UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Práticas parentais e recursos do ambiente de famílias nucleares, monoparentais e
recasadas e o comportamento de crianças durante a transição para o ensino
fundamental**

Vanessa Barbosa Romera Leme

Tese apresentada junto à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para o título de Doutor em
Ciências, área: Psicologia.
Apoio: FAPESP (processo nº 08/52132-0)

RIBEIRÃO PRETO - SP

2011

VANESSA BARBOSA ROMERA LEME

**Práticas parentais e recursos do ambiente de famílias nucleares, monoparentais e
recasadas e o comportamento de crianças durante a transição para o ensino
fundamental**

Tese apresentada junto à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para o título de Doutor em
Ciências, área: Psicologia.

Apoio: FAPESP (processo nº 08/52132-0)

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edna Maria Marturano

RIBEIRÃO PRETO - SP

2011

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE**

FICHA CATALOGRÁFICA

Leme, Vanessa Barbosa Romera

Práticas parentais e recursos do ambiente de famílias nucleares,
monoparentais e recasadas e o comportamento de crianças durante a
transição para o ensino fundamental. Ribeirão Preto, 2011.

311 p. : il. ; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências
e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Marturano, Edna Maria.

1. Separação Conjugal. 2. Transição. 3. Ensino Fundamental.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vanessa Barbosa Romera Leme

Práticas parentais e recursos do ambiente de famílias nucleares, monoparentais e recasadas e o comportamento de crianças durante a transição para o ensino fundamental

Tese apresentada junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para o título de Doutor em Ciências, área: Psicologia.

Apoio: FAPESP (processo nº 08/52132-0)

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao meu esposo amado **Alessandro**, com todo meu amor, pela dedicação, paciência e fidelidade.

Aos meus sogros, **Alice** e **José Maria**, que apesar de todas as dificuldades de nossas vidas nunca deixaram de me incentivar a realizar meus sonhos.

Aos meus cunhados, **Paulo** e **Rogério**, à minha cunhada, **Cristiane**, e à minha afilhada, **Júlia**, que sempre me motivaram a conquistar as minhas metas.

Dedico.

AGRADEÇO ESPECIALMENTE

À minha orientadora, professora **Dra. Edna Maria Marturano**, por sempre acreditar no meu potencial, pela atenção, dedicação e disponibilidade constantes para dar-me explicações e valiosas contribuições ao trabalho em todas as suas etapas.

À professora **Dra. Anne Marie Germaine Victorine Fontaine**, pelas valiosas contribuições ao trabalho, pela receptividade e amizade durante o estágio que realizei na Universidade do Porto.

Às minhas amigas, **Mayara, Marta e Leila**, pelo apoio, incentivo e amizade.

Aos meus amigos portugueses, **Egídio, Jorge, Marina, Marisa e Susana**, meu enorme carinho e gratidão pelas valiosas sugestões que enriqueceram este trabalho.

À toda a minha família, pelo carinho e compreensão.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Às professoras que gentilmente aceitaram participar da banca de Defesa e que trouxeram importantes contribuições, professora **Dra. Anne Marie Germaine Victorine Fontaine**, professora **Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams**, professora **Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette** e professora **Dra. Sonia Regina Loureiro**.

À **Secretaria** e aos **funcionários** da seção de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pelo auxílio, atenção e pelos esclarecimentos prestados.

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

Às **diretoras** e **professoras** das escolas onde o estudo foi realizado, pela atenção e colaboração na seleção dos participantes.

À **Secretaria de Educação** de Ribeirão Preto, pela permissão para a realização do trabalho nas escolas.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo** (FAPESP), pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

Stephan: "E aí pai, beleza?"

Marcelo: "Beleza filho. E tú? Tudo certo?"

Stephan: "Certo. E você? A procura da batida perfeita?"

Marcelo: "Sempre, rapaz. E aí? Como é que está o colégio?"

Stephan: "Ah! O colégio está bem! Eu que...você sabe como é que é, né?"

Marcelo: "O jogo começou, aperta o *Start*, na vida você ganha, você perde, meu filho. Faz parte."

Stephan: "Ih! É ruim, eu não gosto de perder. Nem me lembro há quanto tempo que eu não perco para você."

Marcelo: "Han. Calma filho, você ainda tem que crescer. O jogo apenas começou e você tem muito para aprender."

Stephan: "É! Eu sei. Eu estava só zoando. Você que lodeou e eu estou jogando."

Marcelo: "Eu me desenvolvo e evoluo com meu filho."

Stephan: "Eu me desenvolvo e evoluo com meu pai."

(*"Eu e meu filho"*, **Marcelo D2**)

RESUMO

LEME, V. B. R. **Práticas parentais e recursos do ambiente de famílias nucleares, monoparentais e recasadas e o comportamento de crianças durante a transição para o ensino fundamental.** 2011. 311 f. Tese (Doutorado) - FFCLRP, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

A literatura sobre separação e recasamento indica que tais eventos são fontes de estresse para toda a família, especialmente quando os filhos passam por um momento de transição ecológica, tal com a entrada no primeiro ano, quando são exigidas, tanto das crianças quanto dos pais, novas habilidades para lidar com as demandas do novo contexto. A partir do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, os objetivos do estudo foram: a) comparar as práticas parentais de mães de famílias nucleares, de famílias monoparentais e recasadas em transição recente e de famílias monoparentais e recasadas estáveis; b) comparar as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica das crianças das diferentes famílias; c) comparar os recursos do ambiente das diferentes configurações familiares que podem contribuir para o desempenho escolar das crianças; d) investigar possíveis preditores das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e de competência acadêmica. Participaram da pesquisa 160 mães (33 que estavam casadas, 33 que estavam separadas há menos de três anos e 33 separadas há mais de três anos, 31 que estavam recasadas há menos de três anos e 30 recasadas há mais de três anos), cujos filhos passavam pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental em cinco escolas públicas municipais. As 22 professoras das crianças participaram como informantes. Os dados foram coletados com as mães individualmente nas suas residências ou locais de trabalho; responderam a um questionário sobre caracterização familiar, a um inventário de práticas parentais, a um inventário de habilidades sociais e de problemas de comportamento, a um inventário de recursos do ambiente familiar e a um questionário sobre o nível socioeconômico. Em seguida, foram coletados os dados com as professoras das crianças cujas mães atenderam aos critérios de inclusão. As professoras responderam a um inventário de habilidades sociais, de problemas de comportamento e de competência acadêmica. Os resultados das análises de variância indicaram que, comparadas às demais famílias, as mães de famílias nucleares apresentaram mais práticas parentais positivas, mais recursos do ambiente familiar e seus filhos apresentaram mais habilidades sociais de autocontrole e cooperação com pares e menos problemas de comportamento. Já as famílias monoparentais em transição recente em relação às outras, apresentaram menos recursos do ambiente familiar e as crianças pertencentes a essas famílias apresentaram menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento. As análises de regressão indicaram que as práticas parentais negativas e a qualidade da relação da criança com o pai biológico foram as variáveis que tiveram maior poder preditivo sobre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica das crianças, nos ambientes familiar e escolar. Para as avaliações das mães, essas variáveis contribuíram para explicar de 48% a 61% da variância dos comportamentos e da competência acadêmica das crianças no modelo final de predição, enquanto que para as avaliações das professoras, os valores ficaram entre 9% e 17%. Destaca-se que, para as mães e para as professoras, as crianças, independentemente de terem passado por transições familiares, apresentaram muitas habilidades sociais e não se diferenciaram quanto à competência acadêmica. Tais resultados sinalizam recursos individuais que podem funcionar como fatores de proteção.

