



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO E DOUTORADO



TAIANE COSTA DE SOUZA LINS

**Práticas Educativas Maternas e Problemas
Internalizantes em Pré-Escolares**

**Salvador
2013**

TAIANE COSTA DE SOUZA LINS

**Práticas Educativas Maternas e Problemas
Internalizantes em Pré-Escolares**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento.

Professora orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Alvarenga.

Salvador

2013

L759 Lins, Taiane Costa de Souza
Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré-escolares /
Taiane Costa de Souza Lins. – Salvador, 2013.
108f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Alvarenga
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia,
2013.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia educacional – Problemas
3. Psicologia infantil. 4. Educação pré-escolar – Participação dos pais. I. Alvarenga,
Patrícia. II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD – 155.4

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Patrícia Alvarenga
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof.^a Dr.^a Eulina da Rocha Lordelo
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof.^a Dr.^a Alessandra Turini Bolsoni-Silva
Universidade Estadual Paulista

*À todos aqueles que de alguma forma
contribuíram para a realização deste estudo.*

Agradecimentos

Essa caminhada não seria a mesma ou provavelmente nem ocorreria se não fosse a existência de pessoas tão especiais ao meu lado, apoiando e incentivando essa jornada cheia de desafios, mas extremamente satisfatória. Por isso, começo agradecendo a Deus pelo dom da vida e por colocar essas pessoas em minha vida!

Aos meus pais, Ozelita e Antonio, por sempre apostarem e acreditarem que o investimento na minha educação e na de meus irmãos seria o maior bem que poderiam nos oferecer. Com certeza eles são os responsáveis por mais essa conquista!

Aos meus irmãos, Leonardo e Taís pelo incentivo e por serem os responsáveis pelas coisas mais lindas da minha vida: meus lindos e amados sobrinhos. Mari, Leo, Dan Dan e Teu sua tia ama muito vocês! Com vocês tenho momentos de muita alegria, de descontração e de bagunças deliciosas, indispensáveis em minha vida.

Ao meu esposo Rodolfo, pelo amor, pelo incentivo, pelo companheirismo, pela paciência e por estar sempre ao meu lado, torcendo e vibrando com as minhas conquistas, que na verdade são nossas.

Aos meus sogros, Araci e Roberval, que mesmo de longe, estão sempre na torcida.

À minha orientadora, Patrícia Alvarenga, pelo exemplo de dedicação, por sempre acompanhar tão de perto cada passo. Muito obrigada por todos esses anos, desde a Iniciação Científica, pela confiança, por me apresentar à pesquisa e mostrar o quão fascinante é esse trabalho.

Às graduandas de Psicologia que fazem parte do grupo de pesquisa Desenvolvimento Social na Infância pelas contribuições dadas a este estudo, em especial à Heloneida Costa pela disponibilidade e pela participação na coleta de dados.

Ao colega João Marcos de Oliveira por compartilhar as angústias, as dúvidas, o conhecimento e as alegrias das conquistas.

Ao colega Emanuel Palma pelo incentivo e contribuições para a realização deste estudo! Muito obrigada também pela ajuda com o *abstract*!

Aos meus queridos amigos que a Psicologia me deu de presente, Alex Franco, Charlene Souza, Tacianne Rios e Gabriela Fontes.

À coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, em especial à Eulina Lordelo pela leitura cuidadosa do meu projeto de pesquisa nas duas qualificações e pelos ensinamentos e trocas de experiências proporcionadas durante os encontros do estágio docente.

Ao professor Igor Menezes pela ajuda com as análises estatísticas dos meus resultados.

Aos funcionários do PPGPSI, Ivana e Henrique, pela disposição em ajudar e tirar nossas dúvidas. E também à Viviane que, embora não esteja mais presente no Programa, com certeza sempre ajudou muito.

Aos colegas e companheiros da pós-graduação que de algum modo contribuíram para o enriquecimento deste estudo, pelo apoio e amizade.

Às professoras Eulina Lordelo e Alessandra Turini Bolsoni-Silva pela disponibilidade em compor a minha banca examinadora.

Às escolas que permitiram a realização do estudo em suas dependências, por conceder o tempo e o espaço para as entrevistas com as mães. Muito obrigada por serem tão receptivos, apoiarem o estudo e facilitarem o contato com as mães de seus alunos.

Às mães que participaram e assim permitiram que este estudo fosse possível!

Por fim, à CAPES pelo apoio financeiro necessário para o desenvolvimento deste estudo.

Resumo

O controle psicológico envolve o uso de práticas educativas parentais como a superproteção, o envolvimento excessivo e o uso constante de críticas e insultos. Esse tipo de controle tem sido destacado na literatura internacional como um dos preditores dos problemas internalizantes, por restringir as possibilidades de desenvolvimento da autonomia e de um repertório socialmente adequado na criança, que, em consequência desse tipo de prática, percebe-se como menos competente para a exploração do seu ambiente e para enfrentar situações novas. O presente estudo verificou as relações entre o controle psicológico (controle crítico e superproteção) e os problemas internalizantes em pré-escolares, assim como as relações entre o suporte apropriado e os problemas internalizantes em pré-escolares. Participaram deste estudo 103 mães cujos filhos, de ambos os sexos, tinham idade entre três e cinco anos. As mães foram convidadas a participar do estudo em sete escolas particulares de Salvador, nas quais as mensalidades variaram entre R\$ 75,00 e R\$ 220,00. Durante as entrevistas, previamente agendadas nas escolas dos filhos, as mães responderam a uma ficha de dados sociodemográficos, ao Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½ e 5 anos (CBCL-1½-5) e à Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil. O escore total de problemas internalizantes não foi predito pelas práticas educativas maternas investigadas. Porém, foram verificadas correlações significativas e positivas, mas de fraca intensidade, entre as síndromes ansiedade/depressão e retraimento, que compõem o agrupamento de problemas internalizantes, e o controle crítico. Contudo, as análises de regressão realizadas indicaram que apenas o retraimento foi predito significativamente pelo controle crítico. Discutem-se as formas pelas quais o controle crítico pode estar associado às duas síndromes, assim como a relevância das dimensões afetivas e de aspectos culturais para a compreensão das relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes. Além disso, discute-se a influência de variáveis sociodemográficas sobre as práticas e sobre os problemas internalizantes, assim como as características do instrumento utilizado para a investigação das práticas educativas maternas.

Palavras-chave: problemas internalizantes, práticas educativas maternas, desenvolvimento infantil

Abstract

Psychological control involves the use of parental childrearing practices such as overprotection, excessive involvement, constant criticism, and verbal abuse. The international literature has regarded this type of control as one of the predictors of internalizing problems since it restricts children's possibilities of developing autonomy and a socially appropriate behavior repertoire. Consequently, these children tend to see themselves as less competent to explore their environment and deal with new situations. The present study examined relations between psychological control (critical control and overprotection) and internalizing problems in preschool children and relations between appropriate support and internalizing behavior problems in preschool children. Participants in the study were 103 mothers whose children of both sexes were between the ages of three and five. Mothers were invited to participate in the study at seven private schools from Salvador. The monthly school fees ranged from R\$ 75 to R\$ 200 in these schools. During the interviews, which had been previously scheduled at the school meetings with the mothers, the participants completed a sociodemographic data form, the Child Behavior Checklist 1½-5, and the Child Socialization and Parental Childrearing Practices Structured Interview. The total score of internalizing problems was not predicted by the maternal childrearing practices. However, significant but weak positive correlations were found between anxiety/depression syndromes and withdrawal, making up the internalizing problems cluster, and critical control. Nonetheless, regression analysis revealed that only withdrawal was significantly predicted by critical control. The ways through which critical control may be associated with these two syndromes, as well as the relevance of the affective dimensions and cultural aspects to the understanding of the relationships between maternal childrearing practices and internalizing problems, are discussed. Furthermore, the influence of sociodemographic variables over these practices and over the internalizing problems, as well as the characteristics of the instrument used to investigate the maternal childrearing practices, is discussed.

Keywords: internalizing problems, maternal childrearing practices, child development

Sumário

Capítulo I - Introdução	13
Práticas educativas parentais e desenvolvimento infantil	14
Problemas de comportamento internalizantes	26
A influência das práticas educativas para desenvolvimento de problemas internalizantes	36
Justificativa e objetivo do estudo	39
Capítulo II - Método	41
Participantes	41
Delineamento e Procedimentos	42
Aspectos Éticos	43
Instrumentos	44
Procedimentos de análise dos dados	48
Capítulo III - Resultados	49
Práticas educativas maternas	49
Problemas internalizantes	55
Análise das relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes	65
Capítulo IV - Discussão	68
Práticas educativas maternas	68
Problemas internalizantes dos pré-escolares	72
Práticas educativas maternas e problemas internalizantes	77
Considerações finais	85
Referências	89
Anexo A – Convites para os pais	99
Anexo B – Avisos para os murais das escolas	100
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	101
Anexo D – Ficha de Dados Sociodemográficos	102
Anexo E – Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil.	104
Anexo F – Folheto Informativo	107

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Características Sociodemográficas das Participantes (N = 103)	42
Tabela 2 - Resultados da Análise dos Componentes Principais (cargas componenciais)	47
Tabela 3 - Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo das Práticas Educativas Maternas.....	49
Tabela 4 - Correlações (Pearson) entre os Escores das Práticas Educativas Maternas e as Variáveis Sociodemográficas (N = 103)	511
Tabela 5 - Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Suporte Adequado sobre a Escolaridade Paterna, o Número de Irmãos e o Número de Moradores	52
Tabela 6 - Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Controle Crítico sobre a Escolaridade Materna e a Idade Paterna.....	53
Tabela 7 - Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Superproteção sobre a Escolaridade Materna e o Número de Moradores	53
Tabela 8 - Média, Desvio-Padrão, Valor de <i>t</i> e Nível de Significância dos Escores de Suporte Adequado, Controle Crítico e Superproteção de acordo com o Sexo da Criança	54
Tabela 9 - Média, Desvio-Padrão, Valor de <i>t</i> e Nível de Significância dos Escores de Suporte Adequado, Controle Crítico e Superproteção de acordo com a Ocupação da Mãe.....	54
Tabela 10 - Média, Desvio-Padrão, Valor de <i>t</i> e Nível de Significância dos Escores de Suporte Adequado, Controle Crítico e Superproteção de acordo com a Coabitação Parental.....	55

Tabela 11 - Classificação dos Problemas Internalizantes e suas Síndromes e dos Problemas Externalizantes em Clínico, Limítrofe e Não Clínico para Meninas, Meninos e Total de Crianças	56
Tabela 12 - Frequência de Problemas Internalizantes Puros, Problemas Externalizantes Puros, Comorbidade e Ausência de Problemas de Comportamento para Meninas, Meninos e Total de Crianças	57
Tabela 13 - Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Escores Mínimo e Máximo dos Problemas Internalizantes.....	58
Tabela 14 - Correlações (Pearson) entre os Problemas Internalizantes, as Respectivas Síndromes e as Características Sociodemográficas.....	60
Tabela 15 Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Problemas Internalizantes sobre a Idade Materna, a Idade Paterna e o Número de Irmãos	61
Tabela 16 Análise de Regressão Linear dos Escores de Reatividade Emocional sobre a Idade Materna, a Idade Paterna e o Número de Irmãos	61
Tabela 17 Análise de Regressão Linear dos Escores de Ansiedade/Depressão sobre a Escolaridade Materna, a Idade Paterna e o Número de Irmãos.....	62
Tabela 18 - Análise de Regressão Linear dos Escores de Queixas Somáticas sobre a Idade Materna.....	62
Tabela 19 - Análise de Regressão Linear dos Escores de Retraimento sobre a Escolaridade Materna.....	62
Tabela 20 - Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Problemas Internalizantes de Acordo com o Sexo da Criança.....	63

Tabela 21 - Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Problemas Internalizantes de Acordo com a Ocupação da Mãe	63
Tabela 22 - Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Problemas Internalizantes de Acordo com a Coabitação Parental	65
Tabela 23 - Correlações (Pearson) entre os Escores das Práticas Educativas Maternas e os Escores de Problemas Internalizantes	65
Tabela 24 - Análise de Regressão Linear dos Escores de Ansiedade/Depressão sobre o Controle Crítico	66
Tabela 25 - Análise de Regressão Linear dos Escores de Retraimento sobre o Controle Crítico	67
Tabela 26 - Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Suporte Adequado, Controle Crítico e Superproteção de Acordo com a Classificação das Crianças em Problemas Internalizantes Puros ou em Comorbidade com Problemas Externalizantes	67

Lista de Figura

Figura - Síndromes e itens dos problemas internalizantes do Inventário de Comportamentos de Crianças entre 1 ½ - 5 anos (Achenbach & Rescorla, 2000)30
--	---------

Capítulo I - Introdução

As práticas educativas parentais têm sido alvo de constantes questionamentos, não apenas pelo senso comum, como também por pesquisas empíricas, principalmente por se constituírem como um importante meio de interação entre pais e filhos, cujo objetivo final seria a socialização das crianças (Grusec, 2011). Se por um lado as práticas educativas parentais foram pensadas e empregadas de modos distintos ao longo do tempo, por outro, de forma mais consensual, têm sido associadas a resultados desenvolvimentais infantis, constituindo-se tanto como um fator de proteção, quanto como um fator de risco. Por exemplo, de acordo com Hollenstein, Granic, Stoolmiller e Snyder (2004) comportamentos parentais caracterizados, principalmente, pela “hostilidade, permissividade e pelo controle excessivo” (p. 595) podem favorecer o desenvolvimento de diferentes problemas psicopatológicos na infância. Nesse sentido, as práticas educativas parentais podem ser variáveis importantes para a compreensão do comportamento infantil.

Estudos empíricos têm buscado avaliar o desenvolvimento social através dos problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, visto que esses padrões comportamentais podem limitar as oportunidades da criança em experienciar contingências de reforçamento essenciais para a aprendizagem de novas habilidades. Dentre os problemas de comportamentos, os problemas internalizantes, por exemplo, podem levar a criança a interagir de forma restrita com o seu entorno social, devido à influência, por exemplo, de características temperamentais ou de uma história de punição às tentativas de exposição e de exploração do ambiente. Em estudos internacionais, esse tipo de padrão comportamental tem sido relacionado às práticas educativas parentais, principalmente àquelas caracterizadas pela superproteção, críticas, insultos e restrição da autonomia da criança. Contudo, no contexto brasileiro, observa-se uma escassez de estudos que se proponham a investigar, tanto os problemas internalizantes quanto suas relações com as práticas educativas parentais.

Assim, o objetivo deste estudo foi verificar as relações entre as práticas educativas maternas e os problemas de comportamento internalizantes em crianças com idades entre três e cinco anos. Inicialmente serão abordados aspectos relacionados às práticas educativas parentais, tais como as diferentes perspectivas teóricas que fundamentam o seu estudo e a análise de suas implicações para o desenvolvimento infantil. Posteriormente, serão revisados os conceitos e as classificações dos problemas de comportamento, com ênfase sobre os problemas internalizantes, devido aos objetivos deste estudo. Por fim, serão revisados estudos sobre as relações entre as práticas educativas e os problemas internalizantes.

Práticas educativas parentais e desenvolvimento infantil

Examinar a influência familiar sobre o desenvolvimento infantil nem sempre foi um objetivo de estudos científicos. Foi somente a partir da década de 30, do século passado, que os processos pelos quais as crianças são inseridas no mundo social, através, principalmente, da família, começaram a aparecer de forma mais consistente na pesquisa científica (Grusec & Lytton, 1988). A partir desse momento, observou-se um aumento crescente do interesse pelo estudo das relações familiares, também entre pesquisadores da Psicologia do Desenvolvimento (Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002).

Aos pais, assim como às famílias, tem sido atribuída a tarefa de cuidar dos filhos, o que já foi verificado em diferentes grupos sociais. Grusec (2011) aponta para o fato de os pais terem sido “biologicamente preparados para cuidar dos filhos, com o objetivo de garantir o seu sucesso reprodutivo” (pp. 244-245), ademais, em geral, tende a ser mais fácil para os pais, por estarem mais próximos às crianças, desenvolver relações seguras e de afeto e “controlar os recursos disponíveis para os filhos” (p. 245). Contudo, além dos fatores biológicos, os aspectos sociais são também essenciais para a compreensão da influência familiar. Sabe-se que é no convívio com os pais e familiares, ainda na primeira infância, que ocorrem as primeiras interações sociais das crianças e, portanto, aos pais cabe a tarefa de socializar os filhos, ou seja, inseri-los no ambiente social no qual estão inscritos (Grusec, 2011; Grusec & Lytton, 1988).

De acordo com Bugental e Grusec (2006), as pesquisas iniciais sobre a socialização partiam do pressuposto que esse processo se constituía como um ensino unidirecional, de modo que a criança meramente adquiria conhecimentos e habilidades importantes para o desenvolvimento, através dos pais velhos. Por outro lado, para as autoras, os estudos mais recentes têm buscado superar perspectivas lineares, compreendendo esse processo através da análise das contribuições infantis, com os seus mecanismos e estruturas cerebrais, assim como através do impacto dos ambientes nos quais a criança interage, assim como do contexto social. Assim, é importante destacar que a socialização envolve a interação contínua entre mecanismos biológicos, socioculturais e individuais (Bugental & Grusec, 2006). Os mecanismos biológicos, segundo Bugental e Grusec, seriam a base para a aquisição e o desenvolvimento de competências a partir das experiências do sujeito em seu ambiente. Já os mecanismos socioculturais adequariam e reforçariam as competências adquiridas ao longo do desenvolvimento.

É através da socialização que a criança entra em contato com os valores, as normas, e os padrões característicos do grupo social do qual faz parte e, assim, tem a possibilidade de aprendê-los. Isso facilita sua interação com o grupo, pois com esse conhecimento a respeito do que é valorizado em sua cultura terá condições para responder às exigências da sociedade (Grusec, 2011; Grusec & Davidov, 2010). Ademais, a partir dessas experiências e do conhecimento do seu entorno social, as crianças possuem maiores possibilidades de desenvolver o autocontrole, visto que em suas diferentes interações com o seu grupo social, vão lidar com situações conflitantes entre o que querem fazer e o que é exigido, assim aprendem com as suas experiências a equilibrar esses dois lados (Hoffman, 1975). Dessa forma, para os pais, o objetivo final do processo de socialização dos filhos seria a aprendizagem dos princípios que norteiam o grupo social, levando os filhos a serem independentes, responsáveis e capazes de interagir com os pares e com adultos da forma esperada, eliminando ou minimizando os comportamentos inadequados que prejudicariam ou dificultariam a interação (Alvarenga & Piccinini, 2001)

Os objetivos do processo de socialização são alcançados através do emprego de “técnicas ou estratégias disciplinares” (Hoffman, 1975, p. 228), que têm sido denominadas, de forma geral, como práticas educativas parentais. É principalmente, por meio dessas práticas que os pais interagem com os filhos no dia-a-dia (Darling & Steinberg, 1993) e quando necessário, sinalizam a necessidade de mudança no comportamento dos filhos, como afirmam Alvarenga e Piccinini (2001). As práticas educativas parentais podem ser influenciadas pela cultura, por valores religiosos, pelas diferentes épocas e pelo sistema econômico vigente (Grusec & Lytton, 1988). Dessa forma, o estudo da influência dos comportamentos parentais sobre os filhos precisa considerar, além da família e suas características, o papel exercido por variáveis mais amplas, como a cultura (Darling & Steinberg, 1993). Todos esses fatores exercem influências sobre os pais e seus comportamentos, assim como atuam sobre os comportamentos das crianças. Nesse sentido, alguns modelos têm sido propostos para tentar explicar de que forma os comportamentos parentais afetam e são afetados pelos comportamentos dos filhos.

Ao realizar uma revisão histórica sobre o tema, Grusec e Lytton (1988) observaram que as práticas educativas sofreram profundas mudanças, no decorrer dos séculos, e têm sido alvo de muitos questionamentos e discussões desde a Antiguidade. Diferentes momentos históricos influenciaram as práticas educativas parentais, como por exemplo, o século XX, marcado pelo predomínio da perspectiva higienista, a partir da qual o cuidado e a educação dos filhos deixaram de ser um saber próprio das famílias, para serem propriedades dos

especialistas e essa modificação permitiu que as práticas educativas se tornassem foco de estudos empíricos. Assim, perspectivas teóricas começaram a ser desenvolvidas para dar conta do novo objeto de pesquisa científica, como por exemplo, as abordagens psicanalistas, a teoria do apego e a teoria da aprendizagem social, assim como as abordagens derivadas da etologia, quando surgiram estudos que buscavam investigar a formação de vínculos emocionais entre os pais e seus filhos (Bugental & Grusec, 2006).

Os primeiros estudos científicos relacionados às formas como os pais criam seus filhos identificaram práticas educativas parentais que se diferenciavam pelo nível de autonomia concedida aos filhos, pelos pais. Assim, as primeiras investigações se voltaram para o exame dos efeitos do controle e da permissividade presentes nas interações entre pais e filhos, vistos como polos opostos e, conseqüentemente, com efeitos distintos sobre o desenvolvimento infantil (Grusec & Lytton, 1988). Desse período, destacam-se o Instituto de Pesquisa Fels, em Ohio, na década de 40 e os estudos desenvolvidos por Diana Baumrind e seus colaboradores, na década de 70. De acordo com Grusec e Lytton (1988), o primeiro enfatizava que os comportamentos bem ajustados socialmente eram preditos por práticas educativas caracterizadas principalmente pela democracia, enquanto os comportamentos não ajustados estariam associados a práticas educativas predominantemente controladoras, caracterizadas pelo uso de punição ou de intrusividade. Esse programa foi alvo de críticas, principalmente, porque os pesquisadores da época tinham dificuldades para confirmar os achados dos estudos desenvolvidos por esse instituto, provavelmente devido às estratégias metodológicas adotadas e à falta de clareza nas comunicações dos estudos.

Baumrind, por sua vez, promoveu uma modificação na forma de pensar sobre as práticas educativas parentais, em especial sobre o *controle*, pois ela retirou a carga negativa imposta a este domínio da parentalidade. Segundo Darling e Steinberg (1993), com essa modificação, Baumrind apresenta o controle como um elemento fundamental do processo de educar e cuidar das crianças e que está presente nas interações entre pais e filhos, e por esses motivos não poderia ser simplesmente associado a resultados desenvolvimentais negativos. Além disso, seu modelo traz a noção da socialização como um processo dinâmico, por sinalizar que as crianças são atuantes sobre o seu desenvolvimento, exercendo influências sobre os pais. Conseqüentemente, esse modelo se constituiu como uma nova perspectiva para a análise das interações entre pais e filhos, dos comportamentos parentais e de suas influências sobre o desenvolvimento das crianças. Com seus estudos e com a identificação de diferentes padrões parentais, organizados em torno dos sistemas de crenças parentais, Baumrind (1966) apresentou três tipos distintos de controle parental (permissivo, autoritário e

autoritativo) que influenciavam as práticas educativas empregadas não somente por pais, mas por todos aqueles envolvidos com o cuidado da criança. Pais *permissivos*, segundo essa classificação, são aqueles que evitam o uso do controle e da punição dos comportamentos infantis, e apresentam bom envolvimento com seus filhos. Essa forma de controle esta relacionada à dependência infantil, em relação aos pais ou aos cuidadores, assim como a dificuldades, por parte das crianças em desenvolver autocontrole, já que seus pais ou cuidadores permitem que explorem o seu ambiente com pouca ou nenhuma limitação. Os pais *autoritários*, por outro lado, tentam moldar, controlar e avaliar os comportamentos dos filhos, de forma predominantemente rígida, o que leva à restrição e à punição das tentativas dos filhos de se tornarem autônomos e independentes. Dessa forma, o controle autoritário estaria mais relacionado a sentimentos de insegurança, de ansiedade e de agressividade nos filhos e, em comparação com os pais que utilizam outros estilos para o controle do comportamento infantil, pais autoritários apresentam menos envolvimento com os filhos. Por fim, o estilo *autoritativo* é mais caracterizado por um equilíbrio entre o controle e o envolvimento com os filhos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da independência infantil e, por isso, em geral, está relacionado a comportamentos bem ajustados socialmente.

Contudo, o modelo de Baumrind (1966, 1971) foi criticado por Lewis (1981), quando esta se propôs a analisar a influência do controle parental para o desempenho socialmente competente das crianças. De acordo com Lewis, os achados dos estudos de Baumrind (1971) não são suficientes para que se possa afirmar que o desenvolvimento socialmente competente dos filhos está relacionado ao controle firme, exercido pelos pais, principalmente através do estabelecimento de regras para os filhos. Para Lewis, esses comportamentos infantis podem ser influenciados por outros comportamentos parentais, tais como uma comunicação direta, o uso de explicações, o estímulo e o respeito às decisões dos filhos, assim como, por exemplo, o uso menos frequente de punições. Além disso, a autora argumenta que o fato de as crianças que apresentavam comportamentos socialmente competentes terem sido associadas ao estilo parental autoritativo pode ser um resultado de uma interação menos conflituosa entre pais e filhos, visto que essas crianças tenderiam a obedecer com maior facilidade os pais e a se comportar de modo não ajustado com menos frequência. Assim, Lewis aponta para outros fatores envolvidos na interação entre pais e filhos que merecem atenção ao se investigar o processo de socialização, principalmente por se tratar de uma interação, muitos aspectos estão envolvidos e uma diversidade de situações é diariamente apresentada aos pais e aos filhos, tornando difícil a avaliação de apenas uma variável, ou mesmo não considerar que um mesmo estilo parental pode representar diferentes

comportamentos parentais e diferentes formas de relação entre pais e filhos e na verdade não se refere a situações específicas da interação, como é o caso das práticas educativas. Dessa forma, é possível que um mesmo estilo esteja associado a diferentes respostas desenvolvimentais. Todos esses fatores, segundo Barber (1996), dificultariam a análise do impacto de determinadas práticas sobre o desenvolvimento da criança. Apesar dessas críticas, a tipologia de Baumrind trouxe importantes contribuições para as investigações a respeito da socialização infantil e das interações entre pais e filhos. Os seus estudos, além de não apresentarem o controle parental como um fator prejudicial para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes, salientam o caráter interativo das relações entre pais e filhos, o papel ativo exercido pelas crianças em seu desenvolvimento e o fato de os filhos também influenciarem os comportamentos parentais. A tipologia passou por algumas mudanças com o decorrer dos estudos realizados e devido à sua importância e por propor uma nova perspectiva para a área, serviu de base para modelos desenvolvidos posteriormente (Darling & Steinberg, 1993).

