Sociais ($F = 4,86$; $p < ,01$), no factor VI – Problemas de Atenção ($F = 11,77$; $p < ,001$), no factor VIII – Comportamento Agressivo ($F = 4,44$; $P < ,05$), e no factor Externalização ($F = 3,19$; $p < ,05$). O teste *Bonferroni* permitiu verificar que as diferenças são entre o nível sócio-económico Baixo e o nível sócio-económico Médio ($p < ,05$), em que o Baixo apresenta valores mais elevados no factor II, o que significa que as crianças pertencentes a este nível apresentam mais Queixas Somáticas. No factor IV, verificam-se diferenças entre o nível sócio-económico Baixo e o nível sócio-económico Médio ($p < ,05$), sendo mais altos os valores no primeiro nível, o que significa que as crianças que pertencem a níveis sócio-económicos Baixos revelam mais Problemas Sociais. No factor VI, as diferenças são entre os níveis sócio-económicos Baixo e Médio ($p < ,01$) e Baixo e Elevado ($p < ,001$), sendo mais altos os valores, nos dois casos, nas crianças pertencentes ao nível sócio-económico Baixo, concluindo-se que estas apresentam mais Problemas de Atenção do que as crianças oriundas dos outros dois níveis sócio-económicos referidos. Relativamente ao factor VIII, verificam-se diferenças entre os níveis Baixo e Elevado ($p < ,05$) em que o nível Baixo volta a apresentar valores mais altos, indicando que as crianças pertencentes a este nível socioeconómico apresentam mais Comportamentos Agressivos. O factor Externalização, no teste *Anova* revelou diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,45$), no entanto aquando do *Pos Hoc Bonferroni*, o p aumentou e já não se verificaram aquelas diferenças.

Tabela 7

Médias e desvios – padrão: Nível Sócio-económico

Factores	Baixo			Médio			Elevado			Contraste
	(1)	(2)	(3)	N	M	DP	N	M	DP	
Factor I – Isolamento	67	1,90	1,77	39	1,36	1,71	33	1,81	2,62	
Factor II – Queixas Somáticas	62	,61	,95	35	,14	,36	29	,38	,62	1>2
Factor III – Ansiedade/Depressão	61	2,68	2,61	38	1,89	2,33	31	,46	2,53	
Factor IV – Problemas Sociais	65	1,91	2,07	39	,90	1,45	30	1,03	1,40	1>2
Factor V – Problemas Psíquicos	58	2,28	,72	36	2,25	,69	28	2,17	,66	
Factor VI – Problemas de Atenção	66	8,15	6,76	39	3,77	4,54	33	2,97	4,87	1>2 ; 1>3
Factor VII- Comportamento Delinquente	62	1,16	1,45	35	,77	1,41	30	1,30	1,29	
Factor VIII – Comportamento Agressivo	65	6,97	8,24	39	4,13	5,34	33	3,06	4,31	1>3
Outros Problemas	23	1,13	,32	10	1,10	1,91	3	1,33	1,53	
Internalização	61	5,2	4,15	34	3,76	3,66	29	4,79	4,51	
Externalização	61	8,48	9,36	35	5,37	6,37	29	4,62	4,72	
Cuidados parentais e informação	68	34,10	3,56	39	33,26	2,84	34	34,26	2,88	
Estimulação parental	68	30,41	3,76	39	30,56	3,10	34	30,50	3,42	
Atitudes negativas	68	23,20	6,29	39	24,85	7,21	33	24,67	5,25	

Participação activa positiva	68	25,32	4,23	39	25,59	3,63	34	26,21	3,33	
Expectativas futuras	68	17,01	3,68	39	17,4	3,32	34	16,79	2,43	
Escala Total	68	130,06	16,75	39	131,67	15,40	33	132,55	13,07	

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns: não significativo

No que concerne ao Agregado Familiar das crianças, podemos verificar através do teste *One Way Anova*, diferenças significativas no factor III – Ansiedade/Depressão ($F=6,68$; $p<.01$), no factor IV – Problemas Sociais ($F=6,45$; $p<.05$), no factor VI – Problemas de Atenção ($F=14,97$; $p<.001$), no factor VIII – Comportamento Agressivo ($F=6,53$; $p<.01$), no factor – Internalização ($F=5,60$; $p<.01$) e no factor – Externalização ($F=6,21$; $p<.01$). Através do teste *Bonferroni* verificamos que as diferenças no factor III, são entre a família Nuclear Biparental e a Nuclear Monoparental ($p<.01$), e a Alargada Biparental e a Nuclear Monoparental ($p<.05$) em que a família Nuclear Monoparental apresenta valores mais elevados nos dois casos, o que significa que as crianças pertencentes a este tipo de famílias apresentam mais Ansiedade e Depressão. No factor IV, as diferenças verificam-se entre a família nuclear biparental e a nuclear monoparental ($p<.01$), sendo os valores mais elevados na segunda categoria, pelo que se conclui que nestas famílias, as crianças revelam mais Problemas Sociais. No factor VI, observam-se diferenças significativas entre a família Nuclear Biparental e a família Alargada Biparental ($p<.001$), e a família Nuclear Biparental e a Nuclear Monoparental ($P<.001$), concluindo-se que os valores são mais elevados, nas famílias Alargadas Biparentais e nas Nucleares Monoparentais. As crianças pertencentes a agregados familiares apresentam mais Problemas de Atenção. No que se refere ao factor VIII, existem diferenças significativas entre as famílias Nuclear Biparental e a Alargada Biparental ($p<.05$) e as famílias Nuclear Biparental e as Nucleares Monoparentais ($p<.05$). Os agregados familiares de tipo Alargado Biparental apresentam valores mais altos do que os agregados Nuclear Biparental, e os agregados familiares Nuclear Monoparental também apresentam resultados mais elevados que os Nuclear Biparental, significando que as crianças pertencentes a estes agregados familiares revelam mais Comportamentos Agressivos. No factor – Internalização, encontramos diferenças significativas nas famílias de tipo Nuclear Biparental e Nuclear Monoparental ($p<.01$), sendo mais altos os valores nas famílias de tipo Nuclear Monoparental, portanto as crianças pertencentes a estas famílias revelam mais problemas de Internalização. Por último, no factor – Externalização, existem diferenças

significativas entre a família Nuclear Biparental e a Nuclear Monoparental ($p < ,05$) e esta apresenta resultados mais elevados do que a primeira, o que significa que as crianças pertencentes a este tipo de família apresentam mais problemas de Externalização.