Palavras-chave: Separação Conjugal. Transição. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

LEME, V. B. R. **Parental practices and home environment resources of nuclear, single-parent and remarried families and behavior children during the transition to elementary school.** 2011. 311 f. Tese (Doutorado) - FFCLRP, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

The theory on separation and remarriage indicates that such events are sources of stress for the whole family, especially when children are undergoing ecological transition such as entering the first year, when new skills are required of both children and parents for dealing with the demands of the new context. Taking into account the Bioecological Model of Human Development, the study aimed: a) to compare the parental practices of mothers in nuclear, single-parent, remarried families in recent transition and single-parent and remarried stable families, b) to compare the social skills, behavior problems and academic competence of children from different families, c) to compare the home environment resources of different family configurations which may contribute to the academic performance of the children, d) to investigate possible predictors of social skills and behavior, academic competence problems. The participants were 160 mothers (33 mothers were from nuclear families, 33 from single-parent families separated for less than three years, 33 from single-parent families separated for more than three years, 31 from remarried families for less than three years and 30 from remarried for more than three years) whose children attended the first year of elementary public school. The 22 teachers of the children participated as informants. Data were collected through individual interviews with the mothers in their homes or workplaces. Mothers answered a questionnaire about family characteristics, an inventory of parental practices, an inventory of social skills and behavior problems, an inventory of home environment resources and a questionnaire of socioeconomic status. Then the data were collected with the teachers of children whose mothers met the inclusion criteria. The teachers answered to an inventory of social skills, behavior problems and academic competence. The results of variance's analysis indicated that mothers from nuclear families had more positive parental practices, and they had more home environment resources. The analysis also indicated that children from nuclear families had more social skills of self-control and cooperation with peers and had less behavior problems than children and mothers from other families. Mothers from families which recently become single-parent had less home environment resources. The children from these families also had less social skills and had more behavior problems than children and mothers from other families. Regression analysis indicated that negative parental practices and the quality of the relationship between child and biological father were the variables with more predictive power about social skills, behavior problems and academic competence of children in family and in school environment. According to the mothers, these variables contributed to explain 48% to 61% of the variance in behavior and academic competence of children in the final model prediction. To the teachers' ratings, the values were between 9% and 17%. Globally, the study highlights the importance of the fact that, for mothers and teachers, children from different families had many social skills and don't differ in terms of academic competence. These results indicate that individual resources should function as protective factors.

Keywords: Marital Separation. Transition. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Variáveis identificadas na literatura que podem influenciar o ajustamento infantil frente às transições familiares.....	65
Quadro 2-	Resumo dos resultados das comparações entre tipos de família: avaliações das mães e das professoras.....	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Esquema do delineamento do estudo.....	102
Figura 2-	Conjuntos de regressões para os Modelos 1, 2 e 3 realizados para cada variável da criança.....	162
Figura 3-	Modelo re-especificado da dimensão Social do Inventário de Práticas Parentais.....	269
Figura 4-	Modelo re-especificado da dimensão Educação do Inventário de Práticas Parentais.....	270
Figura 5-	Modelo re-especificado da dimensão Disciplina do Inventário de Práticas Parentais.....	272
Figura 6-	Modelo re-especificado da dimensão Afeto do Inventário de Práticas Parentais.....	273
Figura 7-	Modelo re-especificado da dimensão Responsabilidade do Inventário de Práticas Parentais.....	274
Figura 8-	Modelo inicial do Inventário Recursos do Ambiente Familiar.....	275
Figura 9-	Modelo re-especificado do componente Cooperação da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	277
Figura 10-	Modelo re-especificado do componente Amabilidade da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	278
Figura 11-	Modelo re-especificado do componente Iniciativa/Desenvoltura Social da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	280
Figura 12-	Modelo re-especificado do componente Asserção da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	281
Figura 13-	Modelo re-especificado do componente Autocontrole/Civilidade da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	283
Figura 14-	Modelo re-especificado do componente Autocontrole Passivo da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	284

Figura 15-	Modelo re-especificado do componente Hiperatividade da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	285
Figura 16-	Modelo inicial do componente Externalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	286
Figura 17-	Modelo inicial do componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para pais.....	287
Figura 18-	Modelo re-especificado do componente Responsabilidade/Cooperação da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para professores.....	289
Figura 19-	Modelo re-especificado do componente Asserção Positiva da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para professores.....	291
Figura 20-	Modelo re-especificado do componente Autocontrole da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para professores.....	292
Figura 21-	Modelo inicial do componente Autodefesa da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para professores.....	294
Figura 22-	Modelo re-especificado do componente Cooperação com Pares da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para professores.....	295
Figura 23-	Modelo re-especificado do componente Externalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para professores.....	296
Figura 24-	Modelo re-especificado do componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para professores.....	298
Figura 25-	Modelo re-especificado do componente Competência Acadêmica da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades, versão para professores.....	299

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Número de indicações das professoras, participações e exclusões.....	107
Tabela 2-	Motivos das exclusões.....	107
Tabela 3-	Informações sobre o gênero e a idade das crianças.....	127
Tabela 4-	Informações sobre a escolaridade das mães.....	128
Tabela 5-	Informações sobre a escolaridade das mães: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.....	129
Tabela 6-	Informações sobre a religião das mães.....	129
Tabela 7-	Informações sobre a ocupação das participantes do estudo.....	130
Tabela 8-	Informações sobre a renda familiar das mães: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.....	131
Tabela 9-	Estado civil do casal parental, tempo de união da mãe com o pai biológico da criança e número total de filhos.....	132
Tabela 10-	Famílias monoparentais e famílias recasadas: tipo de separação, tempo de separação e idade da criança na separação.....	133
Tabela 11-	Famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis: estado civil e idade da criança no recasamento.....	135
Tabela 12-	Situação da moradia das famílias.....	137
Tabela 13-	Informações sobre outros cuidadores da criança.....	138
Tabela 14-	Qualidade da relação das mães e das crianças com os pais biológicos, segundo os relatos das mães.....	139
Tabela 15-	Qualidade da relação das mães e das crianças com os pais biológicos, segundo os relatos das mães: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.....	140

Tabela 16-	Famílias monoparentais e famílias recasadas: frequência do contato das mães e das crianças com os pais biológicos e contribuição financeira dos ex-cônjuges.....	141
Tabela 17-	Resumo das informações sociodemográficas: gênero e idade das crianças, idade e escolaridade materna, renda familiar e <i>per capita</i>	143
Tabela 18-	Práticas parentais: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.....	144
Tabela 19-	Recursos do ambiente familiar: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente, recasadas estáveis.....	146
Tabela 20-	Habilidades sociais e Problemas de comportamento, segundo as avaliações das mães: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.....	149
Tabela 21-	Habilidades sociais, Problemas de comportamento e Competência Acadêmica, segundo as avaliações das professoras: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.....	151
Tabela 22-	Correlações entre os itens da dimensão Disciplina das práticas parentais e os comportamentos e a competência acadêmica das crianças dos diferentes tipos de famílias.....	158
Tabela 23-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.....	163
Tabela 24-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.....	163
Tabela 25-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.....	164
Tabela 26-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.....	165

Tabela 27-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.....	166
Tabela 28-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.....	166
Tabela 29-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	167
Tabela 30-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	168
Tabela 31-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	169
Tabela 32-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	170
Tabela 33-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	171
Tabela 34-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	171
Tabela 35-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	172
Tabela 36-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo1) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.....	173
Tabela 37-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.....	173
Tabela 38-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.....	174