Maccoby e Martin (1983, citados por Darling & Steinberg, 1993) ampliaram a proposta de Baumrind, utilizando-a como base para a elaboração de um modelo para a definição dos estilos parentais, a partir de apenas duas dimensões: a responsividade e a exigência. De acordo com essa perspectiva, a responsividade se refere ao fato de os comportamentos parentais serem contingentes aos comportamentos infantis. Assim, os pais responsivos são aqueles que respondem às necessidades dos filhos de forma coerente, oferecendo diferentes consequências para comportamentos considerados desajustados e para aqueles tidos como adequados ou socialmente esperados. A exigência, por sua vez, diz respeito às solicitações feitas pelos pais aos filhos, como por exemplo, aquelas relacionadas à necessidade dos filhos se comportarem adequadamente e à obediência. Além de propor essas duas grandes dimensões para o estudo dos estilos parentais, Maccoby e Martin (1983, citados por Darling & Steinberg, 1993) dividem o estilo permissivo em indulgência e negligência. Assim, pais indulgentes são caracterizados pelo envolvimento com os filhos, pelo atendimento às necessidades e solicitações dos filhos e pelo baixo nível de exigência; enquanto os pais negligentes oferecem pouca atenção e cuidados, assim como fazem poucas exigências aos filhos.

Uma das mudanças sofridas pela tipologia de Baumrind (1966, 1971) foi a incorporação das dimensões responsividade e exigência, em trabalhos posteriores (ex. Baumrind, 1980). De acordo com Darling e Steinberg (1993), essas dimensões foram adotadas porque se referem a uma importante tarefa dos pais: promover o aprendizado da

vivência em grupo, considerando, os valores, as normas e os padrões sociais característicos, ao mesmo tempo em que estimulam a criança a construir sua identidade e individualidade, necessidade já enfatizada por Baumrind (1966). Nessa perspectiva, Baumrind (1991, citada por Darling & Steinberg, 1993) desenvolve essa proposta e define a responsividade como todos os comportamentos parentais que têm como objetivo principal favorecer a independência da criança. A exigência, por outro lado, envolve as práticas educativas parentais caracterizadas pela supervisão e disciplina dos filhos, para que esses aprendam o que é esperado e valorizado pelo grupo social. Com essa modificação, as novas dimensões resultaram em novas definições para os estilos parentais. Os pais autoritativos foram definidos como aqueles que apresentam altos níveis de responsividade e altos níveis de exigência; os pais autoritários como aqueles que são muito exigentes, mas pouco responsivos. Os pais indulgentes, por sua vez, são aqueles que apresentam elevados níveis de responsividade e baixos níveis de exigência, enquanto os negligentes são pouco responsivos e pouco exigentes.

Hoffman (1975), seguindo as discussões em torno do papel da criança em seu desenvolvimento e sobre os comportamentos parentais, afirma que a criança exerce influência sobre as práticas educativas adotadas pelos pais. A contribuição da criança para os comportamentos parentais ocorreria através das características do nível de desenvolvimento cognitivo da criança, de “tendências agressivas” e também através das interações anteriores com os pais. Entretanto, é válido ressaltar que, mesmo considerando essas contribuições da criança, para Hoffman, as trocas entre os pais e as crianças não são igualitárias, visto que os pais seriam hierarquicamente superiores aos filhos, sendo, por isso, mais responsáveis pelo aprendizado e pela aquisição por parte das crianças dos valores e das normas do grupo social no qual estão inscritos. Devido a essa posição, os pais escolhem as técnicas disciplinares que pretendem usar, baseando-se, por exemplo, no que esperam ou almejam em relação à socialização aos filhos em longo prazo, na necessidade imediata, ou ainda no seu sentimento em relação à criança. Assim, para Hoffman, a influência das crianças seria limitada e não tão importante quanto a influência que os pais exercem sobre os filhos. Apesar do fato de a interação entre pais e filhos não ser considerada igualitária por Hoffman (1975), suas discussões e ponderações a respeito do papel infantil nas relações com os pais e na escolha pelos pais das práticas educativas, contribuíram para a continuação de estudos sobre a atuação de pais e de filhos, principalmente durante as situações de conflito vivenciadas por ambos.

Além dessas contribuições, Hoffman (1975) propõe uma nova concepção para o estudo das práticas educativas. Diferente de Baumrind (1966, 1971) que propôs um modelo para o entendimento do modo como pais e filhos tendem a interagir em uma diversidade de situações, Hoffman investiga as interações mais pontuais entre pais e filhos e propõe que os pais adotam dois tipos de práticas: as indutivas e as práticas de força coercitiva. As primeiras, segundo Hoffman, caracterizam-se por uma comunicação mais aberta entre pais e filhos, através da qual os pais evitam as consequências punitivas dos comportamentos inadequados, priorizando destacar como as outras pessoas podem ser afetadas pelos comportamentos das crianças. Além disso, os pais também sinalizam para as crianças, de forma coerente, o que é mais provável que ocorra diante as ações delas. Assim, esse tipo de prática, segundo Hoffman, promove a compreensão da criança dos motivos pelos quais seu comportamento deve ser modificado e esse aprendizado contribui para que, em situações semelhantes, a criança não venha a repetir o comportamento inadequado, e para uma melhor regulação das emoções infantis, principalmente quando surgem os embates entre o que a criança quer e o que é esperado e valorizado pelo grupo social. Dessa forma, como sugerem Grusec e Lytton (1988), essas práticas funcionam, por possibilitar a generalização de regras transmitidas pelos pais ou cuidadores, de uma situação para outra.

Contudo, faz-se necessária uma maior reflexão a respeito do impacto das práticas indutivas para o desenvolvimento e manutenção de um repertório comportamental socialmente ajustado. É provável que uma comunicação mais direta com os filhos e a consistência das práticas educativas adotadas pelos pais sejam pontos fortes e positivos das práticas indutivas, tal como sugerido por Hoffman (1975). Por outro lado, talvez, o uso apenas de explicações sobre o que é esperado da criança e sobre as consequências dos comportamentos infantis, sejam estratégias pouco eficazes na alteração dos comportamentos infantis, principalmente diante situações de conflito. Dessa forma, sugere-se que outras práticas educativas deveriam também ser consideradas e agregadas, como o reforçamento e a valorização dos comportamentos adequados, como por exemplo, a obediência da criança a um comando parental. Além disso, como sugerido por Baumrind (1971) e Crockenberg e Litman (1990) as explicações devem ser acompanhadas de comandos diretos e assertivos para que os pais sejam vistos pelos filhos como autoridade a quem devem obedecer.

Já as práticas de força coercitiva, de acordo com Hoffman (1975), buscam controlar o comportamento das crianças, primariamente através do uso ou da ameaça de punições, como a punição física ou a privação de privilégios e de afeto. Como consequência, essas práticas estão associadas a emoções, como o medo e a ansiedade, o que aumenta a probabilidade de

interferência no funcionamento cognitivo da criança. Essas práticas educativas parentais, por não privilegiarem a explicação às crianças sobre as consequências do seu comportamento para si e para o ambiente e por não incluírem a adoção de comandos diretos e assertivos, dificultam o entendimento da situação e da necessidade de alteração do comportamento por parte da criança. Os prejuízos dessas práticas educativas podem ser maiores, principalmente, quando são adotadas constantemente e de modo não contingente aos comportamentos infantis. A inconsistência nas práticas educativas adotadas pode, por exemplo, ser um reflexo do humor ou da condição parental, no momento de interação com o filho, o que impediria a previsibilidade, por parte da criança, das reações parentais e das consequências de seus comportamentos. Consequentemente, de forma contrária às práticas indutivas, as práticas de força coercitiva não favorecem a aprendizagem de regras, de valores e de normas sociais. A proposta de Hoffman também está presente em investigações recentes, provavelmente por permitir uma avaliação mais específica, da forma como os pais socializam os filhos, levando em consideração principalmente os momentos nos quais as crianças apresentam comportamentos não esperados ou não valorizados socialmente e que, por isso, mais difíceis de ser manejados pelos pais.

Na década de 90, verifica-se que o impacto do contexto social sobre os comportamentos parentais começa a ganhar maior destaque nos estudos sobre a socialização infantil. Nesse sentido, Darling e Steinberg (1993), com o objetivo de desenvolver um modelo integrativo, sinalizam a falta de clareza na literatura a respeito do impacto do contexto cultural sobre os aspectos da parentalidade, assim como a respeito de como os estilos e as práticas parentais poderiam influenciar o desenvolvimento infantil. Entretanto, propõem que diferentes contextos culturais poderiam levar a adoção de diferentes práticas educativas, assim como a diferentes objetivos parentais para a socialização dos filhos. O estudo de Darling e Steinberg, além de promover uma revisão e uma crítica sobre aspectos importantes do que havia sido produzido até aquele momento a respeito da influência parental sobre o desenvolvimento dos filhos, como a tipologia dos estilos parentais e as dimensões responsividade e exigência, aponta para as dificuldades ainda presentes no campo. Além disso, enfatiza a necessidade de haver uma distinção entre os estilos parentais e as práticas educativas parentais, sendo que ainda hoje é possível encontrar esses dois conceitos sendo utilizados como sinônimos.

Barber (1996), por sua vez, ao propor que o conceito *controle parental* seja revisado, afirma que os pais influenciam o desenvolvimento dos filhos através da adoção de duas formas distintas de controle: o controle psicológico e o controle comportamental. Segundo

este autor, o controle psicológico envolve tentativas de interferir no funcionamento psicológico ou emocional dos filhos, através de práticas educativas caracterizadas por humilhação, restrição da expressão verbal infantil, indução de culpa, retirada de amor e invalidação de sentimentos. Devido a tais características, essa forma de controle pode também ser compreendida como um comportamento intrusivo dos cuidadores. Por outro lado, o controle comportamental se refere ao emprego de estratégias de controle do comportamento da criança as quais envolvem a sinalização das consequências dos comportamentos infantis, a sugestão de alternativas, as explicações sobre os motivos para imposição de determinada regra, além de monitoramento e definição de limites. É possível perceber que essa dimensão se assemelha à definição de práticas indutivas, proposta por Hoffman (1975), e inclui aspectos que caracterizam o estilo parental autoritativo, de acordo com a tipologia proposta por Baumrind (1971). De forma semelhante ao que ocorre com o estilo autoritativo e com as práticas indutivas, o controle comportamental também está relacionado ao desenvolvimento social competente.

Segundo O'Connor (2002), embora haja uma ênfase comum entre as diferentes perspectivas a respeito das práticas educativas parentais, não existe uma “teoria definitiva, consensual e abrangente” (p. 555) sobre as influências das práticas educativas parentais no desenvolvimento das crianças. Ao contrário, há teorias que buscam responder como estratégias parentais específicas conduzem a comportamentos infantis específicos. Dessa forma, para O'Connor, é necessário que os próximos estudos busquem analisar as contribuições de cada modelo proposto para explicar as interações entre pais e filhos, avaliando em que pontos elas dialogam e em que pontos se distanciam, de forma que seja possível a constituição de um modelo mais abrangente, o que poderia contribuir para a superação de dificuldades decorrentes da grande variedade de metodologias para a investigação das interações entre pais e filhos.

Nessa perspectiva, com o objetivo de oferecer um modo unificado para o entendimento das influências parentais sobre o desenvolvimento infantil, Grusec e Davidov (2010) revisaram o percurso histórico dos estudos sobre a socialização infantil e, baseadas nos processos evolutivos da espécie e em estudos da psicologia cognitiva, propuseram uma perspectiva de domínios de socialização. Essa noção de domínios é utilizada para enfatizar o fato de que as interações entre pais e filhos são bastante diversas, o que exige, para seu entendimento, a análise de diferentes estratégias e de comportamentos parentais e infantis. Ao retomar o conceito de responsividade, afirmam que os pais devem estar atentos e agir conforme o domínio no qual o filho está atuando, isto é, devem ser sensíveis e responder de

fato às necessidades do filho, para o estabelecimento de interações favoráveis ao desenvolvimento infantil. Ademais, afirmam que a socialização ocorre em cinco domínios específicos das interações sociais e estão relacionados a necessidades infantis distintas que, por sua vez, envolvem práticas educativas parentais também distintas. Esses domínios são: proteção, reciprocidade, controle, aprendizagem orientada e participação em grupo.

O domínio *proteção* se relaciona ao fato de a evolução da espécie garantir que os pais sejam preparados para fornecer proteção e cuidado aos filhos, enquanto as crianças são biologicamente preparadas para se aproximar daqueles que são responsáveis pelo seu cuidado, principalmente em situações que denotem algum perigo. Dessa forma, em conjunto, pais e filhos atuam de forma a garantir a sobrevivência da espécie. Nesse domínio, as práticas educativas parentais adequadas são aquelas que promovem o apoio, o envolvimento e a ajuda necessária às crianças, de forma que estas percebam que caso estejam em uma situação de perigo ou de ameaça, receberão o cuidado adequado para se sentirem seguras. Assim, há uma maior possibilidade que seja estabelecida uma relação de confiança entre pais e filhos, a qual permite que as crianças aprendam a regular suas emoções, principalmente diante de situações difíceis. Já o domínio *reciprocidade* se refere à interação entre pais e filhos na qual ambos buscam responder às necessidades e solicitações do outro. O destaque desse domínio se refere ao estabelecimento de uma relação igualitária, na qual ambos se influenciam mutuamente. Assim, as práticas educativas adequadas envolvem oferecer atenção adequada aos filhos, assim como a avaliação dos pais a respeito das solicitações feitas pelos filhos e o acolhimento daquelas que não venham a causar danos ou prejuízos ao desenvolvimento do filho. O atendimento dessas solicitações pode facilitar a interação dos filhos com os pais, visto que estes podem ser percebidos pelos filhos como companheiros, o que contribui para que os filhos também atendam às exigências parentais mais facilmente. De modo geral, o domínio da reciprocidade se refere às trocas positivas entre pai e filho, com as quais ambos os membros da interação podem se sentir ouvidos e valorizados.

O domínio *controle*, segundo Grusec e Davidov (2010), diz respeito às situações nas quais as crianças não se comportam conforme o esperado socialmente, e quando não há um equilíbrio entre o que as crianças querem e o que os pais objetivam para a socialização dos filhos. Assim, é necessário que os comportamentos parentais nessas situações envolvam o ensino à criança dos valores e das normas típicas da sua cultura. Este domínio envolve o uso de práticas educativas parentais, como as formas de controle propostas por Barber (1996) (psicológico e comportamental). Contudo, para o desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes e para a promoção do aprendizado da criança das necessidades de

alteração do seu comportamento, os pais devem buscar reduzir a frequência de adoção do controle psicológico, privilegiando o controle comportamental, sendo assertivos nas interações com os filhos e estimulando o desenvolvimento da autonomia infantil. Contudo, vale ressaltar que além do excesso de controle psicológico, o déficit ou o excesso do controle comportamental podem também estar relacionados a problemas emocionais e comportamentais infantis (Barber, 1996). No domínio da *aprendizagem orientada*, os pais ou cuidadores das crianças são aqueles que promovem e estimulam “a aprendizagem de habilidades cognitivas, físicas, sociais ou emocionais” (Grusec & Davidov, 2010, p. 696). Esse aprendizado ajuda a criança a conhecer o grupo social no qual está inscrita, assim como as principais exigências deste. Isso facilitará a inserção da criança neste grupo, enquanto um membro também ativo, pois ela pode, ao longo do seu desenvolvimento, adquirir as habilidades necessárias para sobreviver no seu meio. Como os seres humanos são essencialmente sociais e costumam viver em grupos com suas próprias características, o papel dos pais, segundo o domínio *participação em grupo*, é apresentar para os filhos o que é praticado e exigido em sua cultura e, assim, estimular e favorecer a interação dos filhos no grupo.

É importante ressaltar que, como apresentado, as interações, em cada um dos domínios, estão associadas a processos distintos de socialização que, por sua vez, estão relacionados também a diferentes comportamentos infantis. Além disso, sabe-se, como sustentam Grusec e Davidov (2010), que seria impossível analisar cada interação entre pais e filhos como se refletisse apenas um domínio de socialização. Na verdade, as interações são marcadas por um diálogo entre diferentes domínios, sendo possível a ocorrência de combinações e até mesmo de sobreposições. Essa perspectiva, à medida que integra o conhecimento já produzido sobre as interações entre pais e filhos, pode ampliar a possibilidade de entendimento a respeito das influências parentais sobre o desenvolvimento dos filhos e contribuir para o estabelecimento de um diálogo mais claro na área. As autoras salientam ainda que os pesquisadores devem deixar claro o domínio sob investigação. Isso tornaria mais fácil a identificação de que tipos de comportamentos parentais levariam a determinados resultados infantis. Dunn (2010) salienta ainda que uma grande contribuição do modelo de Grusec e Davidov é a perspectiva da bidirecionalidade da relação entre pais e filhos que, além de considerar o impacto dos comportamentos das crianças sobre os comportamentos parentais, pontua também o entendimento das crianças a respeito das práticas educativas parentais. Entretanto, Dunn considera que ainda está bastante presente um destaque maior para o impacto que os pais exercem sobre os filhos.

A grande quantidade de perspectivas e estratégias metodológicas em relação ao estudo das práticas educativas parentais e de seu impacto sobre o desenvolvimento infantil pode levar a uma dificuldade de diálogo na área. Por exemplo, é possível observar o uso de diferentes denominações para as práticas educativas, tais como práticas de cuidado, cuidados parentais, práticas parentais ou estilos parentais (Macarini, Martins, Minetto, & Vieira, 2010). Contudo, essas diferenças conceituais, ao mesmo tempo em que dificultam o diálogo, têm contribuído para o avanço do conhecimento na área, já que cada modelo agrega uma nova informação ou ponto de vista ao anterior. Daí a importância de abordagens que busquem integrar o conhecimento já produzido, como a perspectiva dos domínios de socialização (Grusec, 2011; Grusec & Davidov, 2010) que salienta a necessidade de considerar as diferentes interações entre pais e filhos, e parece absorver características de modelos anteriores, superando certas limitações.

No que se refere aos determinantes das práticas educativas parentais, percebe-se a influência de múltiplos fatores, como as características dos pais, da criança e da própria interação entre eles. Assim, é difícil identificar um aspecto que desempenhe um papel preponderante ou ao qual possa ser atribuída tal condição. Segundo Hoffman (1975), a educação e os valores pessoais parentais que são construídos ao longo da vida e até mesmo antes do nascimento deles, através da cultura, afetam os comportamentos adotados pelos pais para socializar os filhos. Contudo, características da criança podem também, em menor escala, influenciar as práticas educativas parentais. Desse modo, para Hoffman, é mais provável, por exemplo, que os pais utilizem práticas mais indutivas com crianças que sejam mais carinhosas ou afáveis e mais desenvolvidas cognitivamente, visto que essas seriam hábeis em compreender o conteúdo verbal dessas técnicas.

Para O'Connor (2002), as crianças influenciam as práticas educativas parentais, através de suas características. Com os estudos sobre a evolução da espécie, foi possível constatar que as crianças são preparadas biologicamente para ser mais ou menos facilmente socializadas, em diferentes aspectos de suas vidas. Assim, como afirma Grusec (2011), as características das crianças podem alterar algumas das crenças e dos valores parentais, o que pode contribuir para a modificação das práticas educativas adotadas pelos pais. Além disso, as crianças podem também rejeitar qualquer forma de influência parental. Assim, a socialização passa a ser vista como uma interação através da qual os pais auxiliam os filhos, mais do que simplesmente estabelecem regras sobre como os filhos devem agir ou o que devem aprender, com o objetivo de que a criança se integre e responda às normas do meio social no qual está inserida (Grusec, 2011). Uma das características infantis que podem

moderar a relação entre as práticas educativas parentais e os problemas de comportamento infantil é o temperamento (Feng, Shaw, & Moilanen, 2011; Grusec, 2011; O'Connor, 2002). Assim, crianças com diferentes tipos de temperamento podem responder de formas distintas às práticas educativas adotadas por mães, pais ou cuidadores. Grusec afirma que as crianças mais irritáveis podem contribuir para a adoção de práticas educativas menos favoráveis, como, por exemplo, as práticas educativas coercitivas. Por outro lado, características temperamentais como a emocionalidade negativa e o temperamento inibido podem estar associados ao uso de práticas educativas psicologicamente controladoras.

Para Grusec e Lytton (1988), um elemento importante para a escolha, por parte dos pais, de determinada prática educativa em detrimento de outra, é o tipo de situação específica que necessita da intervenção dos pais. Além desses determinantes, observa-se também que estudos recentes têm discutido a importância das influências genéticas sobre o comportamento parental (Grusec, 2011; O'Connor, 2002), assim como as origens e o curso de vida (O'Connor, 2002).

Em síntese, apesar da diversidade de perspectivas sobre as práticas educativas parentais, são indiscutíveis as suas implicações para o desenvolvimento infantil. As interações da criança em seu meio familiar podem se constituir como um dos instrumentos de análise para a compreensão de comportamentos futuros. Nesse sentido, as práticas educativas parentais têm sido apontadas como importantes preditores de problemas de comportamento infantil. A seguir, serão discutidos os problemas de comportamento, especialmente os problemas de comportamento internalizantes e, posteriormente, as relações apontadas, pela literatura, entre esses problemas de comportamento e as práticas educativas maternas.

Problemas de comportamento internalizantes

O estudo dos problemas psicopatológicos infantis não acompanhou o ritmo de desenvolvimento dos estudos desses problemas em adultos. Os transtornos infantis, por muito tempo, não constavam em sistemas de classificações de problemas psiquiátricos e até a metade do século XX existia um número bastante reduzido de estudos a esse respeito. É somente na década de 60 que se observa uma modificação na área, quando as psicopatologias infantis, dentre elas os problemas emocionais e comportamentais, passaram a ser classificadas de acordo com sistemas com base empírica (Achenbach, 1966; Achenbach & Edelbrock, 1978; Peterson, 1961). Contudo, de acordo com Alvarenga (2000) e Anselmi, Piccinini, Barros e Lopes (2004), ainda não há, na literatura, um conceito preciso para os

problemas de comportamento, por isso, as definições utilizadas são operacionalizadas, seguindo os estudos empíricos. Essa ausência de definições pode ser decorrente da complexidade desses problemas psicopatológicos infantis, assim como do pouco tempo de investigação, principalmente quando se considera o início da infância e alguns tipos de problemas de comportamento.

Ao longo dos anos, as dimensões dos problemas de comportamento foram denominadas de diferentes formas. Peterson (1961) utilizou dois fatores para se referir aos problemas comportamentais infantis, denominados por ele, com base em trabalhos de pesquisadores que o precederam, como: *problemas de personalidade e problemas de conduta*. O primeiro tipo se refere àqueles problemas que resultam em sofrimento do próprio indivíduo, visto que estão relacionados à baixa autoestima, ao retraimento social e à depressão. Já os problemas de conduta se referem aos casos nos quais as crianças expressam comportamentos mais fáceis de ser observados, já que são direcionados ao ambiente, como por exemplo, as birras, o envolvimento frequente em brigas, a desobediência, a irritabilidade, a hiperatividade, entre outros. Achenbach (1966) aprofunda os estudos sobre os problemas comportamentais e propõe uma abordagem que utilizou os resultados de análises fatoriais de diferentes itens para a classificação dos problemas de comportamento. A partir dessas análises, tais problemas foram por ele definidos como componentes principais que se dividiam em *problemas internalizantes*, equivalente à expressão “problemas de personalidade” e em *problemas externalizantes*, que equivale à expressão “problemas de conduta”. De acordo com esse estudo, para ambos os sexos, as queixas somáticas e os comportamentos obsessivos foram classificados como problemas internalizantes, enquanto os comportamentos agressivos e os delinquentes foram classificados como problemas externalizantes.

Na continuidade dos estudos com base empírica, que utilizavam análises fatoriais, Achenbach e Edelbrock (1978) identificaram importantes semelhanças entre as diferentes abordagens existentes sobre os problemas de comportamentos e propuseram uma classificação mais ampla para os problemas de comportamento. Os resultados das análises fatoriais permitiram a classificação dos problemas comportamentais, em *controle excessivo* e em *baixo controle*. Segundo essa classificação, a inibição, a timidez, a ansiedade, o transtorno de personalidade, as queixas somáticas e o comportamento obsessivo-compulsivo são subcategorias que variam em conjunto, formando a dimensão controle excessivo, da mesma forma que a agressividade, o comportamento de fuga, o comportamento delincente, a hiperatividade e o transtorno de conduta, são subcategorias que formam a dimensão baixo

controle. De acordo com Achenbach e Edelbrock (1984), os estudos que têm como objetivo identificar preditores e tratamentos mais efetivos devem priorizar a avaliação das subcategorias, enquanto as dimensões mais amplas, o controle excessivo e o baixo controle, devem ser usadas com finalidades mais gerais, especialmente para o acompanhamento desses padrões de comportamento. Atualmente, os termos mais frequentemente utilizados têm sido problemas internalizantes e problemas externalizantes. Os primeiros, seguindo a mesma linha de definições dos outros estudos, fazem referência a conflitos internos e os problemas externalizantes, por outro lado, envolvem, principalmente, conflitos entre o indivíduo e o ambiente (Achenbach & Rescorla, 2000).

É possível observar que essas definições e os termos utilizados para diferenciar os problemas internalizantes dos problemas externalizantes sugerem uma dicotomização entre fatores internos e fatores externos. Essa dicotomia confere certa limitação para o entendimento dos problemas de comportamento e de suas consequências, tanto para o indivíduo que apresenta um padrão comportamental não ajustado, quanto para seu entorno social. Peterson (1961) apontava para essa limitação e, mesmo seguindo esse tipo de distinção, afirmou que os termos “problemas de conduta” e “problemas de personalidade” não são adequados, pois ambos refletem características das crianças e, de qualquer modo, também afetam o comportamento desses indivíduos. Contudo, o próprio Peterson (1961), por não encontrar denominações mais apropriadas, afirma que os significados desses termos são facilmente compreendidos e, por isso, possíveis de serem utilizados. Além disso, é importante ressaltar que os significados desses termos se tornam mais evidentes com a avaliação da topografia dos comportamentos predominantes em cada tipo de problema e da função que possuem para a criança e para as suas interações, visto que ambos os problemas envolvem características comportamentais e interações com o ambiente bastante distintas.