Tabela 8

Médias e Desvios – padrão: Agregado Familiar

Factores	Nuclear biparental			Alargada biparental			Nuclear Monoparental			Contraste
	(1)			(2)			(3)			
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	
Factor I – Isolamento	115	1,60	1,96	8	1,63	1,30	15	2,73	2,34	
Factor II – Queixas Somáticas	102	,38	,75	8	,50	,76	15	,60	,91	
Factor III – Ansiedade/Depressão	108	2,13	2,33	7	1,57	,37	14	4,57	3,46	3>1; 3>2
Factor IV – Problemas Sociais	110	1,16	1,55	8	2,13	2,10	15	2,80	2,76	3>1
Factor V – Problemas Psíquicos	100	2,21	,66	8	2,00	,00	14	2,64	1,00	
Factor VI – Problemas de Atenção	114	4,46	5,65	8	12,75	6,84	15	10,80	5,21	2>1; 3>1
Factor VII – Comportamento Delinvente	104	,96	1,38	8	1,75	1,75	14	1,71	1,27	
Factor VIII – Comportamento Agressivo	113	4,28	6,16	8	10,38	10,51	15	9,40	7,68	2>1; 3>1
Outros Problemas	31	1,00	1,41	3	1,00	1,73	2	3,50	3,54	
Internalização	102	4,30	3,87	7	4,00	2,31	14	8,07	5,33	3>1
Externalização	102	5,60	7,18	8	12,13	10,83	14	11,71	8,34	3>1
Cuidados parentais e informação	116	34,04	3,03	8	34,88	3,23	16	32,56	4,34	
Estimulação parental	116	30,59	3,39	8	29,88	3,40	16	30,00	4,38	

Atitudes negativas	116	24,36	6,20	8	24,00	2,47	16	21,93	6,80	
Participação activa positiva	116	25,58	3,87	8	26,25	3,41	16	26,06	3,62	
Expectativas futuras	116	16,97	3,34	8	17,50	2,45	16	17,88	3,34	

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; ns: não significativo

Tabela 9 (cf. Anexo 3)

Correlação de Spearman, entre os resultados do questionário (TRF) e da escala (EACP)

Com o objectivo de analisar o grau de relação existente entre os problemas de comportamento e a parentalidade efectuamos uma análise correlacional entre as variáveis, recorrendo ao Coeficiente de Correlação de *Spearman* (teste não paramétrico).

Os dados obtidos (cf. Anexo 3) indicam-nos que o factor I – Isolamento, está positivamente associado com os factores II, III, IV, V, VI, VII e com o factor Internalização. Associa-se negativamente com o factor – Atitudes Negativas ($r = -,174$; $p < ,05$) O factor II – Queixas Somáticas, associa-se positivamente com os factores III, IV, VI, VIII, com o factor Outros Problemas, com o factor Externalização, com o factor Internalização e com o factor Cuidados Parentais e Informação. Relativamente ao factor III – Ansiedade/Depressão, este encontra-se positivamente associado com os factores IV, V, VI, VII, VIII, e com os factores Outros Problemas, Internalização e Externalização. O factor IV – Problemas Sociais, associam-se positivamente com os factores V, VI, VII, VIII, Outros problemas, Internalização e Externalização. O factor V – Problemas Psíquicos, associa-se positivamente com os factores VI, VIII, Outros Problemas, Internalização e Externalização. O factor VI – Problemas de Atenção encontra-se positivamente associados com os factores VII, VIII, Outros Problemas, Internalização e Externalização. O factor VII – Comportamento Delinvente, está positivamente associado aos factores VIII, Outros Problemas, Internalização e Externalização. Em relação ao factor – Outros Problemas, verifica-se que se encontra positivamente associado com o factor Internalização e com o factor Externalização. O factor – Internalização encontra-se positivamente associado com o factor Externalização. No que concerne ao factor – Cuidados Parentais e Informação, este correlaciona-se positivamente com os factores Estimulação Parental, Atitudes Negativas, Participação Activa Positiva, Expectativas Futuras e Escala Total. No factor – Estimulação Parental, verificamos que existe uma correlação positiva com os factores Atitudes Negativas, Participação Activa, Expectativas Futuras e Escala Total. O factor – Atitudes

Negativas encontra-se positivamente correlacionado com os factores Participação Activa Positiva, Expectativas Futuras e Escala Total. O factor – Participação Activa Positiva, correlaciona-se positivamente com os factores Expectativas Futuras e Escala Total. O factor Expectativas Futuras correlaciona-se positivamente com o factor Escala Total.

Capítulo V – Discussão

O objectivo principal deste estudo foi investigar se a parentalidade influenciava o comportamento da criança. Tendo em conta os resultados apresentados anteriormente, podemos concluir que as hipóteses de investigação formuladas inicialmente foram confirmadas, indo de encontro ao que a literatura refere e algumas investigações realizadas sugerem.

Relativamente à variável estabelecimento de ensino, o público apresenta valores mais elevados no factor *Problemas de Atenção*. Segundo Loeber e Hay (1997), os problemas de atenção surgem, na maior parte das vezes, durante o período pré-escolar, precisamente na altura em que costumam aparecer os comportamentos agressivos em muitas crianças. Os défices de atenção “parecem estar, sobretudo, presentes em casos de início precoce de perturbações de comportamento de tipo externalizante” (Sá, Albuquerque & Simões, 2008). Também poderá estar associado ao facto de a maioria das crianças que frequentam estabelecimentos de ensino público serem provenientes de um meio mais desfavorecido, com problemas de ordem socioeconómica e cultural, com todas as consequências que daí podem advir tanto a nível familiar como a nível ambiental e que se vão reflectir no desenvolvimento e bem-estar da criança. Como salienta Montandon (2005) é importante ter em conta o meio social e cultural a que as famílias pertencem para percebermos a finalidade das práticas parentais.