Tabela 39-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.....	175
Tabela 40-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.....	175
Tabela 41-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.....	176
Tabela 42-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	177
Tabela 43-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	177
Tabela 44-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	178
Tabela 45-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	179
Tabela 46-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	180
Tabela 47-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	180
Tabela 48-	Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	181
Tabela 49-	Resumo dos resultados dos Conjuntos de análises de regressão 1 e 2: valores de R^2 Ajustado e coeficientes de regressão estandardizados (β) para os Modelos 3.....	182
Tabela 50-	Porcentagens das respostas aos itens do Inventário de Práticas Parentais.....	265
Tabela 51-	Porcentagens das respostas aos itens do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	266

Tabela 52-	Porcentagens das respostas aos itens do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	267
Tabela 53-	Porcentagens das respostas aos itens do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores - Escala de Competência Acadêmica.....	268
Tabela 54-	Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Social do Inventário de Práticas Parentais.....	269
Tabela 55-	Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Educação do Inventário de Práticas Parentais.....	271
Tabela 56-	Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Disciplina do Inventário de Práticas Parentais.....	272
Tabela 57-	Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Afeto do Inventário de Práticas Parentais.....	273
Tabela 58-	Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Responsabilidade do Inventário de Práticas Parentais.....	274
Tabela 59-	Índices de ajustamento e de consistência interna do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar.....	276
Tabela 60-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Cooperação da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	277
Tabela 61-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Amabilidade da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	279
Tabela 62-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Iniciativa/Desenvoltura Social da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	280
Tabela 63-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Asserção da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	281
Tabela 64-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Autocontrole/Civilidade da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	283
Tabela 65-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Autocontrole Passivo da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	284

Tabela 66-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Hiperatividade da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	285
Tabela 67-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Externalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	287
Tabela 68-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	288
Tabela 69-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Responsabilidade/Cooperação da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	289
Tabela 70-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Asserção Positiva da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	291
Tabela 71-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Autocontrole da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	293
Tabela 72-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Autodefesa da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	294
Tabela 73-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Cooperação com Pares da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	295
Tabela 74-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Externalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	297
Tabela 75-	Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	298
Tabela 76-	Índices de ajustamento e de consistência interna da escala de Competência Acadêmica do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	300

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	33
1.1- Transições familiares, Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e Psicopatologia do Desenvolvimento.....	36
1.2- Separação conjugal e recasamento: algumas perspectivas e modelos.....	46
1.2.1- Separação conjugal.....	47
1.2.2- Recasamento.....	50
1.2.3- Separação conjugal e recasamento à luz do Modelo transacional.....	54
1.3- Indicadores do ajustamento infantil frente às transições familiares.....	56
1.4- Delimitando variáveis do estudo.....	64
1.4.1- Variáveis que podem influenciar os processos proximais.....	67
1.4.1.1- Práticas parentais.....	67
1.4.1.2- Práticas parentais e transições familiares.....	73
1.4.1.3- Relação da criança com o pai biológico.....	79
1.4.1.4- Recursos do ambiente familiar.....	84
1.4.2- Características biopsicológicas da criança.....	85
1.4.2.1- Gênero.....	85
1.4.2.2- Idade.....	87
1.4.3- Variáveis sociodemográficas.....	90
1.4.3.1- Renda familiar e escolaridade materna.....	90
1.4.3.2- Tempo da separação conjugal e do recasamento.....	93
1.5- Transições familiares e transição para primeiro ano do ensino fundamental.....	95
1.6- Justificativa.....	99
1.7- Perguntas de pesquisa, objetivos e hipóteses do estudo.....	103
1.7.1- Perguntas de pesquisa.....	103

1.7.2-	Objetivos.....	103
1.7.3-	Hipóteses do estudo.....	104
2-	MÉTODO.....	105
2.1-	Participantes.....	105
2.1.1-	Composição da amostra.....	106
2.2-	Instrumentos.....	108
2.2.1-	Inventário de Práticas Parentais.....	108
2.2.2-	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais.....	109
2.2.3-	Inventário de Recursos do Ambiente Familiar.....	111
2.2.4-	Questionário Critério Brasil.....	112
2.2.5-	Questionário de Caracterização Familiar.....	112
2.3-	Local.....	113
2.4-	Aspectos éticos.....	113
2.5-	Procedimento de coleta de dados.....	113
2.6-	Procedimento de análise de dados.....	115
2.6.1-	Inventário de Práticas Parentais.....	116
2.6.2-	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais.....	116
2.6.3-	Inventário de Recursos do Ambiente Familiar.....	116
2.6.4-	Questionário de Caracterização Familiar e Questionário Critério Brasil.....	117
2.7-	Tratamento estatístico.....	117
2.7.1-	Verificação da normalidade das variáveis.....	117
2.7.2-	Avaliação das propriedades psicométricas dos instrumentos.....	117
2.7.2.1-	Inventário de Práticas Parentais.....	120
2.7.2.2-	Inventário de Recursos do Ambiente Familiar.....	120

2.7.2.3-	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.....	121
2.7.2.4-	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.....	122
2.7.3-	Variáveis sociodemográficas.....	123
2.7.4-	Análise de Variância a um fator (ANOVA <i>one-way</i>).....	123
2.7.5-	Análise de Correlação.....	123
2.7.6-	Análise de Regressão Linear Múltipla.....	124
3-	RESULTADOS.....	127
3.1-	Microsistema familiar.....	127
3.1.1-	Informações sociodemográficas.....	127
3.1.2-	Práticas parentais.....	144
3.1.3-	Recursos do ambiente familiar.....	145
3.1.4-	Habilidades sociais e Problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.....	148
3.2-	Microsistema escolar.....	150
3.2.1-	Habilidades sociais, Problemas de comportamento e Competência Acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.....	150
3.3-	Itens da dimensão Disciplina: comparações entre grupos e correlações com as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica das crianças dos diferentes tipos de famílias.....	157
3.4-	Preditores dos comportamentos e da competência acadêmica infantil.....	160
3.4.1-	Conjunto de análises de regressão 1 - com todas as famílias.....	162
3.4.1.1	Habilidades sociais das crianças: avaliações das mães.....	162
3.4.1.2	Problemas de comportamento das crianças: avaliações das mães.....	164
3.4.1.3	Habilidades sociais das crianças: avaliações das professoras.....	167
3.4.1.4	Problemas de comportamento das crianças: avaliações das professoras.....	168

3.4.1.5	Competência acadêmica das crianças: avaliações das professoras.....	170
3.4.2-	Conjunto de análises de regressão 2 - sem a família nuclear.....	172
3.4.2.1	Habilidades sociais das crianças: avaliações das mães.....	172
3.4.2.2	Problemas de comportamento das crianças: avaliações das mães.....	174
3.4.2.3	Habilidades sociais das crianças: avaliações das professoras.....	176
3.4.2.4	Problemas de comportamento das crianças: avaliações das professoras.....	178
3.4.2.5	Competência acadêmica das crianças: avaliações das professoras.....	179
4-	DISCUSSÃO.....	185
4.1-	Caracterização da amostra.....	186
4.2-	Microssistema familiar e microssistema escolar.....	191
4.2.1-	Práticas parentais das mães de famílias nucleares, monoparentais e recasadas.....	191
4.2.2-	Recursos do ambiente das famílias nucleares, monoparentais e recasadas que podem contribuir para o desempenho escolar das crianças.....	196
4.2.3-	Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas.....	199
4.3-	Preditores dos comportamentos e da competência acadêmica das crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas.....	210
4.4-	Considerações finais.....	222
	REFERÊNCIAS.....	229
	APÊNDICES.....	253
	ANEXOS.....	301