Os problemas de comportamento podem evoluir para transtornos mentais como os Transtornos Ansiosos e os Transtornos de Humor, no caso dos problemas internalizantes (Kovacs & Devlin, 1998), e para o Transtorno de Conduta, para o Transtorno Desafiador Opositivo e para o Transtorno de Personalidade Antissocial, no caso dos problemas externalizantes (Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini, & Hutz, 2005). Contudo, em comparação aos problemas externalizantes, observa-se um número reduzido de estudos que investigam os problemas internalizantes (Bayer, Hastings, Sanson, Ukoumunne, & Rubin, 2010), especialmente no contexto brasileiro. Em geral, pode ser mais difícil para os pais, para os cuidadores e para os professores identificar os problemas internalizantes, em comparação aos problemas externalizantes (Bayer et al., 2010; Soler, Alcántara, Fernández, Castro, &

Pina, 2010). Uma explicação possível pode ser o fato de que as síndromes componentes dos problemas internalizantes repercutem mais sobre o bem-estar da pessoa e não tanto sobre os outros, como no caso dos problemas externalizantes, que estão mais associados à expressão de condutas que perturbam o entorno social, por isso, esse tipo de conduta representa um desafio maior para pais, cuidadores e professores, exigindo mais habilidade e tolerância. Assim, os problemas internalizantes podem não atrair muita atenção por parte dos cuidadores, já que as crianças que apresentam esses problemas de comportamento podem ser consideradas tímidas ou quietas e, por isso, não causariam maiores problemas ao ambiente, sendo até mesmo reforçadas socialmente. Por essas características, os problemas internalizantes tenderiam a ser mais negligenciados do que os externalizantes (Soler, Alcántara, Fernández, Castro, & Pina, 2010) e, como consequência, haver menos oferta e acesso a tratamento. É importante considerar também que ambos os problemas de comportamento podem resultar em dificuldades tanto para a própria pessoa que apresenta como o entorno social.

Essas dificuldades podem ser ainda maiores quando as crianças apresentam problemas internalizantes e externalizantes simultaneamente. Em uma revisão de literatura, realizada com o objetivo de examinar um modelo para explicar o desenvolvimento de problemas de comportamento de forma isolada ou em coocorrência, Oland e Shaw (2005) afirmam que ainda não está claro por que os problemas comportamentais e emocionais podem ocorrer de forma simultânea, mas, é possível identificar três modelos que buscam explicar esse fenômeno. De acordo com os achados de Oland e Shaw, alguns pesquisadores propõem que os problemas de comportamento compartilham algumas características e a coocorrência poderia ser um resultado de um acúmulo de fatores de risco, como eventos estressores, vulnerabilidades temperamentais, psicopatologias parentais, entre outros, ou pode ser uma expressão não específica de problemas de comportamento, principalmente no caso de crianças ainda no início da infância. Segundo essa perspectiva, nos primeiros anos da infância, em geral, seria mais difícil a manifestação clara de um problema comportamental infantil específico, essa definição ocorreria ao longo do desenvolvimento da criança com o agravamento de algumas características. Em contrapartida, outros pesquisadores afirmam que a coocorrência desses problemas se configura como um “fenômeno distinto” (p. 260) da expressão de apenas um único problema e, portanto, os fatores de risco tenderiam a ser distintos para problemas internalizantes puros, problemas externalizantes puros e para a coocorrência. Por fim, alguns pesquisadores afirmam que existe uma relação recíproca entre os problemas internalizantes e os problemas externalizantes, segundo a qual, características

de um poderiam estar relacionadas ao desenvolvimento do outro tipo de problema, como um agravamento da condição, caso não seja feita uma intervenção. Contudo, independentemente da forma como a coocorrência dos problemas internalizantes e externalizantes se desenvolve e se mantém, sabe-se que crianças com problemas internalizantes e externalizantes, em comorbidade, tendem a apresentar maiores dificuldades de interação social, principalmente no início da adolescência. Fanti e Henrich (2010), assim como Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge e Pettit (2003) verificaram, por exemplo, que foi maior a probabilidade de as crianças que apresentavam problemas internalizantes e externalizantes em comorbidade se envolverem com pares desviantes e apresentarem um déficit de habilidades sociais e, conseqüentemente, serem excluídas e rejeitadas pelos pares. Ainda assim, são necessários estudos que investiguem as lacunas ainda existentes na literatura a respeito dos mecanismos de desenvolvimento de problemas internalizantes e externalizantes de forma simultânea, o que facilitaria a criação de estratégias de intervenção mais eficientes, de acordo com as características das crianças.

O *Child Behavior Checklist* (CBCL/ 1½-5 - Achenbach & Rescorla, 2000) é um instrumento que avalia problemas emocionais e comportamentais, através principalmente de dois agrupamentos de síndromes: problemas internalizantes (*reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas e retraimento*) e problemas externalizantes (*problemas de atenção e comportamento agressivo*). Devido ao objetivo deste estudo, foi utilizada apenas a escala de problemas internalizantes, cujas síndromes e respectivos itens são apresentados na Figura de forma a facilitar a compreensão das características infantis que são avaliadas pelo instrumento.

Subescalas/Itens***Reatividade emocional***

- 21. Fica perturbado (a) com qualquer mudança na rotina.
- 46. Tem movimentos repetitivos que não consegue parar (tiques).
- 51. Entra em pânico sem um bom motivo.
- 79. Muda rapidamente da tristeza para alegria.
- 82. Tem mudanças repentinas de humor ou de sentimentos.
- 83. Fica emburrado(a) facilmente.
- 92. Fica incomodado(a) com pessoas ou situações novas.
- 97. Choraminga.
- 99. É muito preocupado(a).

Ansiedade/Depressão

- 10. Fica grudado(a) nos adultos ou é muito dependente.
- 33. Fica magoado(a) com facilidade.
- 37. Fica muito nervoso(a) quando separado(a) dos pais.
- 43. Parece infeliz sem um bom motivo.
- 47. É nervoso(a) ou tenso(a).
- 68. Fica sem jeito na frente de pessoas com facilidade, preocupado(a) com o que os outros vão pensar dele(a).
- 87. É muito medroso(a) ou ansioso(a).
- 90. É infeliz, triste ou deprimido(a).

Queixas Somáticas

- 1. Sente dores (sem causa médica, não incluir dor de estômago ou dor de cabeça).
- 7. Não suporta ter as coisas fora de lugar.
- 12. Tem prisão de ventre, intestino preso (mesmo quando não está doente).
- 19. Tem diarreia ou intestino solto (mesmo quando não está doente).
- 24. Não come bem.
- 39. Tem dores de cabeça (sem causa médica).
- 45. Tem náuseas, enjoo (sem causa médica).
- 52. Sente dores na barriga (sem causa médica).
- 78. Tem dores de estômago ou cólicas (sem causa médica).
- 86. É muito preocupado(a) com organização ou limpeza.
- 93. Vomita (sem causa médica).

Retraimento

- 2. Comporta-se de maneira muito infantil para a sua idade.
- 4. Evita olhar os outros nos olhos.
- 23. Não responde quando as pessoas falam com ele(a).
- 62. Recusa-se a brincar de jogos movimentados.
- 67. Parece não corresponder a afeto (carinho).
- 70. Mostra pouco afeto (carinho) pelas pessoas.
- 71. Mostra pouco interesse pelas coisas ao seu redor.
- 98. Isola-se, não se relaciona com os outros.

Figura. Síndromes e itens dos problemas internalizantes do Inventário de Comportamentos de Crianças entre 1 ½ - 5 anos (Achenbach & Rescorla, 2000).

As quatro escalas de síndromes que compõem o agrupamento dos problemas internalizantes são resultantes de diversas análises fatoriais de correlação entre itens realizadas por Achenbach e seus colaboradores (ex. Achenbach, 1966; Achenbach & Edelbrock, 1978; Achenbach & Rescorla, 2010) ao longo dos anos destinados à pesquisa a respeito dos problemas comportamentais. A síndrome reatividade emocional está relacionada a mudanças repentinas de humor e de estados emocionais, dificuldades para lidar com pessoas e situações desconhecidas. A síndrome ansiedade/depressão envolve relações de dependência da criança com os seus cuidadores, temores e sentimentos de infelicidade sem nenhum motivo aparente para os cuidadores. Já as queixas somáticas se referem a dores ou mal estar físico, sem nenhuma causa médica, e o retraimento está relacionado às tentativas de evitação de contatos sociais, ao isolamento e à demonstração de pouco afeto (Achenbach & Rescorla, 2000).

De acordo com Achenbach e Rescorla (2010), as quatro síndromes variam em conjunto, formando o agrupamento de problemas internalizantes, provavelmente também devido às suas características e à faixa etária investigada. Kushner, Tackett e Bagby (2012), sugerem que talvez não seja possível uma distinção entre a ansiedade e a depressão, por exemplo, para crianças ainda nos primeiros anos de vida. De acordo com os autores, as diferenças entre esses problemas seriam mais evidentes apenas ao longo do desenvolvimento. Essa dificuldade para avaliar certos sintomas de forma isolada pode não ser exclusiva da ansiedade e da depressão. Luntamo et al. (2012), em um estudo longitudinal, encontraram que relatos da própria criança sobre dores de cabeça e relatos parentais de dores abdominais dos filhos aos oito anos de idade foram significativamente associados ao uso de medicamentos antidepressivos aos 24 anos ($p < 0,001$ e $p < 0,01$, respectivamente). No estudo de Strine, Okoro, McGuire e Balluz (2006), as crianças que apresentavam dores de cabeça severas e frequentes foram mais propensas a apresentar problemas emocionais como queixas somáticas, preocupações, infelicidade, nervosismo e medo. Luntamo et al. sugerem que talvez as queixas somáticas, como as dores e outros problemas emocionais possuam os mesmos preditores ou pode não ser possível uma separação entre eles, visto que seriam apenas dimensões distintas de uma mesma condição, já que tanto a dor pode ser preditora de problemas emocionais como pode ser predita por tais problemas.

Em uma tentativa de integração teórica das quatro síndromes que compõem os problemas internalizantes, especula-se que as crianças que apresentam características temperamentais, como a inibição comportamental e a emocionalidade negativa, em certos contextos, podem estar mais vulneráveis para o desenvolvimento de indicadores de

problemas internalizantes. Como exemplo, pode haver uma maior probabilidade dessas crianças desenvolverem ansiedade/depressão e retraimento, devido a uma dificuldade para regular suas emoções e de lidar com situações novas, decorrentes, por exemplo, de modificações em seu ambiente. Outro fator de risco para essas crianças pode ser o baixo repertório de habilidades sociais dos pais ou cuidadores, contribuindo para dificuldades de interação social com pares e adultos e de acesso a reforçadores sociais. Além disso, as vulnerabilidades temperamentais podem resultar em uma percepção mais negativa de si (N. A. Crawford, Schrock, & Woodruff-Borden, 2011), assim como em menos envolvimento dos pais com seus filhos, ou também podem resultar no uso inadequado do controle por parte dos pais. Esses aspectos, em conjunto, podem contribuir para o aumento de sintomas ansiosos e depressivos das crianças, como sugerido pelos resultados do estudo de van der Bruggen, Stams, Bogels e Paulussen-Hoogeboom (2010). Por fim, é possível que crianças com essas características estejam mais propensas a relatar mais problemas físicos. No estudo de Strine et al. (2006), por exemplo, as crianças que apresentavam dores de cabeça severas e frequentes foram mais propensas a apresentar problemas emocionais como outras queixas somáticas, preocupações, infelicidade, nervosismo e medo.

Ivanova et al. (2010) discutem que é impossível afirmar que as sete síndromes que avaliam os problemas comportamentais infantis sejam universais, devido à dificuldade de se realizar um estudo que envolva todos os grupos humanos. Contudo, os resultados do estudo que realizaram com um pouco mais de 19 mil crianças em idade pré-escolar, provenientes de 23 países, abrangendo a América do Sul, a Europa, o Oriente Médio, a Ásia e a Oceania, reforçam a possibilidade de generalização do uso das sete síndromes que compõem os problemas de comportamento por Achenbach e Rescorla (2000). Ivanova et al. sugerem essa generalização, ao verificar uma importante similaridade entre as avaliações dos diferentes grupos a respeito dos problemas comportamentais e emocionais infantis, mesmo que cada sociedade seja marcada por características que influenciam diferentemente as crianças e as práticas de cuidado, assim como as crenças sobre a possibilidade de crianças nessa faixa etária apresentarem problemas psicopatológicos.

Nesse sentido, é possível que a prevalência dos problemas internalizantes apresente variações em diferentes contextos. Anselmi et al. (2004), por exemplo, com o objetivo de avaliar os determinantes individuais, demográficos e familiares dos problemas de comportamento em pré-escolares, realizaram um estudo epidemiológico, em uma cidade do sul do Brasil. De acordo com os achados desse estudo, a prevalência dos problemas internalizantes foi de 15,2%. Por outro lado, em um estudo australiano, delineado de forma a

permitir uma estimativa de prevalência a nível nacional, realizado com crianças e adolescentes entre quatro e 17 anos, a prevalência dos problemas internalizantes foi de 12,8% (Sawyer et al., 2001). Esse estudo poderia ter encontrado uma prevalência mais elevada, visto que incluiu em sua amostra, de forma contrária ao estudo brasileiro, não apenas crianças, mas também adolescentes, e alguns estudos têm indicado que os problemas internalizantes apresentam tanto elevada estabilidade ao longo do tempo, quanto uma tendência de agravamento, em especial para as meninas (Bongers, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2003; N. A. Crawford et al., 2011; Mathiesen, Sanson, Stoolmiller, & Karevold, 2009). Portanto, outras variáveis, como por exemplo, os aspectos culturais, assim como as condições de vida distintas das populações pertencentes aos dois países e o nível de escolaridade parental podem explicar melhor a menor prevalência verificada pelo estudo australiano, em decorrência das influências que esses aspectos podem exercer sobre os comportamentos das crianças e dos pais.

De acordo com Mathiesen et al. (2009), principalmente em relação às crianças em idade pré-escolar, ainda não há consenso sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento de problemas internalizantes. A falta de consenso pode ser um reflexo, por exemplo, do fato de os problemas internalizantes serem constituídos por quatro síndromes diferentes as quais podem ter fatores etiológicos e trajetórias de desenvolvimento distintas. Contudo, de forma geral, características da própria criança, assim como variáveis ambientais parecem estar associadas aos problemas internalizantes.

Dentre os fatores individuais, os mais associados aos problemas internalizantes têm sido as características temperamentais, assim como as diferenças entre os sexos. Keiley et al. (2003) afirmam que o temperamento tem sido apontado como um importante preditor tanto para os problemas de comportamento internalizantes quanto para os problemas de comportamento externalizantes. Contudo, as características temperamentais que influenciariam o desenvolvimento de um ou de outro problema de comportamento seriam distintas. Assim, a resistência ao controle estaria relacionada aos problemas externalizantes, enquanto as dificuldades de adaptação, a inibição comportamental e o temor excessivo estariam relacionados aos problemas internalizantes (Keiley, Bates, Dodge, & Pettit, 2000; Keiley et al., 2003).

Em relação ao sexo da criança, os achados sugerem que as meninas apresentam mais problemas internalizantes, em comparação aos meninos (T. N. Crawford, Cohen, Midlarsky, & Brook, 2001; Marturano, Toller, & Elias, 2005; Peterson, 1961). Da mesma forma, Cova, Maganto e Melipillán (2005) ao controlarem os efeitos de um ambiente familiar adverso,

encontraram que as meninas entre 11 e 13 anos apresentavam mais sintomas depressivos e ansiosos, em comparação aos meninos ($F [1,132] = 7.5, p < 0.00$; $F [1,132] = 14.6, p < 0.00$ e $F [1,132] = 4.3, p < 0.04$, respectivamente). Resultado divergente foi encontrado por Sawyer et al. (2001), pois ao avaliarem crianças e adolescentes, entre quatro e 17 anos, a prevalência dos problemas internalizantes entre os meninos foi de 14,5%, enquanto entre as meninas a prevalência foi de 11,1%. Por outro lado, estudos longitudinais, como o de Bayer et al. (2010) e o de Bayer, Sanson e Hemphill (2009) encontraram que meninos e meninas apresentaram níveis semelhantes de problemas internalizantes aos dois, aos quatro e aos sete anos. Diante desse panorama, os achados precisam ser analisados com cautela, visto que ainda não se mostram conclusivos, sendo necessários mais estudos que se proponham a investigar tais relações, de forma que sejam confirmadas ou não.

Como fatores ambientais, Oland e Shaw (2005) destacam os eventos de vida estressores, a pobreza, a rejeição de pares e a negligência, além dos fatores familiares, os quais possuem importância destacada. Entre os fatores familiares a ocorrência de conflito interparental, a presença de depressão materna ou outra psicopatologia parental, assim como a hostilidade parental, a disciplina severa, o envolvimento parental exagerado e o alto controle parental têm sido os mais associados aos problemas internalizantes. Através de análises de variância, Cova et al. (2005) verificaram maior frequência de problemas internalizantes em pré-adolescentes, principalmente para as meninas, que sofriam mais adversidades no ambiente familiar, como por exemplo, a ausência de carinho entre os pais e os filhos, a discórdia entre adultos, a violência familiar e o controle inadequado. Assim como o estudo de Cova et al., outros também têm destacado o impacto das práticas educativas parentais para o desenvolvimento dos problemas internalizantes (Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006; McLeod, Weisz, & Wood, 2007; McLeod, Wood, & Weisz, 2007), especialmente o uso inadequado do controle.

Os estudos indicam que os problemas internalizantes são complexos, tanto por suas implicações para o desenvolvimento quanto por estarem associados a diferentes fatores determinantes, o que fortalece a necessidade de maior investigação sobre esses problemas ainda no início da infância. Segundo Bayer et al. (2010), somente a partir da década de 90 passou a existir maior consenso entre os pesquisadores sobre a possibilidade de crianças sofrerem de ansiedade e de depressão. Atualmente essa hipótese é mais aceita e alguns estudos recentes têm investigado os problemas internalizantes desde os dois anos de vida da criança, como o estudo longitudinal de Bayer et al. (2009). Esses pesquisadores, com o objetivo de identificar possíveis fatores de risco para os problemas internalizantes em pré-

escolares, verificaram que as práticas educativas parentais, os eventos de vida estressores, a ansiedade e a depressão parental e as características infantis se constituem como preditores dos comportamentos internalizantes desde os dois anos de idade. No mesmo sentido, Boomsma, van Beijsterveldt e Hudziak (2005) buscaram identificar influências genéticas e ambientais sobre a ansiedade e a depressão infantil, também através de um estudo longitudinal, com crianças desde os três anos de idade. Esse estudo encontrou que a influência dos fatores genéticos sobre a ansiedade e a depressão infantil é alta aos três anos de idade (76%), mas decresce com o passar dos anos, chegando a 48% aos 12 anos. Em contrapartida, há um aumento da influência de fatores ambientais, à medida que a criança fica mais velha. Apesar da pequena quantidade de estudos, em comparação aos problemas externalizantes, o contexto familiar parece possuir importância destacada, em especial, as práticas educativas para o desenvolvimento e manutenção dos problemas internalizantes. Por outro lado, variáveis como a consistência nas rotinas familiares, o envolvimento entre pais e filhos, caracterizado pelo afeto, carinho e intimidade, assim como a competência socioemocional dos filhos têm sido apontados como fatores protetores, prevenindo o desenvolvimento de problemas internalizantes (Javo, Rønning, Heyerdahl, & Rudmin, 2004; Loukas & Prelow, 2004). A próxima seção discute como as práticas educativas parentais podem influenciar o desenvolvimento desse padrão de comportamento.

A influência das práticas educativas para desenvolvimento de problemas internalizantes

Apesar de diversos estudos buscarem investigar as diferentes práticas educativas empregadas pelos pais para socializar os filhos, ainda não há evidências concretas de como essas variáveis se relacionam especialmente ao surgimento e à manutenção dos problemas internalizantes. Contudo, como são constituídos por síndromes distintas, o mais provável é que os problemas internalizantes e os problemas externalizantes estejam, de fato, associados a formas diferentes de emprego das práticas educativas parentais. Além disso, é importante considerar que mesmo no caso do agrupamento de problemas internalizantes, por serem constituídos por quatro diferentes síndromes, a identificação de seus preditores específicos pode ser mais difícil.

Patterson, Reid e Dishion (1992) especulam que um caminho possível para o desenvolvimento de dificuldades características dos problemas internalizantes seria o uso, por parte dos pais, de desprezo, de indução de culpa e de ansiedade durante as interações com os filhos. Essas interações seriam mais predominantes em famílias “extremamente aversivas” (p.

77) que punem qualquer tentativa de independência por parte da criança e que não valorizam as atividades desenvolvidas pelos filhos, visto que, em geral, nesse tipo de contexto familiar, os feitos das crianças estariam abaixo das expectativas parentais. Essa hipótese é semelhante ao modelo de controle psicológico, proposto por Barber (1996), muito utilizado em estudos recentes. Caron, Weiss, Harris e Catron (2006), do mesmo modo, sugerem que o controle psicológico está relacionado aos problemas internalizantes, principalmente por restringir a autonomia da criança, mas também salientam que essa forma de controle está relacionada ao desenvolvimento de problemas externalizantes, pelo uso constante da hostilidade. Desse modo, observa-se o caráter negativo dessa dimensão das práticas educativas parentais para o desenvolvimento infantil, sendo necessária uma análise rigorosa das interações entre pais e filhos e das formas de controle mais frequentemente adotadas pelos pais para socializar seus filhos.

Por se tratar de uma interação entre pais e filhos é importante considerar os efeitos dos problemas internalizantes sobre os comportamentos parentais. Os comportamentos infantis, que são, em geral, caracterizados pela inibição, por queixas frequentes de problemas somáticos, por isolamento e por dificuldade de interação e de exploração do ambiente, podem ser reforçados pelas ações parentais. Diante desses comportamentos, os pais, com o objetivo de proteger a criança de possíveis ameaças podem contribuir para o agravamento dos problemas de comportamento, pois ao se envolverem e protegerem excessivamente os filhos, restringiriam ainda mais as possibilidades de exploração do entorno social, reduzindo o repertório comportamental dos filhos. Bayer et al. (2006), por exemplo, verificaram em seu estudo que os pais tendiam a utilizar cada vez mais, ao longo do desenvolvimento infantil, práticas educativas superprotetoras. Assim, as crianças podem estar mais propensas a apresentar maiores níveis de retraimento social ao longo do desenvolvimento (Rubin, Hymel, & Mills, 1989). Bayer et al. pontuam que com essas práticas educativas parentais as crianças aprendem a ter medo ou receio de seu ambiente e por isso evitariam explorá-lo. No estudo dessas pesquisadoras, as práticas educativas maternas, caracterizadas pela superproteção foram preditoras de problemas internalizantes aos dois e aos quatro anos de idade da criança. Por sua vez, Rakow et al. (2009), com o objetivo de examinar a relação entre a indução de culpa pelos pais (91 mães e 16 pais) e os problemas internalizantes em crianças, sendo que um dos cuidadores apresentava sintomas depressivos, verificou relações positivas entre a indução de culpa e os problemas internalizantes. Nesse estudo, as práticas de indução eram caracterizadas pela demonstração exagerada de realização de sacrifícios para os filhos.

Os achados do estudo longitudinal de van der Bruggen et al. (2010), realizado quando as crianças tinham entre três e cinco anos, indicam apenas uma tendência positiva entre o controle psicológico materno e a ansiedade/depressão ($r = 0,27$; $p < 0,10$), assim como entre o envolvimento materno e a ansiedade/depressão ($r = 0,31$; $p = 0,08$). Por outro lado, foi identificada uma relação negativa entre o “incentivo à autonomia” paterno e a ansiedade/depressão dos filhos ($r = - 0,30$; $p < 0,05$). Desse achado, é possível concluir que a falta de estímulo à independência dos filhos e conseqüente limitação da ação infantil, em seu ambiente, diminuem a possibilidade de enfrentamento de situações novas que podem se constituir como situações estressoras para as crianças. A limitação da autonomia da criança dificultaria o acesso a reforçadores importantes para o aprendizado de novas habilidades, essenciais para lidar com novas situações. No estudo de Feng et al. (2011), o controle psicológico materno, avaliado quando os filhos tinham entre um ano e meio e dois anos, foi preditor de problemas internalizantes, avaliados entre seis e sete anos de idade desses meninos.

O uso predominante do controle psicológico, através de práticas como a indução de culpa, a superproteção, o envolvimento exagerado e inadequado ou uso excessivo de críticas e insultos às crianças, por parte das mães, pode ter um impacto importante quando se trata de interações com pré-escolares. Essa faixa etária, como pontuam Lamb, Hwang, Ketterlinus e Fracasso (1999, p. 416), é “marcada por mudanças desenvolvimentais dramáticas”. Uma dessas mudanças importantes apontadas pelos autores é a crescente busca por autonomia, mesmo que ainda necessitem de suporte por parte dos cuidadores, além de aquisição de habilidades físicas e cognitivas. É nesse período também que a criança começa a se relacionar com pares e seu ambiente de exploração não se limita mais à sua casa. Essas modificações, próprias desse período do desenvolvimento, exigem, por conseqüência, que os pais ou cuidadores passem a interagir de forma diferente com os filhos, oferecendo segurança, na mesma medida em que os filhos têm a possibilidade de viver novas experiências, ao explorar o seu entorno. Nesse sentido, a não sensibilidade dos pais a essas novas necessidades dos filhos pode levar ao uso do controle psicológico o que não favorece a autonomia da criança e pode trazer prejuízos para o desenvolvimento social presente e futuro dos filhos.

De forma geral, parte dos estudos tem apontado para as implicações negativas do controle psicológico parental para o desenvolvimento infantil, especialmente para o desenvolvimento de problemas internalizantes. O controle psicológico reprime ou sufoca as crianças, o que muitas vezes pode levar, por exemplo, ao desenvolvimento de

ansiedade/depressão e retraimento já que nesse contexto as crianças podem não desenvolver as habilidades necessárias para interagir com o ambiente.

Justificativa e objetivo do estudo

De acordo com achados da literatura, os problemas internalizantes apresentam estabilidade ao longo do tempo e podem se agravar, progressivamente, culminando, possivelmente, no desenvolvimento de transtornos mentais específicos (Kovacs & Devlin, 1998). Além disso, é provável que os sintomas ansiosos infantis diminuam as oportunidades de interação com pares e adultos, assim como limitem a exploração do ambiente. Tais padrões comportamentais podem levar as crianças a perceberem o seu ambiente como pouco seguro e confiável, muito provavelmente por se sentirem incapazes de interagir adequadamente com o meio (Oland & Shaw, 2005). De forma geral, os problemas internalizantes podem ser preditores de dificuldades de ajustamento social atual e futuro.