O desemprego, a pobreza e a violência que se encontram muitas vezes associados a estes meios contribuem para que as famílias tenham menos acesso a recursos básicos (saúde, educação e trabalho), dificultando a existência de redes de apoio o que por sua vez conduz ao seu isolamento e muitas vezes a situações de abuso familiar e negligência familiar (Ceconelo, De Antoni & Koller, 2003). Num estudo desenvolvido por Van Aken et al., em 2008, sobre problemas de atenção e parentalidade, concluiu-se que “encouraging parents to reduce physical punishment and to enhance supportive parenting might help to reduce the levels of children`s attention problems” p. 444). Noutra investigação desenvolvida por Halpern (2004) e relativamente à influência do ambiente familiar “the results demonstrated that preschoolers from families lower in expressiveness and in cohesion had a greater incidence of problem behaviors. A family in which emotions are not expressed may give the young child fewer opportunities to learn how to manage negative emotions, and might also fail to expose the child to positive feelings that engender a sense of security and confidence”, (p.414).

O desenvolvimento de competências, através da participação em programas de intervenção e educação parental tem revelado efeitos positivos nas crianças que apresentam problemas de comportamento (Sanders et al., 2003). O privado revela médias mais altas nos factores *Atitudes Negativas* e *Participação Activa Positiva*, o que significa, como estes itens foram invertidos, que os pais das crianças que frequentam estabelecimentos de ensino privado têm menos atitudes negativas e uma maior participação activa positiva. Pais com um estatuto socioeconómico mais elevado podem proporcionar às crianças outro tipo de recursos (educação, redes sociais de apoio...) e experiências que contribuem para o seu desenvolvimento e bem-estar. Os pais que se mostram mais sensíveis à interacção entre eles e os seus filhos são considerados os mais competentes (Bradley & Corwyn, 2002).

No que se refere à variável sexo, o género masculino é o que apresenta os valores mais elevados nos factores *Isolamento*, *Queixas Somáticas*, *Ansiedade/Depressão*, *Problemas de Atenção*, *Comportamento Delinvente e Outros Problemas* tal como vem descrito na literatura, que refere que pertencer ao sexo masculino é considerado um factor de risco para a existência de comportamentos problemáticos, apesar da influência de outros factores, e em diversas investigações realizadas o sexo masculino surge com maior frequência associado a estes problemas e principalmente a problemas de externalização “boys are at increased risk for externalizing behaviors (Bandeira et al., 2002; Krug et al., 2006; Van Aken et al., 2008). Numa pesquisa realizada por Bandeira et al., em 2005, concluiu-se que crianças pertencentes a um nível socioeconómico baixo, a frequentar uma escola pública e de sexo masculino, apresentaram um maior número de problemas de comportamento. Estes dados confirmam investigações realizadas noutras regiões, cujos resultados foram semelhantes, e que nos permitem generalizar o conhecimento sobre as relações existentes entre esses três aspectos.

Relativamente à variável idade, os resultados obtidos indicam que as crianças de cinco anos são as que apresentam valores mais altos, nos factores *Problemas Sociais*, *Problemas Psíquicos*, *problemas de Atenção*, *Comportamento Agressivo*, *Externalização* e *Participação Activa Positiva* seguidas das de 6 e das de 4 anos. Apesar de existir actualmente uma ampla literatura que aborda problemas de comportamento no que se refere às crianças que frequentam o pré-escolar, não foi possível encontrar na pesquisa bibliográfica realizada dados sobre este aspecto associado à faixa etária da criança, o que poderá constituir uma área de interesse a investigar futuramente.

Na variável habilitações literárias, os valores mais altos obtidos nos factores *Isolamento*, *Queixas Somáticas e Comportamento Agressivo*, pertencem a crianças cujos pais possuem o 1º Ciclo ou Inferior, no factor *Problemas de Atenção* são novamente as crianças cujos pais possuem o 1º Ciclo ou inferior e as crianças dos pais que possuem o 2º e 3º Ciclo que revelam resultados mais elevados. Os baixos níveis educativos dos pais são com frequência considerados factores adversos no que diz respeito ao desenvolvimento da criança o que acaba por conduzir a níveis de estimulação também mais baixos e em que a expressão física predomina sobre a expressão verbal (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Também Bradley e Corwyn (2002) salientam que a pobreza e um baixo nível de escolaridade parental se relacionam com o baixo desempenho académico da criança. Segundo Holden, citado por Maia e Williams (2005), o nível de escolaridade materna é um factor positivo e protector da criança.

Crianças cujos pais possuem maiores habilitações académicas apresentam um melhor desempenho escolar e mais habilidades de comunicação e interacção social, aspectos estes que às vezes se encontram mais deficitários nas crianças cujos pais possuem menos formação académica (Ferreira & Marturano, 2002).

Os resultados relativamente ao nível sócio-económico mostram que nos factores *Queixas Somáticas*, *Problemas Sociais*, *Problemas de Atenção*, *Comportamento Agressivo e Externalização* são as crianças que pertencem ao nível sócio-económico Baixo que apresentam valores mais elevados. O estatuto sócio-económico é considerado um factor contextual muito importante que pode influenciar o desenvolvimento da criança, sendo a pobreza um preditor importante da existência de problemas na criança (Chu & Lieberman, 2010).

Segundo Bradley e Corwyn (2002) o estatuto sócio-económico interfere no bem-estar da criança e vai influenciar a sua saúde, o seu comportamento cognitivo e sócio-emocional, desde o nascimento até à idade adulta. Comportamentos externalizantes desenvolvem-se com maior frequência em contextos de adversidade ambiental, como ambientes familiares com menos recursos, problemas nas relações interpessoais, conflitos conjugais, falhas parentais no que se refere à supervisão, apoio e afectividade, que revelam menos investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas educativas negativas e exposição a modelos agressivos (Ferreira & Marturano, 2002). Práticas parentais

inconsistentes e altos níveis de adversidade encontram-se associados à emergência de problemas na infância e predizem a sua persistência na idade escolar (Campbell, 1995).