1 - INTRODUÇÃO

Mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na segunda metade do século XX, tais como o surgimento da pílula contraceptiva, a promoção de valores “individualistas”, a Lei do Divórcio, o aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho etc, atingiram a família forçando-a a redefinir os padrões de parentalidade e conjugalidade (BENGTSON, 2001; GIDDENS, 1999; WAGNER, 2002). Nas últimas décadas, cada vez mais homens e mulheres passaram a compartilhar o espaço doméstico (casa, “lar”) e o espaço público (universidades, política, mercado de trabalho), fazendo com que houvesse um maior incentivo de políticas públicas que garantissem à mulher tanto direitos civis quanto melhores condições laborais (BRUSCHINI, 2006). Segundo Marcondes (2008), essas transformações nas relações de gênero possibilitaram alterações nos padrões de formação de uniões conjugais, nos tipos de uniões, nas suas durações e nos seus termos. Como consequência, o modelo de família nuclear (pai, mãe e filhos) passou a coexistir com outros tipos de configurações familiares que possibilitaram a reconstrução de um novo cenário para o conceito de família (CARTER; MCGOLDRICK, 2008/1995; GIDDENS, 2000; WAGNER, 2002).

A definição mais tradicional de família é, segundo Paulo (2006), centrada nos relacionamentos heterossexuais e nos vínculos sanguíneos e, geralmente, pressupõe a união de um casal com pelo menos um filho. Mas hoje, essa definição tornou-se imprópria, pois com a diminuição da natalidade, com o aumento de coabitações sem a existência de filhos, é impossível não reconhecer as famílias formadas apenas por duas pessoas, sem a ocorrência de filhos (DESSEN; BRAZ, 2005). Além disso, novas formas de parentalidade, tais como a adoção, seja por pessoas de gênero diferentes ou não, e mesmo a parentalidade solitária, fez com que o conceito de família transcendesse os vínculos biológicos (PAULO, 2006).

Somado a isso, para as famílias que fazem parte dos extratos sociais mais desfavorecidos, a família extensa (tais como avós, tios etc) e a vizinhança constituem uma importante rede social de apoio seja no cuidado dos filhos, seja para o relacionamento conjugal (BENGTSON, 2001). Portanto, uma definição de família mais condizente com a atualidade seria aquela que considera as relações de intimidade e intergeracionais (DESSEN; BRAZ, 2005). É nesse sentido que examinar as novas estruturas familiares passa pela contextualização da sociedade brasileira. No Brasil, a mulher acaba tendo os trabalhos menos remunerados e é quem assume, na maior parte das vezes (mais de 80%), a responsabilidade pela guarda dos filhos (MARCONDES, 2008). Assim, o que se observa é um aumento de

famílias chefiadas por mulheres que são mais susceptíveis a viver em condições socioeconômicas precárias (BRUSCHINI, 2006).

Segundo Carter e McGoldrick (2008/1995), a pluralidade das famílias heterossexuais fez com que a sociedade se deparasse com novas formas de vivência que necessitam de uma denominação própria para os novos relacionamentos conjugais e papéis parentais. Famílias compostas apenas por uma figura parental são denominadas pela literatura de uniparentais, mononucleares ou monoparentais. Mas essas referências não distinguem se é uma família formada após a separação conjugal ou o falecimento de um dos cônjuges. Além disso, não indica se é uma família que é composta por uma figura parental que nunca manteve um relacionamento estável e, nesse caso, seria mãe ou pai solteiro, ou mesmo formada por adoção ou abandono de um dos genitores. Para Amato (2005), a parentalidade solteira deve ser distinta daquela que é reflexo da ruptura de uma relação conjugal, com a existência de filhos, e mesmo daquela que é decorrência da morte de algum progenitor.

No que diz respeito às uniões conjugais heterossexuais que se formam depois da separação conjugal, Carter e McGoldrick (2008/1995) afirmam que há tanto uma diversidade de estruturas quanto de denominações encontradas na sociedade para esse tipo de família. Após a separação, uma mãe com filhos pode voltar a formar uma nova união conjugal com outro parceiro que pode não ter filhos de outras uniões (família formada com mãe e padrasto). Da mesma forma, um homem com filhos de relacionamentos anteriores pode vir a formar uma nova união conjugal com uma mulher sem filhos de outras relações conjugais (família formada por madrasta e pai). Em uma terceira possibilidade, tanto a mulher quanto o homem podem trazer filhos dos relacionamentos anteriores (família formada por madrasta/mãe e padrasto/pai).

Conforme Oliveira (2005), esses tipos de uniões conjugais também criam novos relacionamentos fraternos. Por exemplo, uma mãe traz do relacionamento anterior filhos e o seu novo parceiro também. O relacionamento entre os filhos do casal é denominado de co-irmãos, já que não existem vínculos sanguíneos, mas admite-se tal *status* pelo fato de o pai de um e a mãe de outro terem se casado. Quando esse casal resolve ter um filho, o relacionamento entre os filhos do casal vindo de uniões anteriores com essa criança é denominado de meio-irmãos, pois compartilham somente uma figura parental biológica em comum (OLIVEIRA, 2005).

Essas famílias são referidas de diversas formas, tais como reconstituídas, reestruturadas, “misturadas” e recasadas. Segundo Carter e McGoldrick (2008/1995), a denominação de família “misturada” é inadequada porque sugere um grau de integração

familiar maior do que normalmente é possível verificar. Para as autoras, as denominações de famílias reconstituídas e reestruturadas passam a idéia de que o casal apenas precisaria “rearrumar as partes da família” (p. 345). Wagner (2002) também afirma que o prefixo “re” pode transmitir enganosamente o significado de “de novo”, de repetição e de recomeço. Ou mesmo passar um sentido pejorativo para as famílias monoparentais que estariam em um estágio inferior, isto é, não constituídas ou estruturadas (TRAVIS, 2003).

No presente estudo, adotaremos o termo “recasada” para as famílias formadas por mães que tenham pelo menos um filho biológico da união anterior, e por um parceiro (padrasto), que pode ou não trazer filhos de outros relacionamentos. Concordando com Carter e McGoldrick (2008/1995), essa nomeação é pertinente porque enfatiza o vínculo conjugal que forma a base para os complexos relacionamentos parentais e fraternos que são encontrados nas famílias que se formam após a separação conjugal. E adotaremos a denominação de famílias monoparentais para aquelas que são compostas por mães que tenham pelo menos um filho biológico que seja proveniente de um relacionamento conjugal desfeito. As famílias formadas por mães e por pais com filhos biológicos da primeira união conjugal serão referidas como famílias nucleares. Para todos os tipos de famílias serão consideradas tanto as uniões civis quanto as consensuais, ou seja, aquelas em que os cônjuges co-habitam formando um casal sem formalização legal.