Estudos empíricos sobre os preditores dos problemas internalizantes ainda são poucos e por isso os achados não são conclusivos (Bayer et al., 2010). Contudo, os estudos realizados apontam para uma interação entre a criança e seu ambiente, na qual diversos fatores estariam relacionados ao desenvolvimento de problemas de comportamento internalizantes, como as características do meio familiar e as características infantis. Diante da natureza multideterminada desse padrão comportamental e da impossibilidade de avaliação de todas as possíveis variáveis intervenientes, o presente estudo examinou a influência das práticas educativas maternas, visto que, em geral, as crianças em idade pré-escolar tendem a passar mais tempo com as mães, em comparação aos pais e a outros cuidadores (Lamb, 2000, citado por van der Bruggen et al, 2010).

Percebe-se, então, que a família nem sempre desempenhará um papel protetivo em relação ao desenvolvimento infantil, podendo se constituir também como um dos fatores de risco ao desenvolvimento pleno das crianças (Reppold et al., 2002). Essa constatação salienta a necessidade de estudos que busquem identificar variáveis preditoras e esclarecer que tipos de práticas educativas estão associados ao surgimento e/ou manutenção de diferentes tipos de problemas comportamentais, em especial, dos problemas internalizantes. Os achados de estudos com esses objetivos facilitarão a criação de estratégias essenciais para a prevenção e para a intervenção, principalmente em grupos considerados de risco, de forma a aumentar a qualidade de vida e a minimizar a possibilidade de ocorrência de problemas mais graves no futuro das crianças.

Apesar de alguns estudos apontarem para a relação entre as práticas educativas parentais e o desenvolvimento de problemas de comportamento internalizantes, esses estudos ainda não se mostram suficientes para explicar de que forma tais preditores se relacionam aos problemas internalizantes. É necessário, portanto, que mais estudos sejam desenvolvidos, principalmente no contexto brasileiro, devido à lacuna observada na literatura nacional quanto aos problemas internalizantes. Assim, o objetivo deste estudo foi verificar as relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes em crianças com idades entre três e cinco anos. Esperava-se que os problemas internalizantes e suas síndromes fossem preditos pelas duas dimensões do controle psicológico (controle crítico e superproteção), sendo a relação positiva, assim como seriam preditos pelo suporte apropriado, sendo a relação negativa.

Capítulo II - Método

Participantes

Participaram do presente estudo 103 mães, cujos filhos eram de ambos os sexos (57,3% de meninas e 54,7% de meninos) e tinham idade média de 54,8 meses ($DP = 9,2$). As mães tinham idade média de 32,3 anos ($DP = 6,8$), estudaram, em média, 10,54 anos ($DP = 2,8$) e das 103 participantes, 66% exerciam alguma atividade remunerada. Os pais das crianças, por sua vez, tinham idade média de 35,8 anos ($DP = 7,8$) e aproximadamente dez anos de escolaridade ($DP = 2,6$). Em relação à ocupação dos pais, do total de mães participantes, aproximadamente, 3% delas não souberam informar se o pai da criança exercia atividade remunerada e um dos pais já havia falecido. De acordo com 92,5% das mães, os pais da criança exerciam alguma atividade remunerada, enquanto aproximadamente 4% dos pais estavam desempregados.

A residência dessas famílias tinham aproximadamente quatro moradores ($M = 3,9$; $DP = 1,3$), sendo que em 56,3% dos casos, a criança residia com mãe, pai e irmãos; 13,6% das crianças moravam apenas com as mães e com os irmãos, e 10,7% com mães, avós, outros parentes e irmãos. Os 19,4% de residências restantes possuíam composição variada: pais, avós e irmãos (1,9%); pais, avós, outros parentes e irmãos (2,9%); pais outros parentes e irmãos (2,9%); mãe, avós e irmãos (3,9%); mãe, outros parentes e irmãos (2,9%); mãe, padrasto e irmãos (2,9%); mãe, padrasto, outros parentes e irmãos (1%); mãe, outros parentes e irmãos (1%). Além disso, 65% dos pais moravam com a criança e a mãe da criança. Em relação à renda, 31,1% das famílias recebiam até dois salários mínimos, 50,5% tinham renda entre dois e quatro salários mínimos, e, 13,6% afirmaram ter uma renda familiar mensal entre quatro e dez salários mínimos. Apenas 1% das mães informou que a renda familiar era superior a dez salários mínimos e, da mesma forma, apenas 1% não informou a renda familiar. A Tabela 1 apresenta detalhes sobre as características sociodemográficas da amostra.

Tabela 1

Características Sociodemográficas das Participantes (N = 103)

Características	Média/Desvio padrão/ Frequência
Idade da mãe	$M = 32,3$ ($DP = 6,8$)
Escolaridade da mãe (anos)	$M = 10,54$ ($DP = 2,8$)
Ocupação da mãe	
Exerce atividade remunerada	66% (68)
Não exerce atividade remunerada	34% (35)
Idade do pai	$M = 35,8$ ($DP = 7,8$)
Escolaridade do pai (anos)	$M = 10,1$ ($DP = 2,6$)
Ocupação do pai da criança	
Exerce atividade remunerada	92,2% (95)
Não exerce atividade remunerada	3,9% (4)
Coabitação da mãe com pai da criança	
Sim	65% (67)
Não	35% (36)
Número de moradores	$M = 3,9$ ($DP = 1,3$)
Mora com a criança	
Mãe e pai/irmãos	56,3% (58)
Mães/irmãos	13,6% (14)
Mães e avós/irmãos	10,7% (11)
Renda familiar (em salários mínimos)	
Até 2	31,1% (32)
Acima de 2 até 4	50,5% (52)
Acima de 4 até 6	7,8% (8)
Acima de 8 até 10	5,8% (6)
Acima de 10	1% (1)
Sexo da criança	
Feminino	57,3% (59)
Masculino	42,7% (44)
Idade da criança (meses)	$M = 54,8$ ($DP = 9,2$)

Delineamento e Procedimentos

No presente estudo, foi utilizado um delineamento correlacional (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006) para a análise das relações entre as práticas educativas maternas (suporte apropriado, controle crítico e superproteção) e os escores de problemas internalizantes. Para a investigação dessas variáveis, escolas particulares da cidade de Salvador foram contatadas e o projeto de pesquisa apresentado à direção da escola. No total, sete escolas permitiram que o estudo fosse apresentado aos pais ou responsáveis dos alunos. Um convite (Anexo A) que informava sobre a realização do estudo na escola do filho foi enviado para as mães, através das agendas escolares dos filhos. Caso a mãe concordasse em participar do estudo, ela deveria preencher o convite, no local indicado, com o seu nome, o nome da criança e os números de telefone para contato, e posteriormente deveria entregá-lo à professora ou à direção da escola. A partir desse convite, as mães foram contatadas para o agendamento da entrevista, na data e no horário de sua preferência. Além do convite individual, as escolas receberam um cartaz informativo (Anexo B) para ser afixado no mural da escola. Outra estratégia de divulgação do estudo envolveu a presença do pesquisador em horários de entrada e saída das crianças nas escolas para comunicar às mães a realização do estudo e convidá-las a participar.

Primeiramente, foi apresentado às mães o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), o qual, aquelas que concordassem em participar do estudo deveriam assinar. Posteriormente elas responderam à Ficha de Dados Sociodemográficos (Anexo D). Em seguida, as mães responderam ao Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½ e 5 anos (CBCL/1½-5 anos – Achenbach & Rescorla, 2000) e à Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil (McShane & Hastings, 2009) (Anexo F). Todos os instrumentos foram aplicados em formato de entrevista, ou seja, o pesquisador lia os itens para as participantes e estas, com auxílio de cartões de respostas, indicavam a alternativa escolhida. As entrevistas tiveram duração aproximada de 40 minutos cada.

Aspectos Éticos

O presente estudo foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA e obteve parecer favorável à sua realização (Nº 027-12/CEP-ISC), no dia 28 de Junho de 2012. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual estava explicitado o objetivo do estudo, assim como os procedimentos de coleta de dados e a garantia da não identificação das participantes e do sigilo em relação às informações dadas por elas. Nesse termo, constavam o nome e o telefone da pesquisadora

responsável, para qualquer esclarecimento quando a participante assim desejasse. Assim como, a informação sobre a possibilidade de desistir de participar do estudo em qualquer fase da coleta de dados e que a sua desistência não a prejudicaria e nem prejudicaria seu/sua filho(a). O termo foi assinado em duas vias pela participante, sendo que uma delas era entregue à pesquisadora e a outra permanecia com a participante. As mães também foram informadas sobre o tempo de duração aproximado da coleta de dados.

Após a coleta de dados, como uma forma de devolução, as mães cujos filhos obtiveram escores limítrofe ou clínico na escala de problemas internalizantes foram convidadas para uma reunião que seria realizada na própria escola da criança ou em outra próxima. Nessa reunião, as mães foram informadas a respeito dos problemas internalizantes e das possibilidades de suas implicações atuais e futuras para o desenvolvimento das crianças. Um folheto informativo a respeito do tema discutido durante a reunião foi entregue às mães (ANEXO G). Além disso, as mães foram convidadas a participar do estudo de Oliveira (2013) que avaliou a influência de uma intervenção realizada com um grupo de pais focada nas práticas educativas parentais nos problemas internalizantes das crianças. Ademais, foi também oferecida, às escolas e aos pais dos alunos com até seis anos de idade, uma palestra na qual seriam discutidos com os pais presentes, a importância das práticas educativas parentais para o desenvolvimento dos filhos. Dessa forma, inicialmente foram abordados os principais fatores que influenciam o desenvolvimento humano, enfatizando a possibilidade de atuação dos pais sobre a história de vida dos seus filhos, através da adoção de práticas educativas que favorecem a interação entre pais e filhos e conseqüentemente favorecem o desenvolvimento social competente das crianças. Por fim, foram também discutidos os motivos pelos quais esses tipos de práticas, em geral, conduzem a resultados positivos. Infelizmente, somente em uma escola foi possível a realização dessa devolução. Uma das escolas, ao final do ano letivo de 2012, encerrou suas atividades e as outras tiveram dificuldades para disponibilizar data e horário, devido à proximidade do final do ano letivo e o grande número de atividades a serem desenvolvidas durante esse período.

Instrumentos

1. Ficha de Dados Sociodemográficos: foi preenchida pelo pesquisador com informações fornecidas pelas mães. Com essa Ficha, foram investigados alguns dados sociodemográficos da família, como a idade, a escolaridade, a profissão e o estado civil dos

pais, a existência de outros filhos, a renda familiar, o número de pessoas que residem na casa, entre outras informações.

2. Inventário de Comportamentos de Crianças entre 1½ e 5 anos (CBCL – 1 ½ /5, Silveiras, Rocha, & Linhares, 2010): é a versão brasileira do *Child Behavior Checklist for ages 1 ½ -5* (Achenbach & Rescorla, 2000), um instrumento que avalia problemas emocionais e comportamentais em crianças com idade entre um ano e meio e cinco anos, ao longo dos últimos dois meses, através do relato de cuidadores. Neste estudo, os itens foram respondidos pelas mães das crianças. O inventário é composto por 100 itens agrupados em sete escalas de síndromes: reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas, retraimento, distúrbios do sono, problemas de atenção e comportamento agressivo. Os itens são respondidos com base em uma escala de três pontos: a afirmação não é verdadeira (zero), um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira (um) e muito ou frequentemente verdadeira (dois). Escores entre 60 e 63 e acima de 64, de acordo com esse instrumento, caracterizam uma amostra limítrofe e clínica para escala de problemas internalizantes, externalizantes e total de problemas de comportamento. Escores abaixo de 60 são considerados não-clínicos. Para as síndromes, escores até 64 são considerados não-clínicos; entre 65 e 69, limítrofe; e a partir de 70 são considerados clínicos. Os itens da versão original do CBCL apresentam alta consistência interna para todas as escalas. Os valores *alpha* obtidos foram 0,89 para a escala de problemas internalizantes, 0,96 para a escala de problemas externalizantes e 0,97 para a escala total de problemas de comportamento. Em relação à versão brasileira do instrumento, ainda não há estudos de validação que tenham sido realizados com amostras brasileiras. As síndromes reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas e retraimento, em conjunto, constituem o agrupamento problemas internalizantes, enquanto as síndromes comportamento agressivo e problemas de atenção formam o agrupamento problemas externalizantes. Para o presente estudo foi utilizada a escala de problemas internalizantes e as subescalas referente às quatro síndromes.

3. Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil: é uma adaptação realizada por Lins, Oliveira, Palma e Alvarenga (2012) do *The New Friends Vignettes* (NFV – McShane & Hastings, 2009). Esse instrumento tem como objetivo verificar as reações dos pais frente a respostas tímidas dos filhos em situações de interação com pares. A entrevista é composta por duas situações hipotéticas, nas quais pais e filhos encontram outros pais e filhos. Essas situações são seguidas por itens que apresentam afirmativas que descrevem possíveis ações dos pais, avaliando o uso de controle comportamental (suporte

apropriado) e de controle psicológico (controle crítico e superproteção). Cada subescala (suporte apropriado, controle crítico e superproteção) é composta por 12 itens. O suporte apropriado (SA) é abordado por itens que refletem práticas educativas que facilitam a interação social dos filhos (ex.: “Diga ‘oi’ para Juliana (Marcos), filha(o)”); “Que tal se todo mundo brincasse junto?”). O controle crítico (CC) é avaliado a partir de itens que abrangem a rejeição parental e o uso de críticas, por parte dos pais, para ridicularizar ou insultar os filhos (ex.: “Olha o que eu passo com essa menina”; “Pare com isso, você já é grande”). Por fim, os itens que se referem à superproteção (SP) envolvem as respostas parentais caracterizadas pelo envolvimento excessivo ou não necessário, pela restrição da autonomia da criança, pela não estimulação de interações sociais e por reforçar a timidez dos filhos (ex.: “Pegaria ela/ele no colo e daria um abraço gostoso”; “Você quer ir para casa e brincar com a mamãe?”). Para cada situação, as mães foram solicitadas a responder se adotariam as mesmas ações descritas, nas afirmativas, caso passassem por tais situações, de acordo com uma escala de três pontos: zero (não), um (talvez) e dois (sim). Os escores das subescalas foram obtidos através do somatório das respostas maternas, assim poderiam variar de zero a 24. Na apresentação do instrumento (Anexo F), foram mantidas as siglas correspondentes aos nomes das subcategorias de cada item, contudo, na versão final, utilizada com as mães, tais siglas não foram apresentadas. No lugar dos espaços, foi utilizado o nome da filha ou do filho das participantes. Ressalta-se que a versão apresentada no Anexo F foi aplicada a mães de meninas e para as mães de meninos, foi utilizada a mesma versão, com alterações para o sexo masculino, por exemplo, substituindo os nomes dos personagens, de acordo com o sexo da criança.

De acordo com o estudo de McShane e Hastings (2009), as subescalas que compõem o instrumento obtiveram bons índices de consistência interna, sendo 0,80 para o suporte apropriado, 0,75 para o controle crítico e 0,76 para a superproteção. No presente estudo, os coeficientes Alpha para o suporte apropriado, o controle crítico e a superproteção foram, respectivamente, 0,72; 0,70 e 0,69. Esses valores são considerados aceitáveis, levando em conta o número de itens e dimensões (Cortina, 1993). Foi também realizada uma análise fatorial por componentes principais, com o objetivo de explorar as propriedades do instrumento. Para verificar se era possível a realização de uma análise fatorial para a amostra do estudo, foram aplicados os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Barlett. Os valores obtidos foram 0,60, para o KMO e, no Barlett, o Qui-quadrado foi 1245,64 ($p < 0,001$). Segundo Field (2005), tais valores já se mostram aceitáveis. Dessa

forma, a análise fatorial, através do método de rotação Varimax, resultou na extração de três fatores que explicaram 30,91% da variância total dos escores do instrumento.

A Tabela 2 apresenta a matriz de componentes após a rotação dos fatores, a carga fatorial, considerando componentes do fator, itens com carga fatorial acima de 0,3, além dos valores próprios de cada um dos fatores e as porcentagens de explicação da variância, após a rotação. Individualmente, o poder explicativo da variância total de cada fator foi pequeno, visto que o fator I (suporte apropriado) explicou 11,42% da variância total dos escores, enquanto o fator II (controle crítico) explicou 9,76% e o fator III (superproteção) explicou 9,73%. Dois itens não carregaram em nenhum dos três fatores o que implica na necessidade de futuros estudos avaliarem e examinarem a possibilidade de excluí-los. Além disso, verificou-se que alguns itens carregaram em fatores diferentes ao que era esperado inicialmente.

Tabela 2

Resultados da Análise dos Componentes Principais (cargas componenciais)

Item	Fator I - <i>Suporte Apropriado</i>	Fator II – <i>Controle Crítico</i>	Fator III – <i>Superproteção</i>
3	0,623		
4	0,632		
6	0,468		
7	0,720		
9	0,495		
11	0,469		
13	0,449		
18	0,387		
21	0,452		
22	0,499		0,349
24	0,435		0,389
25	0,392		
32	0,388		
34	0,469		
35	0,342		
1			
2		0,373	
8		0,440	
12		0,353	
14		0,723	
16		0,590	
20		0,444	0,376
23		0,697	
26		0,474	
28		0,426	
31		0,572	0,377

36			
5		0,324	- 0,434
10			0,452
15			0,659
17			0,654
19			0,585
27			0,460
29			0,601
33			0,431
30			0,307
Valores próprios	4,11	3,51	3,50
% da variância	11,42	9,76	21,18

Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados neste estudo foram analisados através de procedimentos de estatística descritiva e inferencial. Inicialmente, para a exploração dos dados relativos às práticas educativas relatadas pelas mães e aos problemas internalizantes foram utilizadas estatísticas descritivas, as quais possibilitaram a identificação dos escores médios das variáveis, assim como o número de crianças classificadas nas categorias não-clínica, limítrofe e clínica na escala de problemas internalizantes e nas síndromes.

Para a investigação da influência das variáveis sociodemográficas sobre as práticas educativas maternas e sobre os problemas de comportamento internalizantes os dados foram tratados em três etapas: a) análises de correlação de Pearson foram utilizadas para a análise de possíveis relações entre as variáveis sociodemográficas e as práticas educativas, assim como entre as características sociodemográficas e os problemas internalizantes; b) para a exploração das relações encontradas, a partir das análises de correlação, foram realizadas análises de regressão linear, utilizando-se o método de entradas simultâneas quando todas as variáveis entram na equação ao mesmo tempo; c) por fim, para os fatores sociodemográficos operacionalizados como variáveis categóricas buscou-se identificar diferenças nos escores das práticas educativas maternas e dos problemas internalizantes, entre grupos, através do teste paramétrico *t* de Student. Posteriormente, as relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes foram investigadas a partir do teste de correlação de Pearson e de análises de regressão, utilizando o método de entradas simultâneas, para a exploração das correlações verificadas.

Capítulo III - Resultados

Os resultados do presente estudo são apresentados em três partes. Inicialmente, as práticas educativas maternas e as suas relações com as características sociodemográficas das famílias são analisadas. Na segunda parte, são examinados os problemas internalizantes e suas relações com as características sociodemográficas. Por fim, na terceira parte, são apresentadas as relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes.

Práticas educativas maternas

Nesta seção, são analisadas as respostas das mães à Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil (McShane & Hastings, 2009) traduzida e adaptada por Lins et al. (2012). Além disso, são examinadas as relações entre as práticas educativas maternas relatadas pelas mães na entrevista e as variáveis sociodemográficas. A Tabela 3 apresenta a média, o desvio padrão, o intervalo de confiança e os valores mínimos e máximos dos escores das práticas educativas relatadas pelas mães nas duas histórias que compõem a entrevista. Entre as práticas investigadas, o suporte apropriado foi a que obteve a maior média ($M = 21,04$; $DP = 3,22$; $IC = 20,41 - 21,68$), em comparação ao controle crítico ($M = 7,65$; $DP = 3,97$; $IC = 6,87 - 8,42$), à superproteção ($M = 16,90$; $DP = 3,86$; $IC = 16,15 - 17,66$).

Tabela 3

Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo das Práticas Educativas Maternas

Práticas Maternas	Média (DP)	Intervalo de confiança	Mínimo	Máximo
Suporte Apropriado	21,04 (3,22)	20,41 – 21,68	9	24
Controle Crítico	7,65 (3,97)	6,87 – 8,42	1	18
Superproteção	16,90 (3,86)	16,15 – 17,66	7	24

Para a análise de possíveis relações entre as práticas educativas maternas e as características sociodemográficas das famílias, foi utilizado o teste de correlação de Pearson. A Tabela 4 apresenta as correlações de Pearson entre os escores das práticas educativas maternas e as características sociodemográficas. De acordo com essas análises, o suporte apropriado, esteve positivamente correlacionado à superproteção ($r = 0,43$; $p < 0,01$) e à

escolaridade paterna ($r = 0,23$ $p < 0,05$). Esses achados indicam que quanto maior o escore de suporte apropriado, maior foi o escore de superproteção e quanto maior foi a escolaridade do pai, maiores foram os escores de suporte apropriado. Por outro lado, o suporte apropriado esteve negativamente correlacionado ao número de irmãos da criança ($r = - 0,20$; $p < 0,05$) e ao número de moradores da residência ($r = - 0,26$; $p < 0,01$). Assim, quanto menos irmãos e quanto menos pessoas moravam com as crianças, maiores foram os escores de suporte apropriado.

O controle crítico esteve negativamente correlacionado à escolaridade materna ($r = - 0,42$; $p < 0,01$), à idade paterna ($r = - 0,17$; $p < 0,05$) e ao número de moradores ($r = - 0,15$, $p < 0,05$). Esses resultados indicam que quanto mais jovens as mães e os pais dessas crianças, mais as mães relataram que, em situações semelhantes àquelas descritas na entrevista, adotariam práticas educativas que compõem a categoria controle crítico. No mesmo sentido, quanto menor a escolaridade das mães e quanto menos pessoas moravam na casa, mais as mães utilizaram o mesmo tipo de prática educativa.

A superproteção esteve negativamente correlacionada à escolaridade materna ($r = - 0,21$; $p < 0,05$) e com o número de moradores ($r = - 0,21$; $p < 0,05$). Assim, quanto menor a escolaridade materna e o número de moradores, mais as mães relataram que utilizariam práticas educativas superprotetoras.

Tabela 4

Correlações (Pearson) entre os Escores das Práticas Educativas Maternas e as Variáveis Sociodemográficas (N = 103)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Suporte apropriado										
2. Controle Crítico	0,06									
3. Superproteção	0,43**	- 0,05								
4. Idade materna	0,01	-0,16	0,08							
5. Escolaridade materna	-0,02	-0,42**	-0,21*	-0,03						
6. Idade paterna	-0,04	-0,17*	0,12	0,69**	-0,02					
7. Escolaridade paterna	0,23*	- 0,16	0,16	-0,04	0,29**	-0,13				
8. Idade da criança	- 0,07	0,08	-0,12	0,01	0,07	-0,02	0,24**			
9. Número de irmãos	- 0,20*	-0,05	0,03	0,35**	-0,25**	0,43**	-0,40**	-0,14		
10. Número de moradores	-0,26**	-0,15*	-0,21*	-0,05	-0,04	-0,12	-0,11	0,02	0,11	

Nota: As variáveis *idade paterna* e *escolaridade paterna* possuem, respectivamente 99 e 96 casos válidos, visto que algumas mães não souberam informar tais dados a respeito dos pais da criança e um dos pais já havia falecido.

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

Com o objetivo de explorar as correlações encontradas entre as práticas educativas maternas e as variáveis sociodemográficas, foram realizadas análises de regressão linear múltipla, envolvendo as variáveis sociodemográficas que demonstraram correlações significativas com as práticas educativas. Assim, a primeira regressão analisou a relevância da escolaridade paterna, do número de irmãos e do número de moradores sobre o suporte apropriado. A Tabela 5 apresenta um resumo desta análise de regressão. O suporte apropriado pôde ser predito a partir das três variáveis em conjunto ($F(3, 92) = 5,24, p = 0,002$) que de acordo com o modelo de regressão múltipla explicaram 11,8% (R^2 total ajustado = 0,118) da variância no suporte apropriado. Contudo, a análise de cada uma das variáveis separadamente revelou que apenas o número de moradores foi um fator significativo para explicar o suporte apropriado. Verificou-se que cada morador a menos na residência correspondeu a um aumento de 0,05 no escore do suporte apropriado, mantendo-se as demais variáveis constantes ($p = 0,009$).

Tabela 5

Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Suporte Apropriado sobre a Escolaridade Paterna, o Número de Irmãos e o Número de Moradores

Preditores	B	β	$p (T)$
Escolaridade paterna	0,01	0,14	0,19
Número de irmãos	-0,06	-0,17	0,12
Número de moradores	-0,05	-0,26	0,009

Nota. $F = 5,24; p = 0,002$

Na Tabela 6, são apresentados os resultados da análise do impacto da escolaridade materna e da idade paterna sobre o controle crítico. As duas variáveis, em conjunto, puderam prever o controle crítico materno ($F(2, 96) = 11,62, p < 0,001$). Juntas, a escolaridade materna e a idade paterna explicaram 17,8% (R^2 total ajustado = 0,178) da variância no controle crítico. Além disso, verificou-se que, de forma isolada, somente a escolaridade materna foi um preditor significativo nesta equação, sendo a correlação negativa. Assim para cada ano a menos na escolaridade materna, a frequência de controle crítico aumentou em 0,05 ($p = 0,001$).

Tabela 6

Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Controle Crítico sobre a Escolaridade Materna e a Idade Paterna

Preditores	B	β	$p(T)$
Escolaridade materna	-0,05	-0,41	0,001
Idade Paterna	-0,01	-0,18	0,06

Nota. $F = 11,62$; $p < 0,001$

Outra análise de regressão foi realizada para verificar a influência da escolaridade materna e do número de moradores sobre a superproteção. De acordo com essa análise, as duas variáveis, em conjunto, foram capazes de prever a superproteção ($F(2, 100) = 5,00$, $p = 0,008$), sendo que a escolaridade materna e o número de moradores, juntos, explicaram 7,3% (R^2 total ajustado = 0,073) da variância da frequência de superproteção. As duas variáveis estiveram relacionadas negativamente à superproteção, indicando que um ano a menos na escolaridade materna correspondeu a um aumento de 0,02 ($p = 0,02$) no escore de superproteção, enquanto para cada morador a menos na residência houve um aumento de 0,06 ($p = 0,02$) no escore de superproteção, mantendo-se as outras variáveis constantes. Os detalhes desta análise são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Superproteção sobre a Escolaridade Materna e o Número de Moradores

Preditores	B	β	$p(T)$
Escolaridade materna	-0,02	-0,22	0,02
Número de moradores	-0,06	-0,22	0,02

Nota. $F = 5,00$; $p = 0,008$

Para os fatores sociodemográficos operacionalizados como variáveis categóricas buscou-se identificar diferenças nos escores das práticas educativas maternas entre grupos, através do teste paramétrico t de Student. Inicialmente, foi verificado se houve alguma diferença nos escores das práticas educativas relatadas por mães de meninas e por mães de meninos. A Tabela 8 apresenta os detalhes desta comparação. Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois sexos quanto ao uso do suporte apropriado ($t(101) = -0,84$; $p = 0,40$), do controle crítico ($t(101) = 0,18$; $p = 0,86$) e da superproteção ($t(101) = -0,73$; $p = 0,46$).