Segundo Lopes et al. (2006) são os alunos provenientes de contextos familiares mais desfavoráveis que necessitam de uma maior intervenção e apoio da escola de forma a alterar percursos provavelmente desfavoráveis, quer no desempenho académico quer nas competências sociais.

No que concerne à variável agregado familiar, verificamos que nos factores *Ansiedade/Depressão, Problemas Sociais, Internalização e Externalização*, são as crianças provenientes de famílias nucleares monoparentais, que revelam valores mais altos. Nos factores *Problemas de Atenção e Comportamento Agressivo*, são os agregados familiares alargado biparental que surgem com os valores mais elevados, seguidos do nuclear monoparental. Estes resultados estão de acordo com o que é referido na literatura sobre os agregados familiares monoparentais, em que devido às inúmeras tarefas e funções que as famílias têm de desempenhar, estas têm de assumir uma dupla tarefa (Department of Health, 2000). A monoparentalidade, no que se refere à existência de comportamentos problemáticos também é considerado um factor particularmente desfavorável (Lopes et al., 2006).

A associação estatisticamente mais significativa e negativa que se encontrou entre as competências parentais e os problemas de comportamento foi entre os factores *Isolamento* e as *Atitudes Negativas*, o que significa que quanto mais negativas são as atitudes dos pais mais as crianças se isolam.

A parentalidade é fundamental no crescimento e desenvolvimento da família, constituindo as figuras parentais uma influência muito importante no percurso de desenvolvimento da criança (Cruz, 2005). Segundo Kumpfer e Alvarado (2003) o exercício de uma parentalidade efectiva e positiva é a forma mais poderosa de reduzir os problemas de comportamento.

Segundo o que vem descrito na literatura os comportamentos agressivo nas crianças têm tendência a manter-se ao longo do tempo e de forma cada vez mais acentuada, o que sugere a necessidade de se desenvolverem estratégias de prevenção desses comportamentos nos contextos escolar, familiar e da saúde, pois “a promoção da saúde mental infantil não é apenas um acto de humanidade: é também um acto de boa política do

ponto de vista social, económico e de saúde” (Silva et al., 2003, p.59). Melhores intervenções podem conduzir a melhor saúde mental.

Surgiram algumas dificuldades durante o desenrolar da presente investigação, nomeadamente no número de escalas e principalmente questionários recolhidos, em muito menor número do que os entregues inicialmente, o que diminuiu o número de participantes no estudo, o preenchimento incorrecto e incompleto de alguns questionários, e entrega tardia dos instrumentos de avaliação. Devido à escassez de tempo e recursos limitados não foi possível recorrer também ao ICCP (Inventário do Comportamento da Criança para Pais), de forma a obter uma visão mais completa dos problemas existentes.

Este estudo serviu de reflexão e constitui uma área de intervenção para investigações posteriores e um incentivo para a realização de outras investigações de maior dimensão, representatividade e complexidade que permitam replicar os dados desta pesquisa. Estudos longitudinais e o aumento do número de participantes seriam inevitáveis de forma a compreender melhor a evolução deste tipo de problemas para que a prevenção e intervenção se possam realizar de forma eficaz.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. P., Fonseca A. C., Simões, M. R., Pereira, M. M., Rebelo, J. A., & Temudo, P., (1999). Inventário de Comportamento da Criança para Pais (I.C.C.P.). In M. R. Simões, L. S. Almeida & M. M. Gonçalves (Eds.), *Testes e Provas psicológicas em Portugal* (vol. 2, pp.21-36). Braga: APPORT//SHO
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas Educativas Maternas e Problemas de Comportamento em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.
- Aken, C., Junger, M., Verhoeven, Aken, M.A.G., Dekovic, M. (2008). The longitudinal relations between parenting and toddlers attention problems and aggressive behaviors. *Infant Behavior & Development*, 31, 432-446. Doi:10.1016/j.infbeh.2007.12.016
- Bahls, F. R. C. & Ingbermann, Y. K. (2005). Desenvolvimento escolar e abuso de drogas na adolescência. *Estudos de Psicologia*, 22 (4), 395-402.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A.(2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11 (2), 199-208.
- Baptista, M., N. (2005). Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 10 (1), 11-19.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A Process Model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.
- Belsky, J. Robins, E., & Gamble, W. (1984). *The determinants of parental competence: toward a contextual theory*. In M. Lewis & L. Rosenblum (eds.), *Beyond The Dyad: Social Connections* (pp.251-279). New York: Plenum Press.

- Bem, L.A. & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71.
- Benavente, R. (2001). Perturbação de comportamento na infância: Diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura. *Análise Psicológica*, 19 (2) 321-329.
- Bléandonu, G. (2003). *Apoio terapêutico aos pais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5 (2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A Qualidade da Interação Positiva e da Consistência Parental na sua Relação com Problemas de Comportamentos de Pré-Escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41 (3), 349-358.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de comportamento de Pré-escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 460-469.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., Marturano, E.M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, X (2), 125-142.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R., F. (2002). Socioeconomic Status And Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-99.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camacho, I. & Matos, M. G. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (2), 317-327.

- Campbell, S. (1995). Behavior Problems in Preschool Children. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 36, (1), 113-149. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x
- Carlos, A. I. Pires, A. Cabrita, T. Alves, H. Araújo, C. Bentes, M. H. (2007). Comportamento parental de mães adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (xxv), 183-194.
- Carvalho, M. A. D. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Cecconelo, A. M., Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas Educativas, Estilos Parentais e Abuso Físico no Contexto Familiar. *Psicologia em Estudo*, 8 (nº esp.), 45-54.
- Chu, A. T., & Lieberman, A. F. (2010). Clinical Implications of Traumatic Stress from Birth to Age Five. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 469-494. Doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131204
- Cia, F. Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais Parentais e o Relacionamento entre Pais e Filho. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 73-81.
- Coutinho, M. T. B. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 55-64.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2009). Autoconceito e Crenças de Autoeficácia de Crianças com e sem Sintomatologia Depressiva. *Revista Interamericana de Psicologia*, 43 (3), 586-593.
- Cruz, I. C. & Pocinho, M. (2010). Escala de Avaliação de Competências Parentais para a idade Pré-Escolar. *Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, I. C. & Pocinho, M. (2011). Avaliação de Competências Parentais para a idade Pré-Escolar. *Mosaico*, 47, 5-11.

- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cruz, O., & Ducharne, M. A. B. (2006). Intervenção na Parentalidade – O caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-11 (13), 295-309.
- Custódio, S., & Cruz, O. (2008). As Representações Mentais das Crianças acerca das Figuras Parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 393-405.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Department of Health, Department for Education and Employment and the Home Office (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families*. London: The Stationery Office.
- Dessen, M. A., & Szelbrackowski, A., C. (2004). Crianças com Problemas de Comportamento Exteriorizado e a Dinâmica familiar. *Interação em Psicologia*, 8 (2), 171-180.
- Dessen, M. A., & Szelbrackowski, A., C. (2007). Problemas de Comportamento Exteriorizado e as Relações Familiares: Revisão de Literatura. *Psicologia em Estudo*, 12, (1), 33-40.
- Eckenrode, J. (2005). Home Visiting Revisited: One Spoke in the Wheel, Not the Silver Bullet. *Joining Forces, Joining Families*, 8 (2), 1-12.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Fonseca, A. C. A. S. (2008). *Crianças com problemas de Comportamento: o contributo da Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira

- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores – Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 81-102
- Gil, G., & Diniz, J. A. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: Um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 217-234.
- Gomide, P.I.C. (2006). Inventário de Estilos Parentais – IEP: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomide, P. I. C., Salvo, C. G., Pinheiro, D.P.N., & Sabbag, G.M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10 (2), 169-178.
- Grillo, E., & Silva, R. J. M. (2004). Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente. *Jornal de Pediatria*, 80 (2) supl., S21-S27.
- Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers problem behaviour. *Applied Developmental Psychology*, 25, 399-421. doi: 10.1016/j.appdev.2004.06.001
- Houzel, D. (1997). Les dimensions de la parentalité. *Journal de la Psychanalyse de l'enfant*, 21, 165-189.
- Huang, C-C, Wang, L-R., Warrenner, C. (2010). Effects of domestic violence on behavior problems of preschool-aged children: Do maternal mental health and parenting mediate the effects? *Children and Youth Services Review*, XXX, 1-7. doi: 10.1016/j.chilyouth.2010.04.024
- Joly, M. C. R.A., Dias, A. S., Marini, J. A. S. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF*, 14 (1), 83-93.
- Levendosky, A. A., & Ghram-Bermann, S. A. (2001). Parenting in battered women: the effects of domestic violence on women and their children. *Journal of Family Violence*, 16 (2), 171-192.

- Levendosky, A. A., Leahy, K. L., Bogat, G. A., (2001). Domestic violence, maternal parenting, maternal mental health and infant externalizing behaviour. *Journal of Family Psychology*, 20 (4), 544-552. Doi: 10.1037/0893-3200.20.4.544
- Lima, I. M. M. P. (2003). *Cenários de Educação e Desenvolvimento: o meio familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento da criança*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto.
- Lima, I. M. P. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de criança em idade pré-escolar. In J. Barrão (Ed.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 98-140). Porto: LIVPSIC.
- Lyra, G. F. D., Assis, S. G., Njaine, K., Oliveira, R. V. C., & Pires, T. O. (2009). A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciência & Saúde Colectiva*, 14 (2), 435-444.
- Loeber, R., Burke, J.D., & Pardini, D.A. (2009). Development and Etiology of Disruptive and Delinquent Behaviour. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 291-310. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.032408.153631
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lopes, J. A., Rutherford, R., B., Cruz, M. C., Mathur, S., R., & Quinn, M., M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Luster, T. & Okagaki, L. (1993). *Parenting: an ecological perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Macarini, S. M., Martins, G. F., Minetto, M. F.J., Vieira, M. L. (2010). Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62 (1).
- Maia, J. M.D., & Williams, L.C.A. (2005). Fatores de risco e fatores de protecção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas de Psicologia*, 13 (2), 91-103.

- Maldonado, D. P. A. & Williams, L. C. A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 353-362.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e Psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Martín-Quintana, J. C., Chaves, M. L. M., López, M. J. R. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Matos, M. G. (2008). Adolescência/ Psicologia da Saúde e Saúde Pública. In Matos, M. G. (Ed.), *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. F. M. H..
- Montandon, C. (2005). As Práticas Educativas Parentais e a Experiência das Crianças. *Educação Social*, 26 (91), 485-507.
- Karreman, A., Haas, S., Tuijl, C., Aken, A.G., & Dekovic, M. (2010). Relations among temperament, parenting and problem behaviour in young children. *Infant Behavior & Development*, 33, 39-49. doi: 10.1016/j.infbeh.2009.10.008
- Krug, E.G., Dhalberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. *World report on violence and health*, 43 (5), 622-625.
- Kumpfer, K., & Alvarado, R. (2003). Family-Strengthening Approaches for the Prevention of Youth Problem Behaviors. *American Psychologist*, 58 (6-7), 457-465.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., Hutz, C.S. (2005). Estabilidade do Comportamento Anti-social na Transição da Infância para a adolescência: Uma perspectiva Desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 18 (1), 55-61.
- Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. O. B., Schneider, A. M. A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39 (6), 66-73.

- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review Psychology*, 55, 365-399.
- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (2), 1-14.
- Picado, J. R., & Rose, T. M.S. (2009). Acompanhamento de Pré-escolares Agressivos: Adaptação na Escola e Relação Professor-Aluno. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29 (1), 132-145.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V.G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 407-414.
- Pires, A. (1990). Determinantes do comportamento parental. *Análise Psicológica*, 8 (4), 445-452.
- Ramalho, V. (2006). *Lá em casa mandam eles? Como os pais podem lidar com as birras, a oposição e o desafio*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Relvas, A. P. (2000). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rios, K. S. A. (2006). *Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares de famílias de baixa renda*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Carlos.
- Sá, D. S. F., Albuquerque, C. P., & Simões, M. M. R.(2008). Avaliação Neuropsicológica da Perturbação de Oposição e Desafio. *Psicologia, Saúde e doenças*, 9 (2), 299-317.
- Salvo, C. G. Silveiras, E. F. M., Toni, P. M. (2005): Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22 (2) 187-196.
- Sanders, R., Markie-Dadds, C. & Turner, K. M.T. (2003). Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P- Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1-24.

- Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik, Mackinnon, D. P. (2010). Long-Term Impact of Prevention Programs to Promote Effective Parenting: Lasting Effects but Uncertain Processes. *Annual Review of Psychology*, 62, 18.1-18.32.
- Sandstrom, M. J., & Coie, H. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.
- Sani, A. I. (2006). Vitimação indirecta de crianças em contexto familiar. *Análise Social*, XLI (180), 849-864.
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. *Estudos de Psicologia*, 11 (1), 101-109.
- Schaffer, H. R. (2004): *Introducing Child Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Silva, P. C., Eira, C., Vicente, M. G., Guerreiro, R. (2003). Promoção do desenvolvimento psicossocial das crianças através dos Serviços de Cuidados de Saúde Primários. *Análise Psicológica*, 1 (XXI), 59-76.
- Silva, R. V., Veríssimo, M., Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 109-118.
- Silveira, L. M. O. B. (2007). *A Interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: Uma parceria possível?* Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Silveira, L. M. O. B. & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 283-291.
- Szelbracikowski, A. C., Dessen, M. A. (2007). Problemas de Comportamento Exteriorizado e as Relações Familiares: Revisão de Literatura. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), 33-40.
- Thorell, L. B. & Rydell, A. M. (2008). Behaviour problems and social competence deficits associated with symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder: effects of age and gender. *Child: care, health and development*, 34 (5), 584-95.

- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia*, 9 (2), 227-237.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis. Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. Braga: Psiquilíbrios
- Vitolo, Y., L., C., Fleitlich-Bilyk, B., Goodman, R. & Bordin, I., A., S. Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. *Revista de Saúde Pública*, 39 (5), 716-724.

Anexo 1 – Carta de Consentimento Informado



Exmo. Sr. Director da EB1/PE da Nazaré

No âmbito de um estudo que está a ser realizado para efeitos de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira sob supervisão científica da Prof. Doutora Margarida Dias Pocinho, cujo objectivo é estudar a relação existente entre as competências parentais e os problemas de comportamento nas crianças que frequentam o Pré-Escolar e estudar se as competências parentais influenciam o conhecimento das emoções nas crianças com idades entre os 3 e 6 anos (pré-escolar), vimos por este meio solicitar a Vossa Ex.^a autorização para a vossa instituição participar na investigação.

Este estudo envolve o preenchimento de três provas/escalas: Prova de Conhecimento das Emoções, que será preenchida pelas educadoras da sala, que vão necessitar de uma formação prévia (+/- 1 hora e 30 minutos), de forma a obter os conhecimentos necessários à sua aplicação; O Questionário do Comportamento da Criança, que será preenchido pelas educadoras após a autorização dos encarregados de educação, e a Escala de Competências Parentais, que será preenchida pelos encarregados de educação. Será passado um certificado de participação da investigação às educadoras (validado pela SREC).

Todos os dados obtidos serão usados apenas para a investigação acima mencionada, sendo garantida a sua confidencialidade e mantido o anonimato de todos os participantes.

Funchal, 19 de Abril de 2010
Responsáveis pela Investigação

Isabel Cristina Cruz

Lídia Cardoso

Caros Encarregados de Educação

No âmbito de um estudo que está a ser realizado para efeitos de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira sob supervisão científica da Prof. Doutora Margarida Dias Pocinho, intitulado “Competências parentais, comportamento e conhecimento das emoções das crianças em idade pré-escolar”, vimos por este meio solicitar a sua participação, juntamente com o seu (sua) Filho (a) nesta investigação. A sua participação é voluntária e consistirá no preenchimento de uma escala denominada: Escala de Avaliação de Competências Parentais Para a Idade Pré-Escolar. Relativamente à participação do seu educando, será o preenchimento do Questionário do Comportamento da Criança na sala e a aplicação da Prova de Conhecimento das emoções pela educadora da sala.

A sua participação, bem como a do (a) seu (sua) filho(a) é confidencial, destinando-se a informação recolhida, apenas a ser usada para esta investigação. **O nome da criança é solicitado nas Escalas e no Questionário, apenas para cruzamento de dados, devido à existência três provas.**

O objectivo deste estudo é compreender melhor qual a relação existente entre as competências parentais e o comportamento da criança e se estas mesmas competências influenciam o conhecimento das emoções.

Os dados obtidos com esta investigação podem ajudar os educadores, os psicólogos e outros profissionais de educação, bem como os pais e/ou encarregados de educação a compreender melhor algumas causas dos problemas de comportamento, podendo actuar de forma a mudar esses comportamentos.

Funchal, 19 de Abril de 2010



Pedido de Consentimento Informado

Exmo(a) Sr.(a)

Encarregado de Educação,

Para que o seu filho/a sua filha possa participar nesta investigação necessitamos da sua autorização. Caso permita a sua participação solicitamos também a sua colaboração para o preenchimento da escala que segue em anexo.

A colaboração das crianças consistirá no preenchimento, por parte da educadora da sala, de um questionário sobre o seu comportamento e uma prova de conhecimento das emoções.

Todos os dados fornecidos são confidenciais, destinando-se apenas a tratamento estatístico.

Obrigada pela sua colaboração.

Eu _____

Autorizo

Não autorizo a participação do meu filho/da minha filha neste estudo.