Frente a essas questões, desde meados dos anos 70 do século XX, pesquisadores de diversas áreas têm procurado investigar como a separação conjugal e o recasamento poderiam repercutir no desenvolvimento dos membros da família (AMATO; CHEADLE, 2005; DUNN, 2002; HUURE; JUNKKARI; ARO, 2006; LANSFORD, 2009, PAGE; BRETHERTON, 2003; STROHSCHIEIN, 2005). De forma geral, estudos de meta-análise e de revisão a respeito das transições familiares indicam que algumas pesquisas apresentam consequências negativas para as famílias, outras destacam tanto consequências negativas quanto mudanças positivas nas relações familiares, e há ainda aquelas que não identificam nenhum tipo de consequência/mudança nas interações entre as pessoas da família e no desenvolvimento dos filhos (AMATO, 2001, 2005; AMATO; KEITH, 1991; CANO et al., 2008; DUNN, 2002; JEYNES, 2006b; LANSFORD, 2009; NUNES-COSTA; LAMELA; FIGUEIREDO, 2009; OLIVEIRA et al. 2008). Para Hetherington e Stanley-Hagan (1999), as múltiplas trajetórias pelas quais as famílias que vivenciaram as transições podem passar sugerem que a separação conjugal e o recasamento não afetam o desenvolvimento infantil *per se*, mas sim pela miríade de eventos demasiadamente estressantes que podem prejudicar os processos familiares.

A partir dos conceitos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e da Psicopatologia do Desenvolvimento, o presente estudo teve por objetivo investigar os possíveis efeitos da separação conjugal e do recasamento nos comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) e na competência acadêmica de crianças que passaram pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental. Segundo Bronfenbrenner (1996/1979, p.18),

[...] o entendimento do desenvolvimento humano exige mais que a observação direta do comportamento por parte de uma ou duas pessoas no mesmo local; ele requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas, não limitado a um único ambiente, e deve levar em conta aspectos do meio ambiente além da situação imediata que contém o sujeito.

Frente a essas considerações, foram coletados dados dos ambientes familiar e escolar das crianças (tais como habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica), e foram investigados aspectos do ambiente imediato (por exemplo, práticas parentais, relação da mãe e da criança com o pai biológico e recursos do ambiente familiar) e variáveis sociodemográficas, tais como renda familiar e escolaridade materna. As famílias foram compostas por mães que mantinham uma união civil ou consensual com o pai biológico da criança (nucleares), por mães que estavam separadas do pai biológico da criança há menos de três anos (monoparentais em transição recente) e há mais de três anos (monoparentais estáveis), e por mães que formaram novas uniões conjugais após a separação com o pai biológico da criança há menos de três anos (recasadas em transição recente) e há mais de três anos (recasadas estáveis).

1.1 - Transições familiares, Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e Psicopatologia do Desenvolvimento

As transições familiares podem ser analisadas conforme o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano - MBDH (BRONFENBRENNER, 2001a, 2001b; BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000) e de alguns de seus principais conceitos: *Processo, Pessoa, Contexto e Tempo*. No MBDH, o desenvolvimento deve ser investigado por meio da interação sinérgica entre esses quatro construtos (BRONFENBRENNER, 2001a).

Para Bronfenbrenner e Morris (1998), o *desenvolvimento humano* é caracterizado como um processo tanto estável quanto dinâmico que ocorre nas características biopsicológicas da pessoa durante a sua vida. O desenvolvimento envolve processos de

interações recíprocas, progressivamente mais complexas, entre a pessoa em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos encontrados no ambiente imediato (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). As interações que ocorrem entre a pessoa e o seu ambiente imediato causam mudanças nas suas características biopsicológicas, que por sua vez, levam a modificações no contexto. Assim, o desenvolvimento é tanto produto quanto produtor (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

Durante o desenvolvimento, as mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa não são efêmeras, mas sim envolvem transformações duradouras nas suas ações, percepções e atividades. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996/1979, p.23) enfatiza a importância da percepção da pessoa do seu ambiente ressaltando que:

O desenvolvimento é um processo por meio do qual a pessoa que se desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

Contudo, Bronfenbrenner e Morris (1998, p.995) afirmam que “Não há nenhuma suposição restritiva de que as modificações sejam “para o melhor”, e nem que haja continuidade nas características da pessoa em um determinado período de tempo.” Acrescentam: “Essas questões devem ser investigadas.”

Todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento da pessoa estão relacionadas ao núcleo do modelo, o *Processo*. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998, p.994), o desenvolvimento humano realiza-se através dos *processos proximais*, isto é, “através das formas peculiares de interação entre o organismo e o ambiente, que operam ao longo do tempo e que são os principais motores do desenvolvimento.”

Os processos proximais para serem eficazes devem ocorrer com regularidade e ao longo de períodos extensos de tempo. Em outras palavras, é preciso que a pessoa esteja envolvida numa atividade que ocorra com regularidade, por períodos prolongados de tempo e que seja progressivamente mais complexa. Além disso, devem ocorrer interações recíprocas entre a pessoa que se desenvolve e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato, os quais também devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Por exemplo, quando uma mãe e um filho ou um pai e um filho estabelecem uma rotina de realizar as tarefas escolares juntos, eles propiciam o surgimento dos processos proximais que, por sua vez, podem promover o desenvolvimento de competências cognitivas na criança. Essas relações

pais-filhos são denominadas de *díades*, pois envolvem duas pessoas que prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam (BRONFENBRENNER, 1996/1979).

Algumas propriedades das díades facilitam o surgimento dos processos proximais. A primeira delas é a *reciprocidade* que se refere às influências mútuas entre as pessoas que compartilham uma atividade. A segunda propriedade diz respeito ao *equilíbrio de poder* que se caracteriza pela possibilidade de um dos participantes da díade influenciar mais o outro em um período de tempo ou num ambiente. Por fim, a terceira propriedade é a *relação afetiva* que pode se desenvolver entre as pessoas, sendo constituída por afetos positivos, negativos, mútuos, simétricos ou complementares (BRONFENBRENNER, 1996/1979).

Segundo Bronfenbrenner (1996/1979), quanto mais positivas forem as relações de uma díade, maior é a probabilidade de ocorrerem processos evolutivos, isto é, a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa são facilitados. Para o autor, com o estabelecimento de relações diádicas é, então, possível que uma pessoa se desenvolva, e com isso, produza uma mudança no companheiro também. Esse efeito é denominado de *efeito de primeira ordem*, pois envolve relações diretas e influências mútuas entre as pessoas da díade. Já as influências indiretas que produzem mudança no desenvolvimento de uma pessoa são chamadas de *efeitos de segunda ordem*, por exemplo, o conflito conjugal que pode interferir nas relações entre pais e filhos e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança (BRONFENBRENNER, 1996/1979).