Tabela 8

Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Suporte Apropriado, Controle Crítico e Superproteção de Acordo com o Sexo da Criança

	Meninas (n = 59) <i>M(DP)</i>	Meninos (n = 44) <i>M(DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Suporte Apropriado	1,73 (0,25)	1,78 (0,29)	- 0,84	0,40
Controle Crítico	0,64 (0,34)	0,63 (0,31)	0,18	0,86
Superproteção	1,38 (0,31)	1,44 (0,33)	- 0,73	0,46

gl = 101

Posteriormente, examinou-se a influência da ocupação da mãe sobre as práticas educativas maternas. A Tabela 9 apresenta a média, o desvio-padrão, o valor de t e o nível de significância dos escores das práticas educativas. De acordo com as análises, não foram encontradas diferenças significativas nos relatos de suporte apropriado ($t(101) = - 0,34$; $p = 0,73$), de controle crítico ($t(101) = - 0,22$; $p = 0,83$) e de superproteção ($t(101) = 1,55$; $p = 0,12$), entre mães que exerciam alguma atividade remunerada e as que não exerciam. Em relação aos pais, não foi possível fazer uma comparação entre o grupo de pais que exerciam atividade remunerada e o grupo de pais que não exerciam atividade remunerada, visto que apenas quatro pais não exerciam atividade remunerada, enquanto 95 exerciam. Dessa forma, análises provenientes de tal comparação poderiam não garantir interpretações corretas dos dados.

Tabela 9

Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Suporte Apropriado, Controle Crítico e Superproteção de Acordo com a Ocupação da Mãe

	Mães que exercem atividade remunerada (n = 68) <i>M(DP)</i>	Mães que não exercem atividade remunerada (n = 35) <i>M(DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Suporte Apropriado	1,75 (0,27)	1,77 (0,26)	- 0,34	0,73
Controle Crítico	0,63 (0,34)	0,65 (0,32)	- 0,22	0,83
Superproteção	1,44 (0,31)	1,34 (0,33)	1,55	0,12

gl = 101

Por fim, buscou-se examinar as diferenças nos escores das práticas educativas maternas, entre as mães que coabitavam e as que não coabitavam com os pais das crianças.

Verificou-se também que não houve diferença significativa no suporte apropriado ($t(101) = 1,56$; $p = 0,12$), no controle crítico ($t(101) = 0,70$; $p = 0,49$) e na superproteção ($t(101) = 0,61$; $p = 0,54$), entre mães que coabitavam e as que não coabitavam com os pais das crianças. Os detalhes dessas análises podem ser verificados na Tabela 10.

Tabela 10

Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Suporte Apropriado, Controle Crítico e Superproteção de Acordo com a Coabitação Parental

	Pai mora com filho(a) e mãe da criança (n = 67) <i>M(DP)</i>	Pai que não mora com filho(a) e mãe da criança (n = 36) <i>M(DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Suporte Apropriado	1,78 (0,22)	1,69 (0,32)	1,56	0,12
Controle Crítico	0,65 (0,32)	0,61 (0,35)	0,70	0,49
Superproteção	1,42 (0,29)	1,38 (0,38)	0,61	0,54

gl = 101

Problemas internalizantes

Nesta seção, são examinados os problemas de comportamento internalizantes e suas respectivas síndromes (reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas e retraimento), através dos dados obtidos a partir do CBCL (1 ½ - 5). São também verificadas as relações entre os problemas internalizantes e as características sociodemográficas das participantes. Vale ressaltar que devido à identificação de valores extremos na escala de problemas internalizantes, os escores de três casos foram ajustados em uma unidade abaixo do menor escore da amostra. Além disso, dois casos também tiveram seus valores ajustados em uma unidade acima do maior escore da amostra na síndrome reatividade emocional, da mesma forma que ocorreu com dois casos na síndrome retraimento. Os ajustes foram realizados segundo a indicação de Dancey e Reidy (2006).

A Tabela 11 apresenta a classificação de meninas, meninos e total da amostra quanto aos níveis não-clínico, limítrofe e clínico dos problemas internalizantes e suas respectivas síndromes e dos problemas externalizantes. De acordo com os dados, houve muita semelhança entre meninos e meninas no que se refere a essa classificação. Para os problemas internalizantes, 25,4% das meninas, 25% dos meninos e 25,2% do total de crianças foram classificados como clínicos. É válido ressaltar que do total de crianças, 25,2% foram

classificadas como clínicas e 21,4% como limítrofes, chegando a um total de 46,6% de crianças classificadas como limítrofes ou clínicas. Para a síndrome reatividade emocional, 6,8% das meninas, 2,3% dos meninos e 4,9% do total de crianças, obtiveram classificação clínica. Na síndrome ansiedade/depressão, 5,1% das meninas, 4,5% dos meninos e 4,9% do total de crianças tiveram classificação clínica pelo relato das mães. A síndrome queixas somáticas obteve a maior frequência de classificação clínica, tendo as meninas 11,9%, os meninos 13,6% e o total de crianças 12,6%. Por fim, para a síndrome retraimento, 6,8% das meninas, 6,8% dos meninos e 6,8% do total de crianças obtiveram classificação clínica. Para os problemas externalizantes, 13,6% e 13,6% das meninas, dos meninos e 13,6% do total de crianças obtiveram classificação clínica. Análises com o teste Qui-quadrado foram realizadas para verificar se houve associações significativas entre o sexo das crianças e as classificações dos escores de problemas internalizantes e de problemas externalizantes, em clínico e em não clínico, contudo, nenhuma associação foi encontrada tanto para os problemas internalizantes ($p = 0,84$) quanto para os problemas externalizantes ($p = 0,91$). Não foi possível aplicar o teste Qui-quadrado às quatro síndromes dos problemas internalizantes, para análises das possíveis associações das síndromes com o sexo da criança, visto que o valor da frequência esperada em cada célula foi inferior a cinco.

Tabela 11

Classificação dos Problemas Internalizantes e suas Síndromes e dos Problemas Externalizantes em Clínico, Limítrofe e Não Clínico para Meninas, Meninos e Total de Crianças

	Meninas (n = 59)	Meninos (n = 44)	Total de crianças (N = 103)
Problemas internalizantes			
Não clínico	52,5% (31)	54,5% (24)	53,4% (55)
Limítrofe	22% (13)	20,5% (9)	21,4% (22)
Clínico	25,4% (15)	25% (11)	25,2% (26)
Reatividade emocional			
Não clínico	78% (46)	75% (33)	76,7% (79)
Limítrofe	15,3% (9)	22,7% (10)	18,4% (19)
Clínico	6,8% (4)	2,3% (1)	4,9% (5)
Ansiedade/Depressão			
Não clínico	83,1% (49)	81,8% (36)	82,5% (85)
Limítrofe	11,9% (7)	13,6% (6)	12,6% (13)
Clínico	5,1% (3)	4,5% (2)	4,9% (5)
Queixas somáticas			
Não clínico	74,6% (44)	77,3% (34)	75,7% (78)
Limítrofe	13,6% (8)	9,1% (4)	11,7% (12)

Clínico	11,9% (7)	13,6% (6)	12,6% (13)
Retraimento			
Não clínico	89,8% (53)	93,2% (41)	91,3% (94)
Limítrofe	3,4% (2)	-	1,9% (2)
Clínico	6,8% (4)	6,8% (3)	6,8% (7)
Problemas externalizantes			
Não clínico	79,7% (47)	77,3% (34)	78,6% (81)
Limítrofe	6,8% (4)	9,1% (4)	7,8% (8)
Clínico	13,6% (8)	13,6% (6)	13,6% (14)

A Tabela 12 apresenta a frequência de problemas internalizantes puros, problemas externalizantes puros, comorbidade e ausência de problemas de comportamento, de acordo com o sexo da criança e no total da amostra. Verificou-se que 32,3% das meninas, 22,7% dos meninos e 28,2% da amostra total obtiveram classificação limítrofe ou clínica apenas na escala de problemas internalizantes, enquanto 5,1% das meninas e nenhum dos meninos da amostra apresentaram perfil externalizante. Em relação à comorbidade, 15,3% das meninas, 22,7% dos meninos e 18,4% do total de crianças obtiveram classificação clínica ou limítrofe na escala de problemas internalizantes e de problemas externalizantes de forma simultânea. Por fim, 47,5% das meninas, 54,5% dos meninos e 50,5% da amostra obtiveram classificação não clínica tanto na escala de problemas internalizantes quanto na escala de problemas externalizantes.

Tabela 12

Frequência de Problemas Internalizantes Puros, Problemas Externalizantes Puros, Comorbidade e Ausência de Problemas de Comportamento para Meninas, Meninos e Total de Crianças

	Meninas (n = 59)	Meninos (n = 44)	Total de crianças (N = 103)
Problemas internalizantes puros	32,2 (19)	22,7% (10)	28,2% (29)
Problemas externalizantes puros	5,1% (3)	-	2,9% (3)
Comorbidade	15,3% (9)	22,7% (10)	18,4% (19)
Sem problemas de comportamento	47,5% (28)	54,5% (24)	50,5% (52)

A Tabela 13 apresenta a média, o desvio-padrão, o intervalo de confiança e os escores mínimos e máximos dos problemas internalizantes. Tanto a média dos escores da escala de problemas internalizantes, quanto as médias dos escores das síndromes, estão dentro do limite que demarca a categoria não clínica. O escore médio dos problemas internalizantes foi 57,73 ($DP = 8,41$; $IC = 56,08 - 59,37$), valor semelhante ao verificado na síndrome reatividade emocional ($M = 57,72$; $DP = 7,25$; $IC = 56,30 - 59,14$). A ansiedade/depressão teve escore médio de 57,57 ($DP = 7,01$; $IC = 56,19 - 58,96$), enquanto o escore médio de queixas somáticas foi 58,32 ($DP = 7,45$; $IC = 56,9 - 59,8$). Por fim, o retraimento teve escore médio de 56,5 ($DP = 6,22$; $IC = 55,3 - 57,72$).

Tabela 13

Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Escores Mínimo e Máximo dos Problemas Internalizantes

	Média (DP)	Intervalo de confiança	Mínimo	Máximo
Problemas Internalizantes	57,73 (8,41)	56,08 – 59,37	40	76
Reatividade emocional	57,72 (7,25)	56,30 – 59,14	50	78
Ansiedade/Depressão	57,57 (7,01)	56,19 – 58,96	50	79
Queixas somáticas	58,32 (7,45)	56,86 – 59,78	50	74
Retraimento	56,50 (6,22)	55,29 – 57,72	50	74

Com o objetivo de examinar as relações entre os problemas internalizantes e as características sociodemográficas das participantes, foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Os detalhes são apresentados na Tabela 14. O agrupamento de problemas internalizantes esteve negativamente correlacionado à idade materna ($r = - 0,26$; $p < 0,01$) e à idade paterna ($r = - 0,27$; $p < 0,01$), assim como ao número de irmãos ($r = - 0,22$; $p < 0,05$). Esses achados indicam que quanto mais jovem a mãe, quanto mais jovem o pai e quanto menor o número de irmãos, maiores os escores de problemas internalizantes. Da mesma forma, a síndrome reatividade emocional esteve negativamente correlacionada à idade materna ($r = - 0,19$; $p < 0,05$), à idade paterna ($r = - 0,18$; $p < 0,05$) e ao número de irmãos ($r = - 0,16$; $p < 0,05$). Assim, quanto menor a idade da mãe, quanto menor a idade do pai e quanto menor o número de irmãos, maiores foram os escores de reatividade emocional das crianças. Houve uma correlação negativa entre a síndrome ansiedade/depressão e a idade

materna ($r = - 0,24; p < 0,01$) e a paterna ($r = - 0,24; p < 0,01$), e o número de irmãos ($r = - 0,17; p < 0,05$). Esses achados indicam que quanto mais jovens as mães, quanto mais jovens os pais e quanto menor o número de irmãos, maiores os escores de ansiedade/depressão. Verificou-se também uma correlação negativa entre a idade materna e a síndrome queixas somáticas ($r = - 0,16; p < 0,05$), indicando que quanto mais jovem a mãe, maiores foram os escores de queixas somáticas das crianças. Por fim, a síndrome retraimento esteve negativamente correlacionada à escolaridade materna ($r = - 0,17; p < 0,05$). Assim, quanto menor a escolaridade das mães, maiores foram os escores de retraimento.

Tabela 14

Correlações (Pearson) entre os Problemas Internalizantes, as Respectivas Síndromes e as Características Sociodemográficas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Problemas Internalizantes												
2. Reatividade emocional	0,80**											
3. Ansiedade/Depressão	0,80**	0,65**										
4. Queixas somáticas	0,64**	0,40**	0,33**									
5. Retraimento	0,62**	0,37**	0,48**	0,21*								
6. Idade materna	-0,26**	-0,19*	-0,24**	-0,16*	-0,14							
7. Escolaridade materna	-0,09	-0,07	-0,10	0,12	-0,17*	-0,03						
8. Idade paterna	-0,27**	-0,18*	-0,24**	-0,13	-0,15	0,69**	-0,02					
9. Escolaridade paterna	0,89	-0,06	0,11	0,09	0,07	-0,04	0,29**	-0,13				
10. Idade da criança	0,02	0,02	0,01	0,03	-0,01	0,02	0,07	-0,02	0,24**			
11. Número de irmãos	-0,22*	-0,16*	-0,17*	-0,15	-0,13	0,35**	-0,25**	0,43**	-0,40**	-0,14		
12. Número de moradores	-0,02	0,08	0,05	-0,12	-0,01	-0,05	-0,04	-0,12	-0,11	0,03	0,11	

Nota: As variáveis *idade paterna* e *escolaridade paterna* possuem, respectivamente 99 e 96 casos válidos, visto que algumas mães não souberam informar tais dados a respeito dos pais da criança e um dos pais já havia falecido.

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

A partir da realização de análises de regressão múltipla, foi possível explorar as correlações encontradas entre as variáveis sociodemográficas e os problemas internalizantes dos pré-escolares. Inicialmente, foi feita uma análise de regressão para análise do impacto da idade materna, da idade paterna e do número de irmãos sobre os escores da escala de problemas internalizantes. De acordo com tal análise, juntas, as variáveis foram capazes de prever os problemas internalizantes ($F(3, 95) = 3,11, p = 0,03$). Em conjunto, a idade materna, a idade paterna e o número de irmãos, explicaram 6,1% (R^2 total ajustado = 0,061) da variância dos escores de problemas internalizantes. Contudo, a análise separada de cada um dos preditores indicou que nenhum deles sozinho explicou a variância nos problemas internalizantes. A Tabela 15 apresenta os detalhes desta regressão.

Tabela 15

Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Problemas Internalizantes sobre a Idade Materna, a Idade Paterna e o Número de Irmãos

Preditores	B	β	$p (T)$
Idade Materna	-0,14	-1,07	0,44
Idade Paterna	-0,16	-0,15	0,28
Número de irmãos	-1,09	-0,10	0,34

Nota. $F = 3,11; p = 0,03$

Posteriormente, foi realizada uma análise de regressão dos escores da síndrome reatividade emocional sobre a idade materna, a idade paterna e o número de irmãos. De acordo com os resultados desta regressão, apresentados na Tabela 16, as variáveis, tanto em conjunto ($F(3, 95) = 1,43, p = 0,24$), quanto separadamente, não foram capazes de explicar a variância nos escores da síndrome reatividade emocional.

Tabela 16

Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Reatividade Emocional sobre a Idade Materna, a Idade Paterna e o Número de Irmãos

Preditores	B	B	$p (T)$
Idade Materna	-0,10	-0,09	0,53
Idade Paterna	-0,08	-0,08	0,56
Número de irmãos	-0,74	-0,08	0,46

Nota. $F = 1,43; p = 0,24$

Para a análise do impacto da idade materna, da idade paterna e do número de irmãos sobre a síndrome ansiedade/depressão, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla.

Os dados da análise, apresentados na Tabela 17, indicam que, as três variáveis, tanto em conjunto ($F(3, 95) = 2,24, p = 0,09$), quanto separadamente, não explicaram a variância dos escores de ansiedade/depressão.

Tabela 17

Análise de Regressão Linear Múltipla dos Escores de Ansiedade/Depressão sobre a Idade Materna, a Idade Paterna e o Número de Irmãos

Preditores	B	β	$p (T)$
Idade Materna	-0,10	-0,08	0,54
Idade Paterna	-0,14	-0,15	0,30
Número de irmãos	-0,62	-0,07	0,52

Nota. $F = 2,34; p = 0,09$

Foi também realizada uma análise de regressão simples para examinar o impacto da idade materna sobre a síndrome queixas somáticas. De acordo com o modelo de regressão linear, a idade materna não explicou a variância dos escores de queixas somáticas ($F(1, 101) = 2,79, p = 0,10$). A Tabela 18 apresenta os detalhes desta regressão.

Tabela 18

Análise de Regressão Linear dos Escores de Queixas Somáticas sobre a Idade Materna

Preditores	B	β	$p (T)$
Idade Materna	-0,19	-0,16	0,10

Nota. $F = 2,79; p = 0,10$

Por fim, para examinar o impacto da escolaridade materna sobre a síndrome retraimento foi realizada uma análise de regressão simples. Contudo, segundo o modelo, a escolaridade materna não explicou a variância dos escores de retraimento ($F(1, 101) = 2,89, p = 0,09$). A Tabela 19 apresenta os detalhes desta regressão.

Tabela 19

Análise de Regressão Linear dos Escores de Retraimento sobre a Escolaridade Materna

Preditores	B	β	$p (T)$
Escolaridade Materna	-0,38	-0,17	0,09

Nota. $F = 2,89; p = 0,09$

Para explorar o impacto das variáveis sociodemográficas categóricas foi utilizado o teste t de Student. A Tabela 20 mostra que não foram encontradas diferenças significativas

entre meninos e meninas, para os problemas internalizantes ($t(101) = 0,85$; $p = 0,40$), e as síndromes: reatividade emocional ($t(101) = 0,40$; $p = 0,69$), ansiedade/depressão ($t(101) = -0,02$; $p = 0,98$), queixas somáticas ($t(101) = 0,64$; $p = 0,52$) e retraimento ($t(101) = 1,16$; $p = 0,25$).

Tabela 20

Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Problemas Internalizantes de Acordo com o Sexo da Criança

	Meninas (n = 59) M(DP)	Meninos (n = 44) M(DP)	t	p
Problemas Internalizantes	58,34 (8,1)	56,91 (8,9)	0,85	0,40
Reatividade emocional	57,97 (7,3)	57,39 (7,3)	0,40	0,69
Ansiedade/Depressão	57,56 (7,3)	57,6 (6,9)	- 0,02	0,98
Queixas somáticas	58,73 (7,5)	57,77 (7,5)	0,64	0,52
Retraimento	57,12 (6,2)	55,68 (6,2)	1,16	0,25

gl = 101

Da mesma forma, não houve diferenças nos escores de problemas internalizantes ($t(101) = -1,25$; $p = 0,21$), reatividade emocional ($t(101) = -1,41$; $p = 0,16$), ansiedade/depressão ($t(101) = -1,35$; $p = 0,18$), queixas somáticas ($t(101) = -0,75$; $p = 0,46$) e retraimento ($t(101) = -1,12$; $p = 0,27$), considerando as mães que exercem atividade remunerada e aquelas que não exercem atividade remunerada. Os detalhes são apresentados na Tabela 21. Em relação aos pais, não foi possível fazer uma comparação entre o grupo de pais que exerciam atividade remunerada e o grupo de pais que não exerciam atividade remunerada, visto que apenas quatro pais não exerciam atividade remunerada, enquanto 95 exerciam. Dessa forma, análises provenientes de tal comparação poderiam não garantir interpretações corretas dos dados.

Tabela 21

Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Problemas Internalizantes de Acordo com a Ocupação da Mãe

	Mães que exercem atividade	Mães que não exercem atividade	t	p
--	-------------------------------	-----------------------------------	---	---

	remunerada (n = 68) <i>M(DP)</i>	remunerada (n = 35) <i>M(DP)</i>		
Problemas Internalizantes	56,99 (7,9)	59,17 (9,3)	-1,25	0,21
Reatividade emocional	57,00 (7,0)	59,11 (7,7)	-1,41	0,16
Ansiedade/Depressão	56,90 (6,6)	58,89 (7,8)	-1,35	0,18
Queixas somáticas	57,93 (7,1)	59,09 (8,0)	-0,75	0,46
Retraimento	56,01 (5,8)	57,46 (6,8)	-1,12	0,27

gl = 101

Por fim, considerando-se a coabitação dos pais com a criança e a mãe, verificou-se uma diferença significativa nos escores da síndrome ansiedade/depressão, [$t(101) = -2,43$; $p = 0,02$]. Os escores de ansiedade/depressão foram maiores para aquelas crianças cujos pais não moravam na mesma residência ($M = 59,83$; $DP = 7,6$) em comparação aos escores das crianças cujos pais moravam na mesma residência ($M = 56,36$; $DP = 6,5$). Para o total de problemas internalizantes ($t(101) = -1,35$; $p = 0,18$), reatividade emocional ($t(101) = -1,12$; $p = 0,27$), queixas somáticas ($t(101) = -0,26$; $p = 0,79$) e retraimento ($t(101) = -0,26$; $p = 0,80$) não houve nenhuma diferença significativa entre os grupos. Os detalhes destas análises são apresentados na Tabela 22.

2. Controle Crítico	0,06						
3. Superproteção	0,43**	-0,05					
4. Problemas Internalizantes	-0,02	0,12	0,03				
5. Reatividade Emocional	-0,11	0,09	-0,07	0,80**			
6. Ansiedade/Depressão	-0,05	0,18*	0,05	0,80**	0,65**		
7. Queixas Somáticas	0,02	0,00	0,05	0,64**	0,40**	0,33**	
9. Retraimento	0,06	0,20*	-0,09	0,62**	0,37**	0,48**	0,21*

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

Análises de regressão foram conduzidas para explorar as correlações encontradas entre as duas síndromes (ansiedade/depressão e retraimento) e o controle crítico. Inicialmente, foi feita uma análise de regressão simples para a análise do impacto do controle crítico sobre a síndrome ansiedade/depressão. De acordo com tal análise, o controle crítico não explicou a variância dos escores de ansiedade/depressão ($F(1, 101) = 3,46, p = 0,07$). A Tabela 24 apresenta os detalhes desta regressão.

Tabela 24

Análise de Regressão Linear dos Escores de Ansiedade/Depressão sobre o Controle Crítico

Preditores	B	β	$p (T)$
Controle Crítico	3,89	0,18	0,07

Nota. $F = 3,46; p = 0,066$

O impacto do controle crítico sobre a síndrome retraimento também foi examinado através de uma análise de regressão simples. Os resultados, conforme apresentados na Tabela 25, mostram que os escores de retraimento de pré-escolares foram previstos a partir do controle crítico ($F(1, 101) = 4,37, p = 0,04$). Desta forma, de acordo com o modelo de regressão simples, o controle crítico explicou 3,2% (R^2 total ajustado = 0,03) da variância dos escores de retraimento de pré-escolares. Verificou-se que cada ponto a mais no escore de controle crítico, correspondeu a um aumento de 3,82 unidades nos escores de retraimento.

Tabela 25

Análise de Regressão Linear dos Escores de Retraimento sobre o Controle Crítico

Preditores	B	β	p (T)
Controle Crítico	3,82	0,20	0,04

Nota. $F = 4,37$; $p = 0,04$

Com o objetivo de examinar se as práticas educativas maternas poderiam ser distintas caso as crianças apresentassem apenas problemas internalizantes ou comorbidade com os problemas externalizantes foi utilizado o teste t de Student. De acordo com essa análise, não foram verificadas diferenças significativas nos escores do suporte apropriado ($t(46) = 1,08$; $p = 0,29$), do controle crítico ($t(46) = 0,26$; $p = 0,80$) e da superproteção ($t(46) = 1,70$; $p = 0,10$), considerando o fato de a criança apresentar apenas problemas internalizantes ou comorbidade com problemas externalizantes.

Tabela 126

Média, Desvio-Padrão, Valor de t e Nível de Significância dos Escores de Suporte Apropriado, Controle Crítico e Superproteção de Acordo com a Classificação das Crianças em Problemas Internalizantes Puros ou em Comorbidade com Problemas Externalizantes

	Problemas internalizantes (n = 29) $M(DP)$	Comorbidade (n = 19) $M(DP)$	t	p
Suporte apropriado	21,28 (2,8)	20,11 (4,2)	1,08	0,29
Controle Crítico	8,0 (4,5)	7,68 (3,4)	0,26	0,80
Superproteção	17,83 (3,6)	16,0 (3,6)	1,70	0,10

$gl = 46$

Capítulo IV - Discussão

Os resultados deste estudo são discutidos em três seções. Primeiramente, são discutidos os resultados a respeito das relações entre as variáveis sociodemográficas das participantes e as práticas educativas. Na segunda seção, será apresentada a discussão sobre as influências das características sociodemográficas sobre os problemas internalizantes e, por fim, na terceira seção, são discutidos os resultados sobre as relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes.

Práticas educativas maternas

A partir das análises de regressão realizadas, verificou-se, que as práticas educativas maternas investigadas neste estudo foram significativamente preditas pela escolaridade dos pais, pelo número de irmãos da criança, pelo número de moradores na residência e pela idade paterna. Por outro lado, não foram encontradas diferenças nas práticas educativas adotadas pelas mães, na análise de variáveis como o sexo da criança, a ocupação materna e a coabitação parental.