O Encarregado de Educação

Anexo 2 – Escala de Avaliação de Competências Parentais Para a Idade Pré-Escolar – versão investigação EACP

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARENTAIS PARA A IDADE PRÉ-ESCOLAR

Dados da Criança: _____ **Data de Preenchimento :** _____

Nome da Criança: _____ **Idade:** _____ (anos e meses)

Sexo da criança: M F

Dados quem responde ao questionário:

Quem responde ao questionário: Pai Mãe Outro _____

Idade: _____ **Habilitações Literárias:** _____ **Profissão:** _____

A criança vive com quem? _____

Agregado Familiar: Pai Mãe Irmãos **Quantos:** _____

Estabelecimento de ensino/entidade: _____

Para responder a este questionário deverá recordar a forma como se relaciona e comporta com o seu filho. A melhor maneira de responder é de forma rápida, sem pensar demais na pergunta. Para cada item escolha uma das seguintes alternativas:

- Nunca (1):** Se nunca apresenta o comportamento Identificado;
Poucas Vezes (2): Se apresenta o comportamento ou característica identificado com pouca frequência;
Muitas Vezes (3): Se apresenta frequentemente o comportamento ou característica identificada;
Sempre 4): Se apresenta o comportamento ou característica identificada sempre.

Todas as respostas referem-se à criança acima identificada.

	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Influencio o meu filho para que ele tenha sucesso na vida.	1	2	3	4
Mimo e abraço o meu filho.	1	2	3	4
Vou às consultas de rotina com o meu filho.	1	2	3	4
Quando o meu filho está triste converso com ele.	1	2	3	4
Vou ao parque infantil com o meu filho.	1	2	3	4
Penso nas despesas que terei no futuro, com o meu filho.	1	2	3	4
Elogio o comportamento do meu filho.	1	2	3	4
Ajudo o meu filho a estabelecer uma rotina diária de hábitos de higiene.	1	2	3	4
Castigo o meu filho com dureza por coisas que não têm importância.	1	2	3	4
Participo nos passatempos e diversões do meu filho.	1	2	3	4
Conto histórias ao meu filho.	1	2	3	4
Estimulo o meu filho para que ele seja o melhor.	1	2	3	4
Duvido das minhas competências para cuidar do meu filho.	1	2	3	4
Dedico um tempo do dia para falar com o meu filho.	1	2	3	4
Deixo o meu filho brincar de forma independente.	1	2	3	4
Sou demasiado severo(a) com o meu filho.	1	2	3	4

	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Trato da higiene do meu filho.	1	2	3	4
Não deixo o meu filho brincar à vontade (ex.: na terra/areia etc.) para não se sujar.	1	2	3	4
Incentivo o meu filho a participar em passeios, visitar museus, ler livros, etc...	1	2	3	4
Vou às actividades de pais organizadas pela escola.	1	2	3	4
Castigo o meu filho.	1	2	3	4
Ensino o meu filho a planeear e organizar melhor o seu tempo.	1	2	3	4
Avaliei em termos económicos a chegada do meu filho.	1	2	3	4
Demonstro ao meu filho que estou satisfeito com ele.	1	2	3	4
Proíbo o meu filho de fazer coisas que outras crianças da idade dele fazem por medo que lhe aconteça algo de mal.	1	2	3	4
Há carinho e ternura entre mim e o meu filho.	1	2	3	4
Converso com o meu filho sobre o que se passa na escola.	1	2	3	4
Demonstro ao meu filho, com palavras e gestos, que gosto dele.	1	2	3	4
Quando as coisas correm mal ao meu filho, tento compreendê-lo e animá-lo.	1	2	3	4
Para responder às necessidades do meu filho tento informar-me (livros, cursos e especialistas).	1	2	3	4
Vou a lugares onde há crianças para permitir ao meu filho que se relacione com outras pessoas.	1	2	3	4
Elogio o meu filho sempre que ele faz algo bem.	1	2	3	4
Conto a outras pessoas o que o meu filho faz ou diz, envergonhando-o.	1	2	3	4
Vou a lugares que o meu filho gosta.	1	2	3	4
Quando o meu filho faz algo de errado explico o que fez de mal.	1	2	3	4
O meu filho vai para a cama sempre à mesma hora (durante a semana).	1	2	3	4
Proíbo o meu filho de brincar com brinquedos para não desarrumar a casa/quarto.	1	2	3	4
Ajudo o meu filho quando ele enfrenta uma tarefa difícil.	1	2	3	4
Estou informado sobre o regulamento e normas do funcionamento da escola.	1	2	3	4
Dou palmadas no meu filho.	1	2	3	4
Vou às vacinas com o meu filho.	1	2	3	4
Sei como foi o dia do meu filho.	1	2	3	4
Influencio o meu filho para que venha a ser uma pessoa bem colocada na vida.	1	2	3	4
Peço informações ao educador/professor sobre os progressos/dificuldades do meu filho.	1	2	3	4
Informo-me sobre o projecto educativo e o plano anual da escola.	1	2	3	4

Obrigada pela colaboração

Anexo 3 – Tabela das correlações



Correlations

		FACTOR_I	FACTOR_II	FACTOR_III	FACTOR_IV	FACTOR_V	FACTOR_VI	FACTOR_VII	OUTROS_	PROBLEMA	INTERNALIZAÇÃ	EXTERNALIZAÇÃ	cuid_parentais	Estimulaçã	Atitudes_negativa	Part_act_positiv	Expect_futura	Escala_tota
		I	I	V	V	I	I	I	S	O	O		o	s	a	s		I
		FACTOR_I	FACTOR_II	FACTOR_III	FACTOR_IV	FACTOR_V	FACTOR_VI	FACTOR_VII	PROBLEMA	INTERNALIZAÇÃ	EXTERNALIZAÇÃ	informação	_parental					
FACTOR_I	Spearman's rho	1,000	,232	,498	,381	,182	,338	,180	,142	,271	,758	,082	-,025	,009	-,174	-,062	,142	-,029
	Sig. (2-tailed)		,009	,000	,000	,044	,000	,043	,099	,109	,000	,366	,773	,914	,041	,471	,094	,737
	N	139	125	130	134	123	137	127	136	36	124	125	139	139	138	139	139	138
FACTOR_II	Spearman's rho	,232	1,000	,437	,433	-,027	,380	,231	,228	,345	,532	,248	,225	,071	,061	,015	-,007	,116
	Sig. (2-tailed)	,009		,000	,000	,771	,000	,010	,011	,042	,000	,006	,011	,430	,495	,871	,937	,196
	N	125	126	124	124	120	124	124	124	35	124	123	126	126	126	126	126	126
FACTOR_III	Spearman's rho	,498	,437	1,000	,595	,379	,447	,491	,392	,455	,897	,419	,058	-,040	-,026	-,049	,034	-,016
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,512	,653	,773	,578	,697	,860
	N	130	124	130	128	122	129	125	129	35	124	124	130	130	130	130	130	130
FACTOR_IV	Spearman's rho	,381	,433	,595	1,000	,315	,630	,350	,501	,358	,571	,475	,072	,021	-,049	-,009	,046	,025
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,032	,000	,000	,410	,811	,574	,918	,598	,772
	N	134	124	128	134	122	133	126	132	36	123	125	134	134	133	134	134	133
FACTOR_V	Spearman's rho	,182	-,027	,379	,315	1,000	,206	,141	,189	,442	,309	,202	-,123	,057	,058	-,016	,083	,006
	Sig. (2-tailed)	,044	,771	,000	,000		,023	,122	,037	,015	,001	,027	,176	,529	,526	,858	,362	,949
	N	123	120	122	122	123	122	121	122	30	119	120	123	123	123	123	123	123