Se os processos proximais são os principais motores do desenvolvimento, Bronfenbrenner (2001b) afirma que o “combustível” de tais processos provém de condições associadas aos outros três componentes do modelo - a *Pessoa*, o *Contexto* e o *Tempo*. Em outras palavras, a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais variam sistematicamente como uma função conjunta das características biopsicológicas da pessoa, do ambiente imediato e remoto, da natureza dos resultados sobre o desenvolvimento e do tempo ao longo do curso de vida da pessoa e do período histórico. Os processos proximais ocorrem o tempo todo e podem, dependendo das suas características (duração do período de contato; frequência do contato ao longo do tempo; interrupção ou estabilidade da exposição, *timing* de interação; intensidade do contato), levar a dois tipos de resultados no desenvolvimento (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

Os resultados de *competência* são demonstrados por meio da aquisição de habilidades sócio-emocionais, cognitivas, físicas e da capacidade de dirigir o próprio comportamento ou de outras pessoas. Inversamente, o desenvolvimento de *disfunções* refere-se à manifestação recorrente de dificuldades em manter comportamentos de autocontrole em diferentes

domínios do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Ambientes caóticos que são caracterizados por excesso de estímulos, instabilidade e imprevisibilidade prejudicam a eficácia dos processos proximais e, conseqüentemente, diminuem os resultados no desenvolvimento de competências, ao passo que aumentam os resultados de disfunções (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

Para poder explicitar o poder dos processos proximais no desenvolvimento, Bronfenbrenner (2001b) analisou alguns estudos. Dentre eles, havia um que procurou investigar a relação entre o desempenho acadêmico de adolescentes e a monitoria parental de mães de famílias nucleares, monoparentais e recasadas, com baixo e alto nível de escolaridade. O estudo indicou que os adolescentes de famílias nucleares apresentaram mais competência cognitiva e suas mães, com alto nível de escolaridade, monitoravam mais seus comportamentos, quando comparadas às demais famílias. Bronfenbrenner (2001b) levanta a hipótese de que os processos proximais (monitoria parental) teriam um impacto positivo maior no ambiente mais estável e previsível (família nuclear). Além disso, o autor demonstra, por meio de um exemplo, como os processos proximais variam sistematicamente em função das características da pessoa (adolescentes), do ambiente (estrutura familiar e nível de escolaridade) e da natureza dos resultados sobre o desenvolvimento (desempenho acadêmico).

Todavia, Bronfenbrenner (2001b) afirma que quando se investigam disfunções no desenvolvimento (tais como problemas de comportamento), o impacto dos processos proximais poderá ser maior nos ambientes instáveis e imprevisíveis. Isso ocorreria porque em ambientes carentes e desorganizados, as manifestações de dificuldades comportamentais nas crianças teriam maior probabilidade de ocorrer. Como consequência, tais problemas poderiam atrair mais a atenção dos pais, ao passo que, em ambientes previsíveis e estáveis, as manifestações de disfunções seriam menos recorrentes, e os pais provavelmente poderiam atentar mais para as competências das crianças. Somado a isso, o desenvolvimento de competências infantis requereria tanto recursos materiais quanto habilidades dos pais, que podem ser ausentes em ambientes, por exemplo, com desvantagens socioeconômicas. Portanto, verifica-se o impacto diferencial dos processos proximais que variam tanto em função da qualidade do ambiente, dos recursos disponíveis, por um lado; e por outro, da natureza dos resultados do desenvolvimento que são considerados (BRONFENBRENNER, 1999).

A *Pessoa* é o segundo elemento do Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER, 2001b; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) e envolve tanto as características determinadas constitucionalmente quanto aquelas que surgem como resultado das interações

com o ambiente (NARVAZ; KOLLER, 2005). Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que as características da pessoa surgem duas vezes no modelo. Primeiro, como um dos quatro elementos que influenciam a forma, o conteúdo e a direção dos processos proximais e; segundo, como os resultados desenvolvimentais (competências ou disfunções). Dessa forma, as características biopsicológicas da pessoa são tanto produtos quanto produtoras de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2001a).

A *força*, os *recursos* e as *demandas* são as três características biopsicológicas da Pessoa identificadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), que teriam maior capacidade de influenciar no desenvolvimento pela suas capacidades de interferir no poder e na direção dos processos proximais, ao longo do curso da vida. A *força*, segundo os autores, refere-se às disposições que sustentam e fazem os processos proximais movimentarem-se. Envolvem características que podem contribuir tanto para processos proximais que levam ao desenvolvimento de competências quanto aos que levam ao desenvolvimento de disfunções (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). As primeiras são chamadas de *características desenvolvimentais geradoras (generative)* e contemplam curiosidade, disposição para engajar-se em atividades solitárias ou coletivas e prontidão para seguir metas em longo prazo. As *características desenvolvimentais disruptivas (disruptive)* envolvem impulsividade, intempestividade, distração, falta de habilidade para adiar gratificações imediatas, agressividade e dificuldade em manter o autocontrole dos comportamentos e das emoções (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os *recursos* são constituídos por características biopsicológicas que influenciam a capacidade da pessoa em realizar de forma efetiva os processos proximais através do diferentes estágios de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Podem envolver deficiências que limitam ou inibem o desenvolvimento da pessoa, como doença mental e física, defeitos genéticos e baixo peso ao nascer. E envolvem também competências, conhecimentos e experiências que se formam ao longo do curso de vida, e que podem tornar efetivos os processos proximais.

Por último, as *demandas* contemplam aspectos que têm a capacidade de estimular ou desencorajar as reações do ambiente social, contribuindo ou não para o aumento de processos proximais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A aparência física, a idade, o gênero e a etnia são exemplos de características físicas que sofrem influências das crenças, valores e papéis sociais estabelecidos pela cultura em que a pessoa em desenvolvimento vive.

No presente estudo, as habilidades sociais das crianças foram consideradas como *características desenvolvimentais geradoras*, os problemas de comportamento como

características desenvolvimentais disruptivas e a competência acadêmica como *recursos*. Já a idade e o gênero das crianças foram considerados como *demandas*.

As características biopsicológicas da pessoa, os aspectos do ambiente imediato e remoto e os processos que ocorrem entre e dentro deles, ao longo do tempo, devem ser compreendidos como interdependentes, o que corresponde ao princípio de bidirecionalidade (BRONFENBRENNER, 1996/1979). Nesse sentido, uma importante definição do Modelo Bioecológico se refere às *transições ecológicas*, isto é, quando há uma mudança de posição de uma pessoa no seu ambiente ecológico, como consequência de mudanças de papéis, de *status* e do próprio ambiente, ou ainda da combinação desses eventos (BRONFENBRENNER, 1996/1979). A separação conjugal e o recasamento dos pais são exemplos de transições ecológicas que podem influenciar o desenvolvimento porque, segundo Bronfenbrenner (1996/1979), afetam as relações estabelecidas nas díades das famílias.

Segundo o Modelo Bioecológico, a família pode ser considerada como um *Microsistema*, isto é, um contexto imediato onde a criança em desenvolvimento tem experiências diretas e onde ocorrem os processos proximais. Segundo Narvaz e Koller (2005, p.58), “As interações dentro do microsistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de força, de recursos e de demandas das pessoas envolvidas.” A família e a escola são exemplos de microsistemas que juntos formam um *Mesosistema* para a criança (BRONFENBRENNER, 1996/1979).

As interações que ocorrem entre as pessoas no microsistema familiar influenciam e são influenciadas pelas pessoas, objetos e símbolos que se encontram em outros microsistemas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A regularidade dessas interações é necessária para a ocorrência de processos proximais que levam ao desenvolvimento de competências (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Como exemplo, verifica-se que as transições familiares, muitas vezes, ocasionam mudanças nos relacionamentos não só entre os membros da família, modificando o convívio conjugal, as interações entre pais-filhos e entre irmãos. Elas também podem agir em outros microsistemas, afetando, por exemplo, as relações da criança com amigos e professores da escola (HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999).

Além do Microsistema e do Mesossistema, Bronfenbrenner (1996/1979; 1989) chama a atenção para a influência de dois outros contextos externos que podem afetar os processos proximais na família e, conseqüentemente, interferir no desenvolvimento das crianças, a saber, o *Exossistema* e o *Macrossistema*. O desenvolvimento infantil, segundo Bronfenbrenner (1989), pode ser afetado não só por aqueles ambientes em que a criança

participa diretamente, mas também, principalmente nas sociedades industrializadas, pelo trabalho dos pais, pela rede social de apoio parental e a pela comunidade em que a família participa. O autor destaca que esses *Exossistemas* podem influenciar negativamente nos processos familiares por meio do acúmulo de eventos estressantes, por exemplo, trabalho insalubre dos pais, falta de apoio de pessoas e de instituições públicas para lidar com dificuldades financeiras e prover materiais que os filhos, especialmente em idade escolar, podem necessitar para o seu desenvolvimento cognitivo.