O suporte apropriado que envolve práticas educativas, como a sinalização de alternativas, o envolvimento adequado com a criança e a orientação, foi a prática mais relatada pelas mães. Bayer et al. (2006) também verificaram que as mães e os pais utilizavam com maior frequência práticas educativas que facilitavam a interação com os filhos, ao examinar a influência de diferentes variáveis, como as práticas educativas parentais, a ansiedade/depressão parental e os estressores familiares, sobre os problemas internalizantes de pré-escolares. Resultado semelhante foi obtido também por McShane e Hastings (2009) os quais buscavam construir um instrumento para a avaliação do controle psicológico parental, considerando pais de crianças em idade pré-escolar, e examinar as relações entre as práticas educativas (o controle psicológico e o suporte apropriado) e o funcionamento socioemocional infantil. Esse instrumento foi adaptado para ser utilizado no presente estudo. McShane e Hastings (2009) verificaram que o suporte apropriado foi também a prática educativa mais relatada pelas mães e pelos pais participantes da investigação.

Quanto à influência das variáveis sociodemográficas, as análises de regressão realizadas constataram que três variáveis, em conjunto, foram preditoras do suporte apropriado: a escolaridade paterna, o número de irmãos e o número de moradores, sendo que, isoladamente, apenas o número de moradores foi um fator relevante. Dessa forma, os achados

indicam que o maior nível de instrução paterna aliado ao menor número de filhos e de moradores contribuem para a adoção de práticas educativas maternas que favorecem as interações com os filhos. Nesse contexto, as mães teriam maiores possibilidades de investir no cuidado dos filhos (Freitas & Piccinini, 2010; Sampaio, 2007). Jenkins, Rasbash e O'Connor (2003) verificaram que, dentre outras variáveis, o maior número de pessoas na família contribuiu para uma distinção mais evidente no tratamento dos diferentes filhos, por ser mais um fator que limita os recursos parentais. Conforme o relato de uma participante do estudo de Freitas e Piccinini (2010), ter um único filho foi um fator essencial para que ela, como mãe, conseguisse manejar mais facilmente os comportamentos inadequados dos filhos. Nesse mesmo estudo, as mães de filhos primogênitos relataram ter mais dificuldades para dividir a atenção entre os filhos e, apesar de não ter sido verificada uma diferença significativa, essas mães relataram em menor frequência o uso de práticas facilitadoras, em comparação às mães que tinham apenas um filho. Além disso, é possível que pais mais instruídos auxiliem as mães das crianças com mais frequência, compartilhando formas mais adequadas de interagir com os filhos, além de participar mais efetivamente dos cuidados da criança.

O controle crítico, caracterizado pelas práticas educativas que abrangem os insultos, a humilhação e críticas à criança e não apenas ao seu comportamento, foi a prática educativa que obteve o menor escore médio nas entrevistas. Do mesmo modo, McShane e Hastings (2009) verificaram que o controle crítico obteve o menor escore médio de acordo com o relato, tanto materno, quanto paterno, em comparação ao suporte apropriado e à superproteção. Fatores como a desejabilidade social podem ter exercido influência sobre esse resultado. É possível que as mães tendam a relatar, com maior frequência, práticas educativas aceitas socialmente, em detrimento daquelas que possam evocar reprovação social, como, por exemplo, se referir ao filho para outras pessoas de maneira pejorativa (ex. “Que menino bobo” - item 2 da Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil). Contudo, os dados do presente estudo não são suficientes para confirmar essa hipótese.

Em relação ao impacto das variáveis sociodemográficas, constatou-se que o controle crítico teve maior tendência de ser relatado pela mãe, quando o nível de escolaridade materna e a idade paterna eram menores. Os achados da literatura têm sugerido que o nível de instrução parental se constitui como um fator de risco para a interação entre pais e filhos. Nesse sentido, Alvarenga, Magalhães e Gomes (2012), assim como Carmo e Alvarenga (2012) encontraram que quanto menor a escolaridade materna, maior foi o uso de punição

física pelas mães. Shek (2005) verificou que tanto o nível de escolaridade paterna quanto materna estiveram negativamente relacionados ao controle psicológico parental. Esses achados permitem supor que o maior nível de instrução parental contribuiria para a adoção de práticas mais favoráveis aos filhos, em detrimento daquelas que podem prejudicar o desenvolvimento infantil. Uma possível explicação seria o fato de as mães mais instruídas disporem de um repertório verbal mais amplo o que facilitaria a adoção de práticas educativas favoráveis ao desenvolvimento, como por exemplo, as explicações, a negociação e a orientação, e por sua vez, dificultaria a adoção de práticas coercitivas, como é o caso da punição física (Carmo & Alvarenga, 2012).

Por fim, a superproteção se refere ao envolvimento e à demonstração de afeto de modo excessivo ou inadequado à situação, assim como à restrição da autonomia infantil. Os preditores dessa prática, em conjunto e isoladamente, foram a escolaridade materna e o número de moradores. O menor nível de escolaridade materna poderia favorecer o uso de práticas educativas superprotetoras, devido a uma maior dificuldade para identificar as necessidades da criança e as reais ameaças presentes no ambiente. De acordo com Ungar (2009), o maior problema das práticas superprotetoras diz respeito à não percepção parental de que, em algumas situações, a ameaça de risco é menor, não sendo necessária a vigilância ostensiva sobre a criança. Como a baixa escolaridade é um dos mais importantes indicadores de baixa renda, também é possível que tais famílias estejam mais sujeitas a estressores, como uma vizinhança violenta, o que aumentaria a frequência de práticas educativas superprotetoras como uma estratégia materna para evitar que os filhos se envolvam com más companhias ou que sejam vítimas de violência. Ungar aponta também para a influência da mídia, pois ao veicular constantemente notícias a respeito da violência, estimularia a adoção de práticas educativas superprotetoras. Em relação ao impacto do número de moradores, sugere-se que nas residências com um número maior de pessoas, a responsabilidade sobre as crianças e os cuidados direcionados a elas sejam distribuídos entre outros membros das famílias, não se concentrando majoritariamente nas mães, ou até mesmo que as mães tenham outras pessoas na residência para dispensar cuidado e atenção, contribuindo para o uso menos frequente de práticas educativas superprotetoras nessas circunstâncias.

Não foram identificadas diferenças significativas quanto às práticas educativas, levando-se em consideração a coabitação parental, o sexo da criança e a ocupação materna. O estudo de Marin e Piccinini (2007) não constatou diferenças nas práticas educativas adotadas por mães solteiras em comparação com as práticas adotadas por mães casadas com os pais das crianças, que tinham idades entre dois anos e meio a três anos. No estudo de McShane e

Hastings (2009), apesar de apenas 11 crianças conviverem somente com as mães, enquanto 104 viviam com os pais e com as mães, não foram constatadas diferenças significativas nas práticas educativas adotadas pelas mães. Da mesma forma, Jenkins et al. (2003) verificaram que os pais solteiros e os pais que conviviam juntos utilizaram práticas educativas negativas na mesma proporção. Esses achados, em conjunto, indicam que o fato de a mãe conviver ou não com o pai da criança não tem se configurado como um fator relevante para a adoção de práticas educativas distintas. Outras variáveis, como o nível socioeconômico e o suporte recebido pelas mães, tanto casadas quanto solteiras, podem ter maior influência sobre as práticas educativas.

A ausência de diferenças significativas nas práticas educativas, considerando a variável ocupação materna corrobora o estudo de Ribas, Seidl de Moura e Bornstein (2003), o qual tinha o objetivo de investigar as práticas educativas e o conhecimento de mães brasileiras sobre desenvolvimento infantil, assim como a influência do nível socioeconômico sobre essas variáveis. Segundo Ribas et al., a ocupação materna não exerceu qualquer influência sobre o conhecimento materno a respeito do desenvolvimento das crianças, nem tampouco sobre as próprias práticas educativas. DeGarmo, Forgatch e Martinez (1999), por outro lado, encontraram um resultado diferente ao avaliarem o impacto de variáveis sociodemográficas, como a educação materna, a ocupação e a renda materna, sobre o desempenho acadêmico de meninos filhos de mães divorciadas. Foi também investigada a função moderadora das práticas educativas maternas, que envolvem disciplina e reforçamento negativo, para essa relação entre as variáveis sociodemográficas e o desempenho acadêmico. DeGarmo et al. verificaram que, assim como níveis elevados de educação e renda, a ocupação das mães esteve associada ao emprego de práticas educativas favoráveis, sendo que a educação e a ocupação maternas foram mais preponderantes em comparação à renda. Nesse estudo, as práticas educativas maternas mais favoráveis foram diretamente associadas ao desempenho acadêmico dos filhos. Entretanto, é importante destacar que poucos são os estudos que examinam a relação entre a ocupação materna e as práticas educativas adotadas. Em geral, parece que esta variável é utilizada para caracterizar a amostra do estudo ou para, juntamente com a variável educação parental, oferecer informações a respeito do nível socioeconômico familiar.

Em relação ao sexo da criança, não foram verificadas diferenças nas práticas educativas relatadas pelas mães. Os achados deste estudo estão de acordo com o estudo de Morris et al. (2002) que examinou o impacto de práticas educativas psicologicamente controladoras sobre crianças com idade média de sete anos e sete meses e que apresentavam

diferentes tipos de vulnerabilidades temperamentais. Os autores não verificaram diferenças entre meninos e meninas quanto ao uso desses tipos de práticas pelas mães. O sexo da criança ou do adolescente também não moderou a relação entre a indução de culpa, uma prática educativas que também caracteriza o controle psicológico, e os problemas internalizantes (Rakow et al., 2009). Barber (1996), por sua vez, constatou que adolescentes do sexo masculino relataram maiores níveis de controle psicológico parental. É possível que o sexo da criança exerça maior influência nos tipos de práticas educativas adotadas por pais e mães, em fases posteriores do desenvolvimento dos filhos, como na adolescência, pois nesse estágio seriam mais evidentes as diferenças de gênero, inclusive no que se refere aos comportamentos socialmente esperados para homens e mulheres.

De modo geral, percebe-se que o nível de escolaridade parental foi uma das variáveis sociodemográficas que mais influenciaram as práticas educativas maternas, no presente estudo. Hoff, Laursen e Tardif (2002), constataram, a partir de uma revisão de estudos sobre o nível socioeconômico e a parentalidade, que dentre os principais fatores que compõem a avaliação do nível socioeconômico, entre eles a ocupação e a renda parental, a educação parental é um dos fatores que tem apresentado maior impacto sobre as relações entre pais e filhos. Ainda assim, é interessante que os próximos estudos continuem a investigar essas e outras variáveis e a influência que elas exercem sobre as estratégias disciplinares adotadas pelas mães para lidar com os filhos, visto que muitos dos achados da literatura ainda não são conclusivos. Bradley (2002) afirma que ao analisar a influência de aspectos ambientais, é necessário levar em consideração, não apenas um, mas um conjunto de fatores. Por exemplo, ao analisar o impacto da baixa renda familiar, muitos outros fatores devem ser investigados, por estarem relacionados a essa condição familiar. Portanto, novos estudos são muito bem vindos, principalmente para investigar a influência de diferentes fatores ambientais sobre as práticas educativas parentais e conseqüentemente sobre o desenvolvimento infantil de forma que os achados se tornem mais consistentes.

Problemas internalizantes dos pré-escolares

Os problemas internalizantes possuem natureza complexa e multideterminada. Dessa forma, como uma tentativa de compreensão mais ampla desse padrão de comportamento, além das relações com as práticas educativas maternas, foram também investigadas as relações entre os problemas internalizantes e as variáveis sociodemográficas das participantes e de seus filhos. As análises de regressão indicaram que a escala de problemas internalizantes

foi negativamente predita, em conjunto, pela idade materna, pela idade paterna e pelo número de irmãos. Contudo, nenhuma dessas variáveis, de forma isolada, teve relevância na análise, provavelmente, devido à baixa magnitude das correlações (Dancey & Reidy, 2006).

Os resultados do presente estudo indicam que quanto mais novos os pais das crianças e quanto menos irmãos, maiores os escores de problemas internalizantes de pré-escolares. É possível que pais mais jovens e com um número menor de filhos tenham mais dificuldades na interação, devido a um repertório comportamental mais limitado em comparação a pais mais velhos e com mais filhos, visto que estes já tiveram que lidar com uma variedade de situações durante a própria vida e com outros filhos. A experiência adquirida com outros filhos pode favorecer a aquisição de conhecimento a respeito do desenvolvimento das crianças e favorecer o manejo dos comportamentos infantis. Além disso, é provável que filhos de pais mais jovens estejam expostos à influência de eventos estressores como, por exemplo, uma menor estabilidade financeira que, por sua vez, afetariam os comportamentos parentais. Conforme o que foi discutido anteriormente, é possível também que com um número menor de filhos, as mães tenham menos pessoas para dispensar cuidados e atenção, o que pode favorecer, por exemplo, a adoção de práticas educativas mais superprotetoras, em geral, associadas a escores mais elevados de problemas internalizantes (Bayer et al., 2006). Contudo, a falta de relações significativas entre essas práticas e os problemas internalizantes e suas síndromes não apoiam esta hipótese.

Contrário aos achados do presente estudo, Saha, Barnett, Buka e McGrath (2009) com o objetivo de examinar as associações entre a idade parental e os comportamentos infantis, verificaram que a idade materna avançada foi um fator de risco significativo para os problemas internalizantes. De acordo com esses achados, a cada cinco anos acrescentados à idade materna, o risco para desenvolvimento de problemas internalizantes aumentou em 6%. A hipótese levantada pelos autores para explicar esse achado inesperado, foi que mães mais velhas podem apresentar estilos parentais mais associados ao desenvolvimento de comportamentos ansiosos nos filhos. Contudo, os achados do estudo de Saha et al. não são suficientes para confirmar essa hipótese e nem os autores justificam de que modo mães mais velhas teriam essa propensão. Talvez, o resultado encontrado pelos autores tenha sido mediado por outras variáveis não investigadas pelo estudo que podem estar associadas de forma mais preponderante aos problemas internalizantes, em comparação à idade materna avançada. É importante destacar também que o presente estudo não teria como testar essa hipótese, visto que houve uma variação pequena na idade das participantes. Por outro lado, o estudo de Javo et al. (2004) que buscava examinar as relações entre as práticas educativas e

os problemas de comportamento em pré-escolares, considerando a influência de variáveis sociodemográficas, constatou que a idade materna foi um dos preditores dos problemas internalizantes, sendo a relação negativa, ou seja, quanto mais novas as mães, maiores foram os escores de problemas internalizantes das crianças. Diante desse panorama, pode-se supor que tanto a adolescência como fases mais tardias do desenvolvimento da mulher podem se configurar como períodos mais vulneráveis para a maternidade e conseqüentemente para a interação mãe-criança. Assim, é possível que nessas faixas etárias, as mães apresentem uma tendência mais acentuada para adotar práticas educativas pouco favoráveis ao desenvolvimento infantil, seja devido a uma limitação do seu repertório comportamental, ou mesmo devido a outras influências contextuais, como a renda, a escolaridade e a situação conjugal.

De acordo com os achados deste estudo, não houve diferenças significativas nos escores de problemas internalizantes, considerando o sexo da criança, a coabitação parental e a ocupação materna. Em relação ao sexo da criança, esse achado corrobora estudos de Bayer e colaboradores (Bayer et al., 2010, 2009), realizados com crianças em idade pré-escolar e escolar, assim como o estudo de Findlay, Coplan e Bowker (2009) que contou com a participação de 355 crianças com média de idade de dez anos e investigou as relações entre relatos das crianças de timidez, problemas internalizantes e externalizantes e funcionamento social. Esses achados fortalecem a suposição de que para a faixa etária investigada, não haveria diferenças entre meninos e meninas. De acordo com essa suposição, as diferenças entre os sexos seriam mais evidentes durante a transição da infância para a adolescência, com as meninas apresentando maiores níveis médios e nítido aumento dos problemas internalizantes, ao longo dessa transição (Keiley et al., 2003; Leve, Kim, & Pears, 2005). Ao contrário, entre os meninos parece haver maior estabilidade desses problemas de comportamento ao longo do desenvolvimento. Novos estudos realizados com diferentes populações contribuirão para a análise dessas relações de forma mais consistente, favorecendo a adoção de estratégias preventivas e de intervenção mais eficazes.

Da mesma forma, ainda não há na literatura um consenso a respeito da influência do trabalho materno sobre os problemas de comportamento infantis, como foi destacado por Lucas-Thompson, Goldberg e Prause (2010). Hart e Kelley (2006) ao estudar a influência do trabalho parental sobre os problemas de comportamento, em uma amostra de 132 casais com filhos entre um ano e meio e quatro anos, verificaram maior relato de problemas internalizantes nas famílias que vivenciavam conflito familiar em decorrência do trabalho materno (ex. a elevada carga horária) e também maior estresse parental. Nesse contexto,

segundo as autoras, é mais provável que as mães percebam seus filhos como mais difíceis, o que contribuiria para o aumento dos escores, não apenas de problemas internalizantes, mas também de problemas externalizantes. Lucas-Thompson et al., em uma tentativa de esclarecer a literatura a respeito do impacto do trabalho materno, sobre o desempenho acadêmico e sobre os problemas de comportamento, realizaram uma meta-análise com 69 estudos publicados em um intervalo de 50 anos. As autoras constataram que, de forma isolada, o trabalho materno, ainda no início da infância não prejudicaria significativamente o desenvolvimento infantil, e em alguns casos, poderia até mesmo influenciá-lo de forma positiva. Os achados do estudo indicam que, no caso dos problemas internalizantes, o emprego materno ainda no início da infância esteve significativamente relacionado a uma diminuição dos escores quando as famílias eram intactas, ou seja, quando as crianças moravam com os pais e com as mães. O emprego da mãe no início da infância esteve também associado a bons resultados desenvolvimentais, quando a família estava em risco socioeconômico. Desta forma, é possível que apenas a informação de que mãe trabalha ou não, seja uma informação insuficiente para a compreensão dessas relações. Outros aspectos devem ser avaliados, como o tipo de trabalho exercido, a carga horária, o nível socioeconômico da família, a satisfação da mãe com o trabalho, e também a qualidade das interações em famílias nas quais as mães exercem atividade remunerada e em famílias em que as mães não trabalham fora de casa.

Por fim, também não foram constatadas diferenças nos escores de problemas internalizantes, considerando se a participante morava ou não com o pai da criança. Este achado está de acordo com o estudo de Ashford, Smit, van Lier, Cuijpers e Koot (2008) o qual examinou fatores de risco entre dois e três anos, e entre quatro e cinco anos, para o desenvolvimento de problemas internalizantes aos sete anos de vida das crianças. Os autores verificaram que a monoparentalidade não foi preditora, em nenhum dos intervalos investigados dos problemas internalizantes aos sete anos. Por outro lado, o nível socioeconômico, o estresse parental, a presença de psicopatologia na família estiveram associados aos problemas internalizantes. Contudo, Hetherington (2003) pontua que aquelas crianças que vivenciaram a separação dos pais, comparadas às crianças provenientes de famílias intactas, estão em maior risco para o desenvolvimento de problemas internalizantes. Pode-se supor que variáveis culturais e fatores socioeconômicos sejam fundamentais para a compreensão dessas relações.

Outro aspecto interessante avaliado neste estudo se refere às quatro síndromes que compõem o agrupamento de problemas internalizantes. De acordo com os achados, nenhuma

das síndromes foi predita pelas variáveis sociodemográficas investigadas. Apenas para a síndrome ansiedade/depressão foi verificada uma diferença significativa quanto à coabitação parental. Aquelas crianças cujos pais não moravam na mesma residência, tiveram maiores escores de ansiedade/depressão, em comparação às crianças que residiam com os pais e com as mães. Esse achado corrobora o estudo de Strohschein (2005) que examinou os problemas de saúde mental em crianças, em 1994 e quatro anos depois, comparando os problemas de comportamento daquelas crianças, cujos pais permaneciam casados, com os problemas de crianças, cujos pais haviam se divorciado, até a segunda avaliação. Esse estudo verificou que, para as crianças cujos pais haviam se divorciado, os escores de ansiedade/depressão foram maiores, tanto antes do divórcio quanto posteriormente. Os achados de Kerr (2004), por outro lado, não confirmaram essas relações. Kerr (2004) examinou a influência da pobreza e da estrutura familiar sobre a hiperatividade, a ansiedade/depressão e as dificuldades acadêmicas, em uma amostra de 4.209 crianças com idade entre quatro e sete anos, em dois momentos distintos, em 1994 e em 1998. De acordo com as análises multivariadas, o fato de as famílias serem monoparentais ou recompostas não foi um preditor de problemas emocionais infantis, como a ansiedade e a depressão. Contudo, pode-se supor que a monoparentalidade, de forma geral, constitui-se como um fator de risco na medida em que, é mais provável que, após o divórcio, ocorra uma modificação na estrutura familiar e na rotina da criança. Essas alterações podem exercer grande impacto sobre os filhos e também sobre os pais, principalmente para aquele que fica com a guarda da criança, na maioria das vezes a mãe. É mais provável que esse cuidador tenha uma sobrecarga de tarefas, o que pode influenciar a qualidade das práticas educativas adotadas. Além disso, pode ser que ocorra uma redução dos recursos financeiros, assim como uma maior exposição a estresse devido, por exemplo, a conflitos conjugais, antes ou após a separação, ou mesmo pelo fato de a separação estar associada a psicopatologias parentais, como a ansiedade e a depressão (Malik & Irshad, 2012).

A análise desses achados indica que, além das variáveis sociodemográficas, neste estudo, terem sido pouco relevantes para a compreensão dos problemas internalizantes, especialmente, das quatro síndromes, os achados da literatura ainda não oferecem um entendimento claro a respeito do impacto desses fatores. Isso pode ser um resultado tanto do menor número de estudos sobre esse tipo de perfil comportamental com pré-escolares, em comparação aos problemas externalizantes, como também decorrer do grande número de estudos que, apesar de obterem informações sobre as características sociodemográficas das famílias, ou as utilizam apenas para caracterizar a amostra ou as relacionam a escores totais

de problemas de comportamento, não apresentando resultados específicos para as escalas de problemas de comportamento e para as respectivas síndromes. Além disso, é possível que as variáveis sociodemográficas exerçam influência indireta sobre os problemas de comportamento, através dos comportamentos parentais, ou seja, as variáveis do contexto familiar e social atuam sobre os pais, influenciando seus comportamentos e, conseqüentemente, afetariam o desenvolvimento das crianças (Anselmi et al., 2004; Javo et al., 2004; Mills et al., 2012). Dessa forma, mesmo não apresentando relações diretas com os problemas de comportamento internalizantes, as variáveis sociodemográficas das famílias devem ser examinadas de forma que o contexto no qual a família está inserida seja conhecido, favorecendo o estudo das interações entre pais e filhos.

Práticas educativas maternas e problemas internalizantes

O objetivo deste estudo foi verificar as relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes em pré-escolares. Para tanto foi adotado o conceito de controle parental que envolve tanto o controle psicológico quanto o controle comportamental materno (Barber, 1996).

Os achados da literatura têm indicado que os problemas internalizantes são preditos por diferentes fatores, como as características das crianças (ex. sexo e temperamento) e os aspectos ambientais (ex. as interações com os pais e as características familiares) (Oland & Shaw, 2005). Dentre os fatores ambientais, as práticas educativas maternas têm recebido especial atenção, principalmente as práticas psicologicamente controladoras, como a hostilidade, a humilhação, os insultos, a indução de culpa e a superproteção (Barber, 1996; Bayer et al., 2006; Caron et al., 2006; Feng et al., 2011; Patterson et al., 1992). Nesse sentido, esperava-se, no presente estudo, que a superproteção e o controle crítico estivessem positivamente relacionados aos escores de problemas internalizantes. Por outro lado, o controle comportamental, que envolve o incentivo à autonomia e o envolvimento positivo com os filhos, tem sido apontado como protetor do desenvolvimento infantil (Alvarenga & Piccinini, 2007; Sher-Censor, Parke, & Coltrane, 2011). Assim, esperava-se que o suporte apropriado estivesse negativamente correlacionado aos escores de problemas internalizantes.

No entanto, os resultados obtidos não confirmaram as hipóteses do estudo, visto que a escala de problemas internalizantes não esteve correlacionada a nenhuma das três práticas educativas investigadas neste estudo. A análise das síndromes que compõem os problemas internalizantes mostrou que apenas a ansiedade/depressão e o retraimento estiveram

positivamente correlacionados ao controle crítico, sendo que as análises de regressão confirmaram o poder preditivo do controle crítico apenas sobre o retraimento, enquanto para a síndrome ansiedade/depressão, o poder preditivo do controle crítico foi apenas marginalmente significativo.

Os achados da literatura não têm se mostrado consistentes, principalmente no que se refere aos principais preditores dos problemas internalizantes, nem tampouco dos mecanismos envolvidos no seu surgimento e desenvolvimento. É possível que os estudos sobre os problemas internalizantes tenham herdado as concepções e os modelos próprios dos estudos sobre os problemas externalizantes, mas que, no entanto, podem não ser apropriados ou suficientes para a compreensão dos problemas internalizantes. Diante desse contexto, apesar da ausência de relações entre as práticas educativas e os problemas internalizantes, os achados do presente estudo apontam para direcionamentos importantes para as futuras investigações sobre os problemas internalizantes e suas síndromes. O fato de os problemas internalizantes não terem sido preditos pelas práticas educativas maternas, aliado ao elevado número de crianças que apresentaram escores limítrofes e clínicos para problemas internalizantes (46,6% da amostra) pode estar indicando que, em contraposição ao que tem sido verificado em relação aos problemas externalizantes, outras variáveis, que não as práticas educativas maternas, sejam mais relevantes para a compreensão dos problemas internalizantes e de suas síndromes.