FACTOR_VI	Spearman's rho	,338	,380	,447	,630	,206	1,000	,438	,757	,591	,420	,715	-,017	-,067	-,101	-,037	,077	-,052
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,023		,000	,000	,000	,000	,000	,839	,436	,239	,668	,368	,546
	N	137	124	129	133	122	138	126	137	36	123	125	138	138	137	138	138	138
FACTOR_VII	Spearman's rho	,180	,231	,491	,350	,141	,438	1,000	,589	,345	,419	,730	-,026	-,144	-,074	-,030	-,022	-,088
	Sig. (2-tailed)	,043	,010	,000	,000	,122	,000		,000	,039	,000	,000	,774	,106	,409	,739	,805	,326
	N	127	124	125	126	121	126	127	125	36	123	125	127	127	127	127	127	127
FACTOR_VIII	Spearman's rho	,142	,228	,392	,501	,189	,757	,589	1,000	,570	,286	,977	-,046	-,094	-,134	-,112	,009	-,120
	Sig. (2-tailed)	,099	,011	,000	,000	,037	,000	,000		,000	,001	,000	,590	,276	,121	,192	,915	,162
	N	136	124	129	132	122	137	125	137	35	123	125	137	137	136	137	137	136
OUTROS_PROBL EMAS	Spearman's rho	,271	,345	,455	,358	,442	,591	,345	,570	1,000	,434	,560	-,202	,014	-,019	-,091	,190	,012
	Sig. (2-tailed)	,109	,042	,006	,032	,015	,000	,039	,000		,009	,000	,237	,937	,914	,596	,268	,945
	N	36	35	35	36	30	36	36	35	36	35	35	36	36	36	36	36	36
INTERNALIZAÇÃO	Spearman's rho	,758	,532	,897	,571	,309	,420	,419	,286	,434	1,000	,332	,094	,018	-,074	-,032	,084	,028
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,009		,000	,297	,843	,412	,724	,355	,759
	N	124	124	124	123	119	123	123	123	35	124	122	124	124	124	124	124	124
EXTERNALIZAÇÃO	Spearman's rho	,082	,248	,419	,475	,202	,715	,730	,977	,560	,332	1,000	-,049	-,095	-,135	-,093	,021	-,113
	Sig. (2-tailed)	,366	,006	,000	,000	,027	,000	,000	,000	,000	,000		,586	,293	,132	,305	,820	,208
	N	125	123	124	125	120	125	125	125	35	122	125	125	125	125	125	125	125
cuid_parentais_info rmação	Spearman's rho	-,025	,225	,058	,072	-,123	-,017	-,026	-,046	-,202	,094	-,049	1,000	,578	,362	,550	,270	,723
	Sig. (2-tailed)	,773	,011	,512	,410	,176	,839	,774	,590	,237	,297	,586		,000	,000	,000	,001	,000
	N	139	126	130	134	123	138	127	137	36	124	125	141	141	140	141	141	141

Estimulação_parental	Spearman's rho	,009	,071	-,040	,021	,057	-,067	-,144	-,094	,014	,018	-,095	,578**	1,000	,535**	,680**	,363**	,842**
	Sig. (2-tailed)	,914	,430	,653	,811	,529	,436	,106	,276	,937	,843	,293	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	139	126	130	134	123	138	127	137	36	124	125	141	141	140	141	141	141
Atitudes_negativas	Spearman's rho	-,174*	,061	-,026	-,049	,058	-,101	-,074	-,134	-,019	-,074	-,135	,362**	,535**	1,000	,581**	,017	,685**
	Sig. (2-tailed)	,041	,495	,773	,574	,526	,239	,409	,121	,914	,412	,132	,000	,000	,000	,000	,839	,000
	N	138	126	130	133	123	137	127	136	36	124	125	140	140	140	140	140	140
Part_act_positiva	Spearman's rho	-,062	,015	-,049	-,009	-,016	-,037	-,030	-,112	-,091	-,032	-,093	,550**	,680**	,581**	1,000	,352**	,837**
	Sig. (2-tailed)	,471	,871	,578	,918	,858	,668	,739	,192	,596	,724	,305	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	139	126	130	134	123	138	127	137	36	124	125	141	141	140	141	141	140
Expect_futuras	Spearman's rho	,142	-,007	,034	,046	,083	,077	-,022	,009	,190	,084	,021	,270**	,363**	,017	,352**	1,000	,524**
	Sig. (2-tailed)	,094	,937	,697	,598	,362	,368	,805	,915	,268	,355	,820	,001	,000	,839	,000	,000	,000
	N	139	126	130	134	123	138	127	137	36	124	125	141	141	140	141	141	140
Escala_total	Spearman's rho	-,029	,116	-,016	,025	,006	-,052	-,088	-,120	,012	,028	-,113	,723**	,842**	,685**	,837**	,524**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,737	,196	,860	,772	,949	,546	,326	,162	,945	,759	,208	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	138	126	130	133	123	137	127	136	36	124	125	140	140	140	140	140	140

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

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