O *Macrossistema* envolve as ideologias, os valores, as crenças e as formas de governos compartilhados pelos membros de uma mesma cultura (BRONFENBRENNER; 1994; 1996/1979). O macrossistema é muito importante quando se investigam as diferentes formas de famílias. Alguns autores (GAMACHE, 1997; GANONG; COLEMAN, 1997) afirmam que o modelo de família nuclear exerce um poder hegemônico sobre os outros tipos de famílias, constituindo-se como uma forma de família “ideal” e “normal”. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano enfatiza a influência do macrossistema através dos papéis socialmente aceitos a respeito dos estereótipos de gênero e de família nas relações entre pais e filhos que ocorrem no microsistema familiar. Segundo De’Ath (1997), a supremacia do modelo de família nuclear vinculada na sociedade pode ocasionar, por exemplo, ambiguidade quanto às funções parentais nas famílias monoparentais e recasadas; e interferir em leis e políticas públicas que se baseiam na família nuclear para promover programas de saúde familiar.

Por último, o *Cronossistema* é constituído por mudanças ou estabilidades que ocorrem não apenas nas características biopsicológicas da pessoa, mas também no seu ambiente imediato e remoto, ao longo do curso de vida e, também através das gerações (BRONFENBRENNER, 1994). Bronfenbrenner (1986) afirma que o tempo pode ser estudado mediante a investigação das transições normativas (tais como entrada da criança na escola, adolescência e casamento) ou não-normativas (por exemplo, morte súbita, separação conjugal e perda de emprego), que ocorrem ao longo da vida da pessoa. Por sua vez, as mudanças que ocorrem num determinado tempo histórico e através das gerações também devem ser objeto de estudo do Modelo Bioecológico. Por exemplo, as mudanças socioeconômicas e nas crenças e valores socialmente aceitos que ocorrem num determinado período influenciam a forma como cada membro da família se relaciona com as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente mais próximo (BRONFENBRENNER, 2001a).

Os efeitos do tempo no desenvolvimento humano são analisados através de três níveis no Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998): 1) *microtempo* que pode

ser entendido com as continuidades e descontinuidades verificadas em pequenos episódios nos processos proximais; 2) *mesotempo* que retrata a periodicidade de eventos com maior espaço de tempo, tais como dias, meses e anos; 3) *macrotempo* que abarca as mudanças nos eventos e nas expectativas de uma sociedade através das gerações. O estudo do tempo tem uma importância primordial para a investigação dos processos proximais, pois esses necessitam de regularidade para possibilitarem o desenvolvimento de competências (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). No presente estudo, o tempo foi investigado de maneira circunscrita, por meio da variação do tempo da transição familiar (mães separadas e recasadas há menos e há mais de três anos), o que poderia ser entendido como uma análise no nível do *mesotempo*.

Temos, deste modo, que a família é um ambiente propício para a ocorrência de processos proximais, pois possibilita a formação de vários tipos de díades (mãe-filho, pai-filho, irmão-irmão, avó-neto etc) que facilitam o processo de socialização da criança, além de serem formadas as bases para os novos vínculos ao longo da sua vida (BRONFENBRENNER, 1989). Contudo, os processos proximais entre as pessoas da família podem ser afetados quando essas passam por alguma transição ecológica, como por exemplo, a separação conjugal ou o recasamento.

Conforme Bronfenbrenner e Evans (2000), a separação conjugal e o recasamento são normalmente eventos estressantes que aumentam a imprevisibilidade e instabilidade do ambiente familiar e estas, por sua vez, podem prejudicar o funcionamento efetivo dos processos proximais entre pais e filhos. Devido às dificuldades decorrentes do rompimento conjugal e do recasamento, os pais podem utilizar práticas parentais coercitivas, permissivas e inconsistentes com mais frequência e contribuir para o surgimento de problemas comportamentais e emocionais nos filhos, pois haveria um aumento da intensidade de afetos negativos, perda da reciprocidade e do equilíbrio de poder (BRONFENBRENNER, 1996/1979).

Para Ross e McDuff (2008), as transições familiares contribuem com a imprevisibilidade familiar, a qual é definida por Alarcão e Gaspar (2007, p.90) como “[...] falta de consistência dos padrões de comportamento e dos sistemas de regulação familiar.” As mesmas autoras (ALARCÃO; GASPAR, 2007; ROSS; MCDUFF, 2008) indicam que crianças que vivem num ambiente com imprevisibilidade ou inconsistência disciplinar têm maior risco para apresentar problemas de comportamento externalizantes e de aprendizagem, o que concorda com outros pesquisadores (AMATO, 2000; AMATO; KEITH, 1991; COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; LANSFORD, 2009) que têm

consistentemente sinalizado que as crianças que passam por transições familiares apresentam mais problemas comportamentais, acadêmicos e menos bem-estar psicológico quando comparadas com as crianças provenientes de famílias nucleares.

Frente a essa problemática, alguns estudos sobre transições familiares têm procurado investigar esse fenômeno em termos de vulnerabilidade e resiliência (CECCONELLO; KOLLER, 2003; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; KELLY; EMERY, 2003; LEON, 2003). Esses conceitos são originados da Psicopatologia do Desenvolvimento, uma área de conhecimento que investiga as transições normativas e não-normativas, durante os períodos de transição no desenvolvimento, bem como identifica fatores que podem influenciar esses períodos (RUTTER; SROUFE, 2000).

A Psicopatologia do Desenvolvimento investiga as mudanças e as estabilidades que ocorrem no desenvolvimento do indivíduo ao longo do curso de vida, e sublinha a importância de se considerar o momento do desenvolvimento para a compreensão dos processos de ajustamento da pessoa frente às transições (SAMEROFF, 2000). Assim, por exemplo, os processos pelos quais a separação conjugal e o recasamento podem trazer mudanças para o ambiente familiar e influenciar o desenvolvimento social, cognitivo e emocional na infância e em outras fases da vida constituem uma questão de pesquisa relevante para a Psicopatologia do Desenvolvimento. Em outras palavras, examina fatores de risco e de proteção que são associados às transições e que podem afetar as tarefas desenvolvimentais (RUTTER; SROUFE, 2000).

Há na literatura diversas definições para o termo resiliência; neste trabalho, o conceito será entendido como um conjunto de fenômenos caracterizado por resultados positivos mesmo frente a adversidades que ameaçam o ajustamento ou desenvolvimento do indivíduo (MASTEN, 2001). Para compreender como ocorre a resiliência, Masten (2001) afirma que é preciso considerar fatores de risco, vulnerabilidade e fatores de proteção. Fatores de risco são características individuais ou aspectos ambientais que predisõem as pessoas a circunstâncias debilitadoras e que prejudicam o seu desenvolvimento. Já a vulnerabilidade se refere a uma predisposição individual, inata ou adquirida para apresentar resultados negativos no desenvolvimento. Por outro lado, fatores de proteção são características individuais ou aspectos ambientais que diminuem a probabilidade de um efeito negativo acontecer na presença de risco, contribuindo com a resiliência (MASTEN; GARMEZY, 1985).