O afeto presente nas interações entre pais e filhos pode ser uma dessas variáveis. É possível que tenha uma relação mais estreita com os problemas internalizantes, principalmente porque, comparado aos problemas externalizantes, os internalizantes envolvem predominantemente queixas de caráter emocional, como a ansiedade, a depressão e as preocupações excessivas. De acordo com Coyne e Thompson (2011), a presença de alguma psicopatologia, como a depressão materna, pode ser particularmente importante para a compreensão das relações entre o afeto parental e o desenvolvimento de problemas internalizantes. Os autores verificaram que as mães em depressão estariam enfrentando dificuldades para lidar com suas emoções e poderiam ter mais dificuldades para atender às necessidades dos filhos. Como consequência, Coyne e Thompson sugerem que esses fatores prejudicariam o aprendizado infantil de como regular e lidar com suas emoções, da mesma forma que poderiam prejudicar o estabelecimento de um apego seguro entre pais e filhos, fatores que contribuiriam para o desenvolvimento ou agravamento dos problemas internalizantes. Contudo, a perspectiva de que a qualidade do afeto presente nas interações entre pais e filhos influenciaria mais fortemente os problemas internalizantes, em comparação

aos externalizantes, ainda não é conclusiva. Buist, Deković e Gerris (2011), ao examinarem longitudinalmente o efeito do afeto positivo (ex. comunicação e confiança) e negativo (ex. hostilidade) das relações entre o casal, entre pais e filhos adolescentes e entre os irmãos sobre os problemas de comportamento de adolescentes entre 11 e 15 anos, verificaram que ao contrário do que reportavam estudos anteriores, as dimensões afetivas foram preditoras tanto dos problemas internalizantes como dos externalizantes. Apesar disso, destacam que o afeto negativo presente nas relações entre pais e filhos contribuiria para o desenvolvimento de problemas internalizantes pelo fato de os adolescentes nesses contextos apresentarem maior tendência a se retrair como um meio de esquiva da hostilidade parental. Assim, futuros estudos que contemplem a avaliação dos aspectos emocionais presentes nas interações entre pais e filhos contribuirão para um maior entendimento dos mecanismos que podem favorecer o desenvolvimento de problemas internalizantes.

Contudo, deve-se atentar também para a diversidade de síndromes que compõem a escala de problemas internalizantes, o que pode dificultar a investigação dos principais preditores desse agrupamento, visto que cada síndrome pode ter fatores etiológicos e trajetórias desenvolvimentais distintas. O controle crítico, por exemplo, foi um preditor significativo do retraimento e esteve positivamente correlacionado à ansiedade/depressão. Talvez essas duas síndromes sejam mais susceptíveis às influências dos comportamentos parentais característicos do controle crítico, como a hostilidade, a humilhação e as críticas excessivas, por exemplo. Assim, no caso do retraimento, as práticas educativas que restringem a autonomia da criança, que punem as tentativas de exposição e de tomada de decisão, por parte da criança, contribuiriam para que a criança se torne retraída, como uma estratégia de esquiva de situações potencialmente aversivas causadas pelo controle crítico. Ao longo do desenvolvimento, esse tipo de prática educativa poderia se constituir também como um preditor de ansiedade/depressão, devido ao isolamento social e a outras consequências do retraimento, como o não desenvolvimento de habilidades necessárias para a interação com outras pessoas, que implicam na perda ou na falta de acesso a uma série de reforçadores.

Da mesma forma que no presente estudo, McShane e Hastings (2009) verificaram que os problemas internalizantes não foram preditos pelo suporte apropriado parental. Esses autores verificaram apenas que as professoras relataram menos problemas internalizantes em meninas, cujos pais, e não mães, utilizavam mais o suporte apropriado. Por sua vez, os estudos de Bayer e colaboradores (Bayer et al., 2010, 2006, 2009), dos quais participaram predominantemente as mães, encontraram relações negativas entre o envolvimento parental adequado e os problemas internalizantes. Segundo esses estudos, o pouco envolvimento e o

pouco suporte dos pais oferecido aos filhos são preditores de problemas internalizantes, da mesma forma que as práticas educativas superprotetoras. É provável que os problemas internalizantes nesses estudos estivessem negativamente relacionados ao suporte apropriado, porque esse tipo de prática educativa é caracterizado por um incentivo à autonomia da criança, assim como por envolver reações responsivas das mães às necessidades da criança. Da mesma forma, Marin, Piccinini, Gonçalves e Tudge (2012) verificaram que as práticas educativas maternas indutivas, que envolvem uso de explicações, negociações, trocas, estiveram negativamente correlacionadas aos problemas internalizantes. Por essas características, tais práticas educativas devem estimular o desenvolvimento das habilidades infantis em diferentes contextos e contribuir para uma percepção mais positiva da criança em relação a si própria. Ainda assim, Mills et al. (2012) questionam se as práticas educativas como o suporte apropriado teriam uma influência sobre o desenvolvimento de problemas internalizantes, independentemente da influência de práticas educativas negativas ou se esses dois tipos de práticas “seriam extremidades opostas de um mesmo contínuo” (p. 231). Nesse sentido, McShane e Hastings, apesar de afirmarem que o suporte apropriado seria um fator protetivo, principalmente quando as crianças apresentam vulnerabilidades para o desenvolvimento de problemas internalizantes, como algumas características de temperamento, sugerem que mais estudos devem ser desenvolvidos de forma que as condições nas quais o suporte apropriado contribui para um adequado desenvolvimento infantil, sejam compreendidas.

Por outro lado, McShane e Hastings (2009) constataram que os problemas internalizantes de pré-escolares foram preditos tanto pela superproteção quanto pelo controle crítico, apesar da existência de algumas diferenças entre as práticas educativas maternas e paternas, assim como entre os relatos de problemas internalizantes feito pelas mães e pelas professoras. De acordo com o relato materno, apenas o controle crítico, tanto materno quanto o paterno, foi preditor dos problemas internalizantes. Entretanto, ao levar em consideração o relato das professoras, constatou-se que a superproteção materna e o controle crítico paterno foram preditores dos problemas internalizantes. Bayer et al. (2009), com uma amostra composta por 163 crianças e os cuidadores primários, as mães, na quase totalidade dos casos (97%), verificaram que práticas educativas como a superproteção e o envolvimento parental exagerado, aliadas ao pouco uso de elogios e carinho, na interação com os filhos, foram preditores significativos de problemas internalizantes aos dois e aos quatro anos de vida da criança. No mesmo sentido, Roelofs, Meesters, Ter Huurne, Bamelis e Muris (2006) com o objetivo de investigar as relações entre o apego inseguro, as práticas educativas negativas e

os problemas internalizantes de crianças com idade entre nove e 12 anos, encontraram que problemas internalizantes dos filhos, como a ansiedade e a depressão, estiveram positivamente correlacionadas às práticas educativas superprotetoras, à rejeição parental e ao cuidado ansioso, e negativamente correlacionadas ao envolvimento parental. Os estudos de Bayer e colaboradores (Bayer et al., 2010, 2006) também verificaram relações positivas entre a superproteção e problemas internalizantes das crianças.

Embora a síndrome ansiedade/depressão não tenha sido predita por nenhuma das práticas educativas, de acordo com a análise de regressão realizada, verificou-se uma correlação positiva significativa entre essa síndrome e o controle crítico, confirmando alguns achados da literatura. Feng, Shaw e Silk (2008), por exemplo, afirmam que em relação à interação entre pais e filhos, o controle crítico tem sido relacionado de forma consistente ao desenvolvimento de ansiedade nos filhos. Em meta-análises, realizadas por McLeod, Weisz, et al. (2007) e McLeod, Wood, et al. (2007), a hostilidade foi uma das características parentais que se correlacionaram de forma positiva com a depressão e com a ansiedade infantil, sendo que, em comparação à ansiedade, a depressão foi explicada, em maior proporção, pela hostilidade parental. Além disso, nessas meta-análises, a ansiedade e a depressão foram negativamente correlacionadas a práticas educativas parentais caracterizadas por envolvimento adequado e incentivo à autonomia. No presente estudo, é possível que a correlação significativa de pequena magnitude explique o fato de o controle crítico não ter se configurado como um preditor da síndrome ansiedade/depressão na análise de regressão. De qualquer modo, a correlação encontrada, somada aos achados de outros estudos merece destaque, e deve ser explorada em futuras investigações.

Em relação à síndrome retraimento, os achados deste estudo confirmam os resultados encontrados por Mills e Rubin (1998) e Rubin, Burgess e Hastings (2002). Mills e Rubin, com o objetivo de verificar se o controle psicológico (ex. desvalorização da criança e não responsividade) e o controle comportamental (ex. monitoramento, uso de recompensas e comandos) estariam associados da mesma forma ou não à agressividade e ao retraimento social infantil, constataram que as mães de crianças que apresentavam retraimento social utilizavam com mais frequência o controle psicológico e o comportamental, em comparação às mães de crianças agressivas. É importante destacar que o controle comportamental, nesse caso, era adotado de forma exagerada e inadequada. Rubin et al. avaliaram, através de observações da interação entre a mãe e a criança, em situações de brincadeira, com e sem a presença de pesquisadores, se a inibição comportamental (característica de temperamento) aos dois anos seria um preditor de problemas internalizantes e de retraimento aos quatro anos.

Segundo os achados do estudo, a inibição entre pares verificada aos dois anos de idade das crianças foi preditora de retraimento social aos quatro anos, quando as mães eram mais superprotetoras, faziam uso de insultos e ironias e zombavam dos filhos. Dessa forma, os autores concluíram que o controle crítico, além de limitar as oportunidades de crianças, que já apresentam vulnerabilidades, para melhorar suas habilidades, afetam a confiança da criança em si, pois nesses casos a interação mãe-criança é marcada pela falta de confiança na capacidade dos filhos para desenvolver novas habilidades e para se comportar adequadamente. Assim, as crianças tenderiam a evitar interações com pares e com outras pessoas, isolando-se ainda mais, o que pode também estar relacionado ao desenvolvimento de ansiedade e depressão.

Com as duas outras síndromes, reatividade emocional e queixas somáticas, da mesma forma que para os problemas internalizantes, não foi verificado nenhuma correlação com as práticas educativas maternas. Algumas hipóteses foram levantadas, como uma tentativa de compreensão dos resultados obtidos neste estudo. Apesar de a literatura vir mostrando que as práticas educativas se constituem como importantes preditores dos problemas internalizantes, especula-se que talvez, ao contrário do que tem sido verificado no caso dos problemas externalizantes, as práticas educativas não exerçam tanta influência. Essa suposição apoia a sugestão de McKee, Colletti, Rakow, Jones e Forehand (2008), a partir dos resultados obtidos na revisão de estudos realizada por eles, sobre a possibilidade de as relações entre as práticas educativas parentais e os problemas externalizantes serem ou não específicas. Os autores verificaram que os resultados obtidos por eles não são suficientes para afirmar que as práticas educativas teriam um efeito específico sobre os problemas de comportamento infantis. Nessa mesma perspectiva, ao realizar um programa de intervenção com mães solteiras de meninos, DeGarmo, Patterson e Forgatch (2004) verificaram que a influência das práticas educativas maternas sobre a redução dos níveis de problemas de comportamento, foi mais preponderante para os problemas externalizantes, em comparação aos problemas internalizantes. Além disso, a análise do impacto da intervenção, à qual as mães foram submetidas, sobre os problemas internalizantes, foi apenas parcialmente moderada pelas práticas educativas maternas.

Nesse sentido, as relações entre os problemas internalizantes e as práticas educativas podem ser moderadas por outras variáveis. Granic e Lamey (2002) realizaram um estudo com o objetivo de identificar diferenças nas interações entre mães e filhos que apresentavam problemas externalizantes puros, daquelas entre pais e filhos que apresentavam problemas externalizantes e internalizantes, em comorbidade. Os autores sugeriram que o afeto

envolvido na interação entre pais e filhos é fundamental para a compreensão das práticas educativas e de seus efeitos sobre os problemas de comportamento. Por exemplo, segundo os autores, as práticas educativas hostis costumam ser acompanhadas por interações marcadas pelo afeto negativo, enquanto as práticas permissivas, por sua vez, seriam acompanhadas por afeto neutro. No estudo de Granic e Lamey, após o surgimento de uma perturbação (batida na porta para sinalizar que o tempo para a resolução de um problema estava terminando) durante as interações entre as díades mãe-criança, houve uma predominância de comportamentos maternos permissivos, quando os filhos apresentavam problemas externalizantes puros. Para aquelas mães cujos filhos apresentavam comorbidade (presença de internalizantes), as práticas de maior predominância foram as hostis (ex. sarcasmo, ameaças, irritação, críticas). É importante ressaltar que no estudo de Granic e Lamey, as dimensões afetivas da interação foram utilizadas pelos pesquisadores na codificação das práticas educativas, assim, os comportamentos parentais seriam codificados com base não apenas na topografia, mas também no tipo de afeto verificado pelos pesquisadores durante a interação das mães com os filhos, através do tom de voz, da postura corporal e da expressão facial materna. Assim, as práticas educativas hostis que caracterizaram as interações mãe-criança com comorbidade foram marcadas pela presença de afeto negativo o que fortalece a hipótese de que variáveis afetivas da relação entre mães e filhos possam ser mais preponderantes sobre os problemas internalizantes.

A outra hipótese se refere à influência exercida pela cultura na interpretação das práticas educativas parentais. De acordo com Halgunseth, Ispa e Rudy (2006), para examinar o impacto do controle psicológico parental sobre o desenvolvimento social e emocional das crianças é imprescindível considerar tanto o papel da cultura quanto dos processos psicológicos envolvidos na interação. Os autores chegaram a essa conclusão a partir da realização de uma revisão de estudos a respeito das implicações do controle exercido por pais latinos sobre o desenvolvimento dos filhos. Parece que, pais latinos são mais protetores e tendem a monitorar os filhos mais frequentemente dos que pais não latinos, contudo, não foram verificadas relações positivas entre os problemas internalizantes e esses tipos de práticas educativas superprotetoras. Parece que nesses grupos culturais, o controle psicológico seria protetor do desenvolvimento das crianças ou mesmo não exerceria nenhuma influência. Halgunseth et al. salientam ainda que as diferentes motivações parentais, influenciadas principalmente pelo grupo cultural do qual são membros, estariam associadas a resultados desenvolvimentais distintos. Assim, o controle psicológico, considerado preditor de problemas internalizantes, em culturas euro-americanas, pode ser frequentemente utilizado

por pais latinos com objetivos de ensinar princípios morais aos filhos e outros comportamentos valorizados pelo grupo, e ainda assim não refletir nenhuma condição psicopatológica parental e, por fim, não se constituiria como preditor dos problemas internalizantes (Halgunseth et al., 2006).

Além desses fatores, o instrumento utilizado no presente estudo, para a investigação das práticas educativas maternas, a Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil, pode também ter contribuído para os resultados obtidos. Neste estudo, as práticas educativas foram examinadas a partir das respostas maternas que descreviam o modo como elas reagiriam nas situações apresentadas, não tendo sido realizadas observações diretas da interação entre as mães e os filhos. Assim, talvez o fato de as mães apenas imaginarem como reagiriam diante das mesmas situações, não seja uma forma sensível o suficiente para evocar as práticas educativas que elas adotariam de fato com os filhos, principalmente para aquelas mães que nunca vivenciaram situações semelhantes. Além disso, é importante considerar que as situações apresentadas na entrevista ocorrem fora do contexto familiar, o que pode contribuir para que as mães, quando colocadas em situações como essas, não adotem as mesmas práticas educativas que adotariam no contexto familiar, de forma a evitar a avaliação negativa de outras pessoas. Alguns itens do instrumento também podem ter influenciado as respostas maternas, conforme já foi discutido anteriormente.

Por fim, foi também verificado um resultado não esperado entre o suporte apropriado e a superproteção. Além dessa correlação positiva, de acordo com a análise de fatores realizada, alguns itens referentes à superproteção obtiveram cargas superiores no fator “suporte apropriado”. Sugere-se que tais achados sejam decorrentes de algumas semelhanças apontadas por Bayer et al. (2006) entre o suporte apropriado e as práticas superprotetoras. De acordo com essas autoras, ambas as práticas educativas refletem o envolvimento parental com os filhos e as demonstrações de afeto das mães para os filhos. Por isso, as autoras enfatizam a necessidade de maior atenção para essa semelhança, pois mães e observadores interpretariam as formas superprotetoras de interação como práticas educativas apropriadas para cuidar dos filhos, como, por exemplo, carregar a criança quando uma pessoa desconhecida se aproxima. Assim, é importante ressaltar que a superproteção se caracteriza por um envolvimento excessivo e por demonstrações de afeto em situações em que isso não é necessário ou se torna inadequado (McShane & Hastings, 2009). Dessa forma, mães predominantemente superprotetoras não seriam sensíveis às necessidades dos filhos e com isso teriam maior tendência a restringir as possibilidades de a criança desenvolver autonomia,

“não preparando a criança para as transições para a vida adulta e independente” (Ungar, 2009, p. 259).

Em síntese, o presente estudo verificou que, embora os problemas internalizantes, enquanto um agrupamento de síndromes, não tenham sido preditos por nenhuma das práticas educativas maternas investigadas, outras relações importantes foram encontradas e novas possibilidades de investigação a respeito dos preditores desse padrão de comportamento foram propostas. É possível que as práticas educativas maternas de forma isolada não sejam as variáveis da interação mãe-criança mais relevantes para a compreensão dos problemas internalizantes. Ademais, devido às diferentes características inerentes às quatro síndromes é possível que cada uma delas tenha preditores e trajetórias desenvolvimentais distintas, o que dificultaria a investigação dos problemas internalizantes como uma única dimensão. Assim, mesmo que as síndromes sejam preditas por fatores genéticos, por exemplo, estes podem não ser compartilhados. Além disso, os fatores ambientais que mantêm esses problemas podem ser múltiplos, o que exige uma análise ampla das diferentes variáveis que podem estar associadas às quatro síndromes constituintes do agrupamento de problemas internalizantes. Provavelmente devido a essa dificuldade, alguns estudos avaliam apenas algumas das síndromes que compõem o agrupamento de problemas internalizantes, como os indicadores de problemas de ansiedade e de depressão (Kerr, 2004; Lee & Bukowski, 2012; Letcher, Smart, Sanson, & Toumbourou, 2009; Mathiesen et al., 2009), considerados os principais indicadores de problemas internalizantes. Há uma ênfase também sobre o retraimento social e suas consequências para o desenvolvimento infantil (ex. Mills & Rubin, 1998; Nunes, Faraco, Vieira, & Rubin, no prelo; Rubin et al., 2002). A investigação das síndromes específicas contribui para a compreensão dos diferentes tipos de queixas, contudo, dificulta a compreensão dos problemas internalizantes, enquanto um agrupamento. Por outro lado, é possível que esses estudos indiquem que, no que se refere aos preditores, a investigação das síndromes específicas, seja uma abordagem mais promissora. Dessa forma, são necessários novos estudos que busquem explicar teoricamente a ligação entre as quatro síndromes para a composição do agrupamento de problemas internalizantes, o que tornaria possível considerar se é viável ou não a realização de estudos que tenham como objetivo examinar, não apenas os preditores desse agrupamento, mas também sua trajetória desenvolvimental.

Considerações finais

Embora os achados da literatura indiquem importantes relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes, os resultados deste estudo não corroboraram as expectativas iniciais. As práticas educativas investigadas não foram preditoras do agrupamento de problemas internalizantes. Apenas um dos tipos de prática avaliados – o controle crítico - foi preditor de uma das quatro síndromes – o retraimento. Esses achados levaram a questionamentos a respeito das relações entre as práticas educativas maternas e os problemas internalizantes, assim como sobre as estratégias metodológicas utilizadas no presente estudo.

A escassez de estudos sobre os problemas internalizantes, no início da infância, e a consequente falta de um modelo teórico explicativo sobre a relação entre as quatro síndromes são fatores que merecem atenção especial em futuras investigações. Ademais, de forma contrária ao anteriormente pensado, os problemas internalizantes não surgem apenas no final da infância ou somente na adolescência. Os dados do presente estudo confirmam os achados de Bayer e colaboradores (Bayer et al., 2009, 2010), sobre a presença dos problemas internalizantes desde a fase pré-escolar. Apesar deste estudo não contar com uma amostra representativa da população, destaca-se que do total de crianças filhas das participantes deste estudo, 46,6% foram classificadas nas categorias limítrofe ou clínica para problemas internalizantes. É importante considerar o fato de que níveis limítrofes e clínicos podem indicar importantes prejuízos para o desenvolvimento na infância e persistir em fases posteriores. Esse número elevado é ainda mais preocupante porque pode refletir a influência de outras variáveis não investigadas neste estudo, principalmente interações mãe-criança caracterizadas pela presença de afeto negativo e hostilidade, assim como a presença de psicopatologias parentais, como a depressão materna. De acordo com Boyle e Pickles (1997), os sintomas depressivos das mães podem alterar as percepções maternas sobre os comportamentos infantis, sendo estes vistos como mais difíceis de serem manejados. Assim, há uma maior tendência de serem observados escores mais elevados de problemas comportamentais em filhos de mães deprimidas.

Por outro lado, é possível que questões inerentes ao próprio desenho metodológico do estudo tenham influenciado os resultados. Além dos aspectos já discutidos, como a desejabilidade social e a análise dos fatores da entrevista sobre práticas educativas maternas, este estudo contou apenas com as mães como informantes, tanto sobre as práticas educativas quanto sobre o comportamento infantil. A coleta de informações com pais ou professores pode evitar os vieses, por exemplo, das avaliações de mães com sintomas depressivos sobre os comportamentos infantis, além de considerar as crianças em outros contextos e interações.

Por fim, como salientado anteriormente, os problemas internalizantes são multideterminados, assim, a avaliação apenas das práticas educativas e de algumas variáveis sociodemográficas podem não ser suficientes para a compreensão desse fenômeno, sendo também importante a investigação de fatores como o envolvimento paterno, a presença de psicopatologia parental, entre outros. Vale ressaltar também que como se trata de uma interação, é importante avaliar o efeito das características de crianças com maior propensão ao desenvolvimento de problemas internalizantes sobre o comportamento dos pais. Nesses casos, é possível que os pais reforcem comportamentos inadequados, como a esquiva de contextos sociais potencialmente aversivos, como uma forma equivocada de proteger os filhos.

Por fim, destaca-se que esse estudo foi realizado com uma amostra de mães com características sociodemográficas semelhantes, todas residentes da cidade de Salvador-BA. Isso limitaria a extensão dos achados deste estudo para outras populações, visto que os aspectos culturais são importantes fatores para o estudo tanto das práticas educativas parentais quanto para a percepção das mães a respeito do comportamento de seus filhos (Darling & Steinberg, 1993; Halgunseth et al., 2006). Dessa forma, futuras investigações devem ser realizadas, considerando essas limitações de forma que os achados deste estudo sejam ampliados.

Em síntese, o presente estudo aponta para a importância da investigação dos problemas internalizantes em crianças nos primeiros anos de vida, visto o elevado número de crianças com classificação limítrofe ou clínica. Além disso, explorou a influência de práticas educativas maternas, caracterizadas por hostilidade e humilhação, sobre certas síndromes que formam o agrupamento internalizante e a influência de variáveis sociodemográficas, ampliando, assim, a discussão a respeito de uma condição ainda pouco investigada no Brasil, especialmente no Nordeste brasileiro. Vale ressaltar que neste estudo foi utilizada uma adaptação de um instrumento para a avaliação de práticas educativas parentais, como a superproteção e o controle crítico, que pode ser empregado em estudos que contam com a participação direta ou indireta de crianças pré-escolares. A revisão realizada para este estudo identificou uma quantidade reduzida de instrumentos que avaliam esse tipo de prática educativa, para essa faixa etária dos filhos, na literatura internacional, assim como a quase inexistência desse tipo de medida em estudos brasileiros, o que pode dificultar a ampliação das investigações das práticas educativas parentais quando as crianças estão ainda em idade pré-escolar. Assim, novos estudos que se proponham a investigar os problemas internalizantes e seus preditores são muito bem vindos, para que novas formas de prevenção e intervenção sejam elaboradas e contribuam de forma mais significativa para o

desenvolvimento das crianças, principalmente para aquelas inseridas em contextos familiares considerados de risco.

Referências

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*(7), 1–37. doi:10.1037/h0093906
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, *85*(6), 1275–1301. doi:10.1037/0033-2909.85.6.1275
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Reviews of Psychology*, *35*, 227–256. doi:10.1146/35.020184.001303
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2010). *Multicultural supplement to the Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles. Test*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Alvarenga, P. (2000). *Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Alvarenga, P., Magalhães, M. O., & Gomes, Q. S. (2012). Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *29*(1), 33–42. doi:10.1590/S0103-166X2012000100004
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamentos em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *14*(3), 449–460. doi:10.1590/S0102-79722001000300002
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *20*(2), 314–323. doi:10.1590/S0102-79722007000200018
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(4), 779–788. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00271.x
- Ashford, J., Smit, F., van Lier, P. A. C., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2008). Early risk indicators of internalizing problems in late childhood: a 9-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(7), 774–780. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01889.x

- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296–3319. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887–907. doi:10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*(1 Pt 2), 1–103. doi:10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist, 35*(7), 639–652. doi:10.1037/0003-066X.35.7.639
- Bayer, J. K., Hastings, P. D., Sanson, A. V., Ukoumunne, O., & Rubin, K. H. (2010). Predicting mid-childhood symptoms: a longitudinal community study. *International Journal of Mental Health Promotion, 12*(1), 16–28. doi:10.1080/14623730.2010.9721802
- Bayer, J. K., Sanson, A. V., & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(6), 542–559. doi:10.1016/j.appdev.2006.08.002
- Bayer, J. K., Sanson, A. V., & Hemphill, S. A. (2009). Early childhood aetiology of internalising difficulties: a longitudinal community study. *International Journal of Mental Health Promotion, 11*(1), 22–32. doi:10.1080/14623730.2009.9721777
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(2), 179–192. doi:10.1037/0021-843X.112.2.179
- Boomsma, D. I., van Beijsterveldt, C. E. M., & Hudziak, J. J. (2005). Genetic and environmental influences on Anxious/Depression during childhood: a study from the Netherlands Twin Register. *Genes, Brain, and Behavior, 4*(8), 466–481. doi:10.1111/j.1601-183X.2005.00141.x
- Boyle, M. H., & Pickles, A. R. (1997). Influence of maternal depressive symptoms on ratings of childhood behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*(5), 399–412. doi:10.1023/A:1025737124888
- Bradley, R. H. (2002). Environmental and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: biology and ecology of parenting* (2a ed., Vol. 2, pp. 281–314). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization process. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 366–428). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Buist, K. L., Deković, M., & Gerris, J. R. M. (2011). Dyadic family relationships and adolescent internalizing and externalizing problem behavior: Effects of positive and negative affect. *Family Science, 2*(1), 34–42. doi:10.1080/19424620.2011.601895

- Carmo, P. H. B., & Alvarenga, P. (2012). Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *17*(2), 191–197. doi:10.1590/S1413-294X2012000200001
- Caron, A., Weiss, B., Harris, V., & Catron, T. (2006). Parenting behavior dimensions and child psychopathology: specificity, task dependency, and interactive relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*(1), 34–45. doi:10.1207/s15374424jccp3501_4
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, *78*(1), 98–104. doi:10.1037//0021-9010.78.1.98
- Cova, F., Maganto, C., & Melipillán, R. (2005). Género, adversidad familiar y síntomas emocionales en preadolescentes. *Psykhe (Santiago)*, *14*(1), 227–232. doi:10.4067/S0718-22282005000100017
- Coyne, L. W., & Thompson, A. D. (2011). Maternal depression, locus of control, and emotion regulatory strategy as predictors of preschoolers' internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, *20*(6), 873–883. doi:10.1007/s10826-011-9455-2
- Crawford, N. A., Schrock, M., & Woodruff-Borden, J. (2011). Child internalizing symptoms: contributions of child temperament, maternal negative affect, and family functioning. *Child Psychiatry and Human Development*, *42*(1), 53–64. doi:10.1007/s10578-010-0202-5
- Crawford, T. N., Cohen, P., Midlarsky, E., & Brook, J. S. (2001). Internalizing symptoms in adolescents: gender differences in vulnerability to parental distress and discord. *Journal of Research on Adolescence*, *11*(1), 95–118. doi:10.1111/1532-7795.00005
- Crockenberg, S., & Litman, C. (1990). Autonomy as Competence in 2-year-olds: maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, *26*(6), 961–971.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para a psicologia: usando SPSS para Windows*. *Estatística sem matemática para a psicologia: usando SPSS para Windows* (3a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487–496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- DeGarmo, D. S., Forgatch, M. S., & Martinez, C. R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: unpacking the effects of socioeconomic status. *Child Development*, *70*(5), 1231–1245. doi:10.1111/1467-8624.00089
- DeGarmo, D. S., Patterson, G. R., & Forgatch, M. S. (2004). How do outcomes in a specified parent training intervention maintain or wane over time? *Prevention Science*, *5*(2), 73–89. doi:1389-4986/04/0600-0073/1

- Dunn, J. (2010). Commentary and challenges to Grusec and Davidov's domain-specific approach. *Child Development, 81*(3), 710–714. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01427.x
- Fanti, K. a, & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology, 46*(5), 1159–1175. doi:10.1037/a0020659
- Feng, X., Shaw, D., & Moilanen, K. L. (2011). Parental negative control moderates the shyness-emotion regulation pathway to school-age internalizing symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(3), 425–436. doi:10.1007/s10802-010-9469-z
- Feng, X., Shaw, D., & Silk, J. (2008). Developmental trajectories of anxiety symptoms among boys across early and middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology, 117*(1), 32–47. doi:10.1037/0021-843X.117.1.32
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londres, GB: Sage Publications.
- Findlay, L. C., Coplan, R. J., & Bowker, A. B. (2009). Keeping it all inside: shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 33*(1), 47–54. doi:10.1177/0165025408098017
- Freitas, A. P. C. O., & Piccinini, C. A. (2010). Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito. *Estudos de Psicologia (Campinas), 27*(4), 515–528. doi:10.1590/S0103-166X2010000400009
- Granic, I., & Lamey, A. V. (2002). Combining dynamic systems and multivariate analyses to compare the mother-child interactions of externalizing subtypes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(3), 265–283. doi:0091-0627/02/0600-0265/0
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 243–269. doi:10.1146/annurev.psych.121208.131650
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: a domain-specific approach. *Child Development, 81*(3), 687–709. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). Socialization and the family. In J. E. Grusec & H. Lytton (Eds.), *Social development: history, theory and research* (pp. 161–212). New York, NY: Springer-Verlag.
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M., & Rudy, D. (2006). Parental control in Latino families: an integrated review of the literature. *Child Development, 77*(5), 1282–1297. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00934.x
- Hart, M. S., & Kelley, M. L. (2006). Fathers' and mothers' work and family issues as related to internalizing and externalizing behavior of children attending day care. *Journal of Family Issues, 27*(2), 252–270. doi:10.1177/0192513X05280992

- Hetherington, E. M. (2003). Social support and the adjustment of children in divorced and remarried families. *Childhood, 10*(2), 217–236. doi:10.1177/0907568203010002007
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *The handbook of parenting: biology and ecology of parenting* (2a ed., Vol. 58, pp. 232–251). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11*(2), 228–239. doi:10.1037/h0076463
- Hollenstein, T., Granic, I., Stoolmiller, M., & Snyder, J. (2004). Rigidity in parent-child interactions and the development of externalizing and internalizing behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(6), 595–607. doi:10.1023/B:JACP.0000047209.37650.41
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Harder, V. S., Ang, R. P., Bilenberg, N., ... Verhulst, F. C. (2010). Preschool psychopathology reported by parents in 23 societies: testing the seven-syndrome model of the Child Behavior Checklist for ages 1.5-5. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 49*(12), 1215–1224. doi:10.1016/j.jaac.2010.08.019
- Javo, C., Rønning, J. A., Heyerdahl, S., & Rudmin, F. W. (2004). Parenting correlates of child behavior problems in a multiethnic community sample of preschool children in northern Norway. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*(1), 8–18. doi:10.1007/s00787-004-0349-3
- Jenkins, J. M., Rasbash, J., & O'Connor, T. G. (2003). The role of the shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology, 39*(1), 99–113. doi:10.1037/0012-1649.39.1.99
- Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis: externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(2), 161–179. doi:10.1023/A:1005122814723
- Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(3), 267–283. doi:10.1023/A:1023277413027
- Kerr, D. (2004). Family transformations and the well-being of children: recent evidence from Canadian Longitudinal Data. *Journal of Comparative Family Studies, 35*(1), 73–90.
- Kovacs, M., & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(1), 47–63. doi:10.1111/1469-7610.00303
- Kushner, S. C., Tackett, J. L., & Bagby, R. M. (2012). The structure of internalizing disorders in middle childhood and evidence for personality correlates. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34*(1), 22–34. doi:10.1007/s10862-011-9263-4

- Lamb, M., Hwang, C. P., Ketterlinus, R. D., & Fracasso, M. P. (1999). Parent-child relationships: development in context of the family. In Marc H Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: an advanced text book* (pp. 411–450). Mahwah/London: LEA.
- Laskey, B. J., & Cartwright-Hatton, S. (2009). Parental discipline behaviours and beliefs about their child: associations with child internalizing and mediation relationships. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 717–727. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.00977.x
- Lee, E. J., & Bukowski, W. M. (2012). Co-development of internalizing and externalizing problem behaviors: causal direction and common vulnerability. *Journal of Adolescence*, 35(3), 713–729. doi:10.1016/j.adolescence.2011.10.008
- Letcher, P., Smart, D., Sanson, A. V., & Toumbourou, J. W. (2009). Psychosocial precursors and correlates of differing internalizing trajectories from 3 to 15 years. *Social Development*, 18(3), 618–646. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00500.x
- Leve, L. D., Kim, H. K., & Pears, K. C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 505–520. doi:10.1007/s10802-005-6734-7
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: a reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90(3), 547–563. doi:10.1037/0033-2909.90.3.547
- Lins, T., Oliveira, J. M., Palma, E., & Alvarenga, P. (2012). *Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil*. Manuscrito não publicado.
- Loukas, A., & Prelow, H. M. (2004). Externalizing and internalizing problems in low-income latino early adolescents: risk, resource, and protective factors. *Journal of Early Adolescence*, 24(3), 250–273. doi:10.1177/0272431604265675
- Lucas-Thompson, R. G., Goldberg, W. A., & Prause, J. (2010). Maternal work early in the lives of children and its distal associations with achievement and behavior problems: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 915–942. doi:10.1037/a0020875
- Luntamo, T., Sourander, A., Sillanmäki, L., Gyllenberg, D., Aromaa, M., Kumpulainen, K., ... Piha, J. (2012). Pain at age eight as a predictor of antidepressant medication use by age 24: findings from the Finnish nationwide 1981 birth cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 138(1-2), 153–159. doi:10.1016/j.jad.2012.01.003
- Macarini, S. M., Martins, G., Minetto, M. de F. J., & Vieira, M. L. (2010). Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 119–134.
- Malik, T. A., & Irshad, N. (2012). Parental depression, stress, anxiety and childhood behavior problems among single parent families. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 9(1), 10–14.

- Marin, A. H., & Piccinini, C. A. (2007). Comportamentos e práticas educativas maternas em famílias de mães solteiras e nucleares. *Psicologia em Estudo, 12*(1), 13–22. doi:10.1590/S1413-73722007000100003
- Marin, A. H., Piccinini, C. A., Gonçalves, T. R., & Tudge, J. R. H. (2012). Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. *Estudos de Psicologia (Natal), 17*(1), 5–13. doi:10.1590/S1413-294X2012000100002
- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22*(4), 371–380. doi:10.1590/S0103-166X2005000400005
- Mathiesen, K. S., Sanson, A. V., Stoolmiller, M., & Karevold, E. (2009). The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problem trajectories across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(2), 209–222. doi:10.1007/s10802-008-9268-y
- McKee, L., Colletti, C., Rakow, A., Jones, D. J., & Forehand, R. (2008). Parenting and child externalizing behaviors: are the associations specific or diffuse? *Aggression and Violent Behavior, 13*(3), 201–215. doi:10.1016/j.avb.2008.03.005
- McLeod, B. D., Weisz, J. R., & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*(8), 986–1003. doi:10.1016/j.cpr.2007.03.001
- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*(2), 155–172. doi:10.1016/j.cpr.2006.09.002
- McShane, K. E., & Hastings, P. D. (2009). The New Friends Vignettes: measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 33*(6), 481–495. doi:10.1177/0165025409103874
- Mills, R. S. L., Hastings, P. D., Helm, J., Serbin, L. A., Etezadi, J., Stack, D. M., ... Li, H. H. (2012). Temperamental, parental, and contextual contributors to early-emerging internalizing problems: a new integrative analysis approach. *Social Development, 21*(2), 229–253. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00629.x
- Mills, R. S. L., & Rubin, K. H. (1998). Are behavioural and psychological control both differentially associated with childhood aggression and social withdrawal? *Canadian Journal of Behavioural Science, 30*(2), 132–136. doi:10.1037/h0085803
- Morris, A. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., Silk, J., & Essex, M. J. (2002). Measuring children's perceptions of psychological control: developmental and conceptual considerations. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents* (pp. 125–159). Washington, DC: APA.

- Nunes, S. A. N., Faraco, A. M., Vieira, M. L., & Rubin, K. H. (no prelo). Problemas externalizantes e internalizantes: as contribuições do apego e das práticas parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation: the "effects" of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 555–572. doi:10.1111/1469-7610.00046
- Oland, A. A., & Shaw, D. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: the potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 247–270. doi:10.1007/s10567-005-8808-z
- Oliveira, J. M. (2013). *Efeitos de uma intervenção com foco nas práticas educativas parentais sobre os problemas internalizantes na infância*. (Projeto de Dissertação não publicado) Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- 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. doi:10.1590/S0102-79722005000100008
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). Positive parenting and children's prosocial skills. In G. Patterson, J. Reid, & T. Dishion (Eds.), *Antisocial boys: a Social Interaction Approach* (Vol. 4). Eugene, OR: Castalia Publishing Co.
- Peterson, D. R. (1961). Behavior problems of middle childhood. *Journal of Consulting Psychology*, 25(3), 205–209. doi:10.1037/h0038994
- Rakow, A., Forehand, R., McKee, L., Coffelt, N., Champion, J., Fear, J., & Compas, B. (2009). The relation of parental guilt induction to child internalizing problems when a caregiver has a history of depression. *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 367–377. doi:10.1007/s10826-008-9239-5
- Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. Hutz (Ed.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7–52). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ribas Jr., R. de C., Seidl de Moura, M. L., & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II. socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(3), 385–392. doi:10.1590/S1413-294X2003000300005
- Roelofs, J., Meesters, C., ter Huurne, M., Bamelis, L., & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 319–332. doi:10.1007/s10826-006-9025-1

- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development, 73*(2), 483–495.
- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: stability and outcomes. *Journal of Personality, 57*(2), 237–255. doi:10.1111/j.1467-6494.1989.tb00482.x
- Saha, S., Barnett, A. G., Buka, S. L., & McGrath, J. J. (2009). Maternal age and paternal age are associated with distinct childhood behavioural outcomes in a general population birth cohort. *Schizophrenia Research, 115*(2-3), 130–135. doi:10.1016/j.schres.2009.09.012
- Sampaio, I. T. A. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: uma atualização. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 17*(2), 144–152.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo, SP: McGraw-Hill.
- Sawyer, M. G., Arney, F. M., Baghurst, P. A., Clark, J. J., Graetz, B. W., Kosky, R. J., ... Zubrick, S. R. (2001). The mental health of young people in Australia: key findings from the child and adolescent component of the national survey of mental health and well-being. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 35*(6), 806–814. doi:10.1046/j.1440-1614.2001.00964.x
- Shek, D. T. L. (2005). Perceived parental control and parent–child relational qualities in chinese adolescents in Hong Kong. *Sex Roles, 53*(9-10), 635–646. doi:10.1007/s11199-005-7730-7
- Sher-Censor, E., Parke, R. D., & Coltrane, S. (2011). Parents' promotion of psychological autonomy, psychological control, and Mexican-American adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(5), 620–632. doi:10.1007/s10964-010-9552-3
- Silvares, E. F. M., Rocha, M. M., & Linhares, M. B. M. (2010). *Inventário de Comportamentos de Crianças entre 1 1/2 - 5 anos (CBCL/1½-5). Versão brasileira do "Child Behavior Checklist for ages 1 ½ -5."* Manuscrito não publicado.
- Soler, C. L., Alcántara, M. V, Fernández, V., Castro, M., & Pina, J. A. L. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL (Child Behavior Checklist). *Anales de Psicología, 26*(2), 325–334. doi:10.6018/analesps.26.2.109301
- Strine, T. W., Okoro, C. A., McGuire, L. C., & Balluz, L. S. (2006). The associations among childhood headaches, emotional and behavioral difficulties, and health care use. *Pediatrics, 117*(5), 1728–1735. doi:10.1542/peds.2005-1024
- Strohschein, L. (2005). Parental divorce and child mental health trajectories. *Journal of Marriage and Family, 67*(5), 1286–1300. doi:10.1111/j.1741-3737.2005.00217.x

- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258–271. doi:10.1080/01926180802534247
- Van der Bruggen, C., Stams, G. J. J. M., Bogels, S. M., & Paulussen-Hoogeboom, M. C. (2010). Parenting behaviour as a mediator between young children's negative emotionality and their anxiety/depression. *Infant and Child Development*, 19(4), 354–365. doi:10.1002/icd.665

Anexo A – Convites para os pais

Convite



Estamos fazendo uma pesquisa aqui na escola e contamos com a sua participação! Estudamos a difícil tarefa de criar os filhos e o desenvolvimento das crianças. Se você tem um filho ou uma filha com idade entre três e cinco anos e tem interesse de participar, por favor, preencha os dados abaixo para que possamos entrar em contato com vocês. A sua participação é muito importante para nós!



Nome da mãe: _____

Nome da criança: _____

Telefone ou celular: _____

Para mais informações, procure a coordenação da escola para entrar em contato com:

Taiane Lins ou João Marcos de Oliveira - Psicólogos e mestrandos em Psicologia do Desenvolvimento, UFBA



Anexo B – Avisos para os murais das escolas



Mães e Pais

Realizaremos uma pesquisa aqui na escola e gostaríamos de contar com a sua participação! Estudamos a difícil tarefa de criar os filhos e o desenvolvimento de crianças. Se você tem um(a) filho(a) com idade entre 3 e 5 anos, entre em contato com a coordenação ou com Taiane Lins e João Marcos de Oliveira. A sua participação é muito importante para nós!

Maiores informações

Taiane Lins
(71) 9211-3978

lins.taiane@gmail.com

João Marcos de Oliveira
(71) 9939-7081

joaomarcosdeoliveira@gmail.com





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 MESTRADO E DOUTORADO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através desse Termo, convido a senhora para participar de uma pesquisa que busca estudar as práticas de criação que as mães utilizam com seus filhos e o desenvolvimento das crianças, já que as práticas de criação podem influenciar o desenvolvimento das crianças. A pesquisa será realizada nas escolas onde seu/sua filho(a) estuda, em data e horário previamente combinado, quando a senhora será solicitada a responder a quatro questionários.

Qualquer dúvida que tiver sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora e a senhora terá total liberdade para retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que essa saída implique em algum prejuízo para si ou para seu/sua filho(a). Sua identidade será preservada e se manterá o caráter confidencial de todas as informações dadas. Além disso, essas informações serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa. Ao final do estudo, a senhora será convidada a participar de uma palestra sobre a influência das práticas de criação no desenvolvimento das crianças e sobre os resultados desse estudo. Além disso, caso seu/sua filho(a) apresente problemas no desenvolvimento que mereçam atenção especial a senhora receberá orientação a esse respeito.

A pesquisadora responsável por este Projeto é a Prof^ª Dr^ª Patrícia Alvarenga Patrícia Alvarenga. Telefones de contato: (71) 9211-3978 / (71) 9939-7081.

Data: / /

Nome da mãe: _____

Assinatura da mãe: _____

Anexo D – Ficha de Dados Sociodemográficos

Caso: 

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 Instituto de Psicologia
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 MESTRADO E DOUTORADO



FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS
 – CONTATO INICIAL –

Nome: _____

Quantos anos você tem? _____

Até que série você completou na escola? _____

Você trabalha? () Sim () Não Se sim, o que faz? _____

Algum problema de saúde? () Sim () Não Qual? _____

Faz uso de alguma medicação? () Sim () Não Qual? _____

Já foi atendido(a) alguma vez por um psicólogo ou psiquiatra? () Sim () Não

Se sim, quando? _____

O pai da criança vive com você? () Sim () Não Há quanto tempo? _____

Situação conjugal: _____ Idade do pai _____

Até que série ele completou na escola? _____

Ele trabalha? () Sim () Não Se sim, o que ele faz _____

Preencher o quadro abaixo com as informações sobre quem mora na casa

Grau de parentesco com a criança	Idade	Sexo

Dados da criança

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Nome da Escola: _____

Está ou já esteve em atendimento psicológico ou psiquiátrico? () Sim () Não

Se sim, quando? _____

Tem irmãos (especificar, sexo e idade de cada um)?

Idade	Sexo

Qual é a renda familiar (em salários mínimos)? _____

() Até 2

() Acima de 2 até 4

() Acima de 4 até 6

() Acima de 6 até 8

() Acima de 8 até 10

() Acima de 10

Telefones: () _____ () _____ () _____

Alternativa de contato (nome/parentesco): _____

Telefones: () _____ () _____ () _____

Salvador-BA, ____/____/____

Responsável: _____

Anexo E – Entrevista Estruturada sobre Práticas Educativas Parentais e Socialização Infantil (McShane & Hastings, 2009).

Eu vou te contar duas situações e quero que você imagine que a criança da situação é _____. Talvez você não tenha passado por algumas dessas situações, mas tente imaginar, caso isso acontecesse com você e sua filha, o que você **diria** ou **faria** com sua filha ou **diria** para as outras pessoas das situações.

Então, para cada frase que eu disser, você vai me responder se:

NÃO diria ou faria a mesma coisa

Se ,

Você TALVEZ, diria ou faria a mesma coisa

Ou se,

Você, SIM, diria ou faria a mesma coisa.

“Não” significa que você nunca diria ou faria o que diz a frase. “Talvez” significa que você pode dizer ou fazer aquela ação às vezes, mas que isso normalmente não acontece. “Sim” significa que você provavelmente diria ou faria o que diz a frase.

(Esses dois trechos devem ser lidos de maneira concomitante com a apresentação do cartão com as respostas para o entrevistado)

Vou te contar a primeira situação

Uma amiga sua tem uma filha da mesma idade que _____, mas elas nunca se encontraram antes. Sua amiga convida você e _____ para a casa dela para brincar com a filha dela, que se chama Juliana. _____ parece tranquila enquanto vocês estão a caminho de lá, mas muda de repente quando vocês chegam e entram na casa de sua amiga. _____ vê Juliana e a mãe dela e, imediatamente, esconde-se atrás de você. Ela se agarra à sua perna, começa a fazer manha e se recusa a falar com Juliana.

Agora eu vou te dizer algumas frases que mostram coisas que um pai ou uma mãe poderiam dizer para Juliana e sua mãe. E, como eu havia lhe explicado, EM CADA UMA, você vai me dizer NÃO para as frases que você nunca diria; TALVEZ para as frases que você poderia dizer, mas não é algo que você normalmente diria e SIM se acha que diria essa frase. Com esses cartões, você pode ir acompanhando as frases que vou te dizer.

Caso:

Entrevista estruturada sobre práticas educativas parentais e socialização infantil – Meninas
(Lins, Oliveira, Palma & Alvarenga, 2012)

	Marcar somente uma opção conforme as respostas do entrevistado		
	Não	Talvez	Sim
1 “Não se preocupem. Daqui a pouco isso passa” (SP)	0	1	2
2 “Que menina boba”. (CC)	0	1	2
3 “Obrigada por ter chamado a gente para brincar.” (SA)	0	1	2
4 “Juliana, você quer brincar com _____?” (SA)	0	1	2
5 “Ela sempre faz isso na casa dos outros”. (CC)	0	1	2
6 “Espera um tempinho que daqui a pouco ela se solta”. (SP)	0	1	2
7 “Vamos brincar de quê, Juliana?” (SA)	0	1	2
8 “Olha o que eu passo com essa menina.” (CC)	0	1	2
9 “A gente vai aos pouquinhos”. (SP)	0	1	2

Agora vou te dizer frases que mostram coisas que você poderia **dizer** ou **fazer** com _____. Você vai continuar me respondendo “não”, “talvez” ou “sim”.

	Marcar somente uma opção conforme as respostas do entrevistado		
	Não	Talvez	Sim
10 “Está tudo bem. Estou aqui com você”. (SP)	0	1	2
11. “Diga ‘oi’ para Juliana, filha”. (SA)	0	1	2
12 Tiraria _____ de trás de você e colocaria ela na sua frente. (CC)	0	1	2
13 “ Que tal se todo mundo brincasse junto?” (SA)	0	1	2
14 “Pare com isso , você já é grande ”. (CC)	0	1	2
15 Pegaria ela no colo e daria um abraço gostoso. (SP)	0	1	2
16 “Não faça assim na frente <u>dos outros</u> , _____.” (CC)	0	1	2
17 “Você quer ir para casa e brincar com a <u>mamãe</u> ?” (SP)	0	1	2
18 Você pegaria _____ pela mão e levaria ela até Juliana. (SA)	0	1	2

Vou te contar agora outra situação.

Você e sua filha vão para um parquinho perto de sua casa. No parque, tem algumas meninas que são mais ou menos da mesma idade de _____. Os pais dessas crianças estão sentados em um banco da praça, vendo elas brincarem, perto de vocês. As meninas têm uma bola e alguns brinquedos e estão todas brincando juntas. Sua filha conhece uma das crianças, Maria, mas não conhece as outras. _____

segura firme na sua mão e fica em pé ao seu lado, observando as outras meninas brincarem, mas não tenta ir brincar com elas.

Agora, como fizemos na outra história, eu vou lhe dizer frases e você continua me dizendo “não”, “talvez”, ou “sim”. Vamos começar com coisas que você poderia dizer para as meninas ou para os seus pais.

	Marcar somente uma opção conforme as respostas do entrevistado		
	Não	Talvez	Sim
19 “Por enquanto vamos ficar só olhando. (SP)	0	1	2
20 “Olha aí, ela nunca facilita”. (CC)	0	1	2
21 “Oi, Maria, de que você está brincando?” (SA)	0	1	2
22 “A gente só precisa de um <u>tempinho</u> para se acostumar”. (SP)	0	1	2
23 “Ela é sempre assim desse jeito. Não adianta.” (CC)	0	1	2
24 “Meninas, _____ pode brincar com vocês também?” (SA)	0	1	2
25 “Olha! Que legal o que vocês estão fazendo.” (SA)	0	1	2
26 “Hoje ela está meio bicho-do-mato”. (CC)	0	1	2
27 “Estamos bem, não se preocupem. Daqui a pouco a gente vai”. (SP)	0	1	2

Agora vou lhe dizer algumas frases sobre coisas que você poderia **dizer** ou **fazer** com _____ e você vai continuar me respondendo “não”, “talvez” ou “sim”.

	Marcar somente uma opção conforme as respostas do entrevistado		
	Não	Talvez	Sim
28 “Não precisa ficar assim ”. (CC)	0	1	2
29 “Você quer voltar para casa para brincar <u>comigo</u> ?” (SP)	0	1	2
30 Você iria “devagarinho”, com sua filha, chegando perto das meninas. (SA)	0	1	2
31 “Não adianta fazer isso que as meninas não vão ligar para você”. (CC)	0	1	2
32 “Se quiser, você pode pedir para brincar também”. (SA)	0	1	2
33 Você faria um cafuné em sua filha. (SP)	0	1	2
34 “Está tudo <u>bem</u> , eu estou aqui do seu lado”. (SP)	0	1	2
35 “Por que você não vai ali falar com sua amiguinha?” (SA)	0	1	2
36 Você mandaria sua filha brincar com as meninas e sentaria junto com os outros pais. (CC)	0	1	2

Retorno da pesquisa na Escola _____

Algumas crianças:

- ✓ Choram ou choramingam muito
- ✓ São muito preocupadas
- ✓ Têm muito medo
- ✓ São muito tristes
- ✓ Têm dores ou alguns sintomas físicos
- ✓ São muito tímidas ou envergonhas



Muitas vezes algumas dessas coisas aparecem juntas nas crianças e podem continuar ou se agravar quando elas se tornam adolescentes ou adultas. E às vezes podem já estar causando dificuldades e sofrimento para a criança.

Queremos ajudar vocês!

Esses problemas costumam ser tratados por psicólogos e, em casos muito raros, com remédios receitados por médicos.

Nós estamos oferecendo um **Grupo de Pais**.

Com encontros semanais de duas horas e uma pausa para lanches. Os encontros serão com conversas e atividades para que os pais aprendam formas simples e eficazes para ajudar seus filhos.

Quando vai começar: 06 de setembro de 2012 às 17h

Quanto tempo vai durar: 12 encontros

Quem pode participar: Pais e mães que foram chamados para esta reunião

Onde vai acontecer: (para ver o mapa, vire a folha)

Mapa do local de realização do Grupo de Pais:

Contatos:

João Marcos de Oliveira – (71) 3012-7493 / 9939-7081
joamarcosdeoliveira@gmail.com

Taiane Lins – (71) 9211-3978
lins.taiane@gmail.com

Muito obrigado pela presença!