Fatores de risco e de proteção devem ser entendidos enquanto eventos dinâmicos e processuais. Isso quer dizer que um determinado fator não deve ser considerado *a priori* como risco ou proteção, mas somente na sua interação com os eventos de vida (MASTEN, 2001).

Dessa forma, por exemplo, a pobreza nem sempre pode ser considerada como um fator de risco para o desenvolvimento infantil, principalmente quando a criança pode contar com pais afetivos e o suporte social da comunidade onde vive (SCHOON; PARSONS, 2002). Ainda que a vulnerabilidade e os fatores de risco sempre interajam e relacionem-se a efeitos perniciosos, o risco pode ser ambiental ou individual; mas a vulnerabilidade é sempre relacionada a características pessoais e a predisposições individuais às consequências negativas (MASTEN; GARMEZY, 1985).

A partir dos conceitos de vulnerabilidade e resiliência, alguns estudos têm identificado fatores de proteção para crianças que passaram pela separação conjugal dos pais, principalmente nos anos pré-escolares (LEON, 2003). Dentre eles, os estudos destacam: o bem-estar psicológico da figura detentora da guarda; práticas educativas positivas; ausência ou baixa frequência de conflito conjugal; condições sócio-econômicas favoráveis; suporte social; contato com a figura parental não residente (KELLY; EMERY, 2003; LEON, 2003). Cecconello (2003) encontrou que as práticas parentais positivas contribuíram para a resiliência dos membros familiares que estavam passando por momentos estressantes, tais como a separação conjugal e o recasamento. Já o uso frequente de práticas parentais inadequadas, diminuição da renda familiar e conflito conjugal são os fatores de risco recorrentemente citados na literatura para as famílias que vivenciam transições (HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999).

Assim, conceitos como resiliência, vulnerabilidade e fatores de risco e de proteção são fundamentais ao se estudarem as transições familiares, pois permitem avaliar se, como e em que extensão a família esta conseguindo se ajustar às mudanças não normativas e promover processos proximais que contribuem para o surgimento de competências nos seus membros. Nesse sentido, Walsh (2005/1998, p.14) defende que a família é uma fonte potencial de resiliência e propõe mudar o foco da resiliência no indivíduo, a partir da construção do termo resiliência familiar. Segundo a autora, esse “refere-se aos processos de enfrentamento e adaptação na família como *uma unidade funcional*.” Ou seja, na perspectiva da resiliência familiar deve-se procurar promover e fortalecer relacionamentos saudáveis entre os membros da família para que esses sejam capazes de enfrentar os desafios que surgem durante o ciclo de vida (WALSH, 2005/1998).

As relações entre pais e filhos durante as transições familiares são, então, fundamentais para o desenvolvimento infantil, dentro e fora do microssistema familiar. Ao utilizar determinadas práticas de socialização, os pais oferecem modelos de como lidar com situações problemas, e estes modelos poderão ajudar as crianças a lidarem, por exemplo, com

as demandas encontradas na entrada em um novo microssistema, isto é, no ensino fundamental.

A seguir são apresentadas algumas perspectivas e modelos acerca da separação conjugal e do recasamento. A escolha dos autores baseou-se na alta frequência de citações dos mesmos em estudos empíricos que focavam os efeitos da separação conjugal e do recasamento, especialmente, sobre as crianças. Em seguida, será feita uma síntese dessas propostas, destacando as variáveis que parecem influenciar nas transições familiares e no desenvolvimento infantil.

1.2 - Separação conjugal e recasamento: algumas perspectivas e modelos

O aumento do número de separações conjugais e recasamentos trouxe implicações importantes para os cuidados parentais em relação à socialização dos filhos. A família formada por apenas uma figura parental ou composta por um membro que não apresenta laço sanguíneo com a criança, isto é, um padrasto ou uma madrasta, vivencia circunstâncias singulares em relação à família nuclear. Conflito conjugal com o ex-cônjuge, mudança de residência, afastamento de uma das figuras parentais, redefinição dos papéis parentais e relação com a família extensa são alguns exemplos de situações que as famílias que passam por transições familiares podem enfrentar, com menos ou mais êxito (AMATO, 2000; AMATO; KEITH, 1991; COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; LANSFORD, 2009). Portanto, as situações inusitadas que podem ser desencadeadas pela separação conjugal e pelo recasamento tanto podem levar ao fortalecimento das relações entre os familiares, quanto podem debilitá-las.

Embora os resultados a respeito dos efeitos das transições familiares sejam pouco conclusivos, há um relativo consenso de que tanto a separação conjugal quanto o recasamento são eventos estressantes que atingem, geralmente de forma negativa, todas as pessoas da família, especialmente nos primeiros anos após a dissolução conjugal ou após a formação de uma nova união marital. Assim, a questão central, mas também controversa que se coloca em relação à separação e ao recasamento é a extensão, a duração e a severidade dos efeitos desses eventos na vida dos pais e dos filhos (HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1999).

Como a maioria dos pesquisadores não compartilha da mesma posição teórica ao analisar os efeitos das transições familiares, são descritos, a seguir, alguns estudos que investigaram as transições familiares e cujos autores propuseram, por vezes, perspectivas e

modelos para a interpretação dos resultados divergentes encontrados no desenvolvimento dos membros da família em resposta à separação conjugal e ao recasamento (AMATO, 2000; AMATO; KEITH, 1991; COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; EMERY, 1982; HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; JEYNES, 2006b).

1.2.1 - Separação conjugal

Hetherington e Stanley-Hagan (1999) fizeram uma revisão de literatura buscando identificar pesquisas que investigavam o ajustamento infantil em relação à separação conjugal, identificando fatores de risco e de proteção que poderiam contribuir seja para o desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais, seja para o bem-estar das crianças. Segundo as autoras, a maioria dos estudos baseia-se no *Modelo de déficit* que contempla dois pressupostos: a) as famílias com mãe e pai são mais ajustadas do que as famílias com apenas uma figura parental (geralmente a mãe); b) a separação conjugal é um evento traumático e seus efeitos negativos são severos e duradouros para o desenvolvimento infantil.

Todavia, Hetherington e Stanley-Hagan (1999) sublinham que há um conjunto de pesquisadores que enfatizam a diversidade dos padrões de ajustamento e mudança ao longo do tempo, que ocorrem com as famílias que passam pela dissolução conjugal. Esses estudos enquadram-se no que as autoras denominam de *Perspectiva do risco e da resiliência*, a qual salienta que as interações entre os fatores individuais e intra e extra-familiares podem dificultar ou dar suporte para as crianças enfrentarem a transição familiar, desenvolvendo estratégias de enfrentamento para lidar com as mudanças da nova organização da família.

De acordo com essa perspectiva, a separação conjugal é a primeira fase de uma série de transições familiares. As vivências que antecedem a separação e a experiência numa família monoparental ou mesmo numa família recasada são situações que podem influenciar diferentemente cada pessoa da família. Isso porque nem as famílias que passam por transições, nem os fatores de risco e os fatores de proteção com que as mesmas entram em contato são estáticos. Há que considerar as diferenças entre os pais, as crianças e o equilíbrio entre os fatores de risco e de proteção ao longo do tempo que podem alterar-se. Cada membro da família, a mãe, o pai e os filhos podem significar, re-significar cada momento da separação de forma singular e buscar lidar com a nova estrutura familiar de maneira diversa (HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999).

Conforme Hetherington e Stanley-Hagan (1999), para se compreender por que algumas crianças sucumbem à separação dos pais e outras não, é preciso considerar que, ainda que a separação seja associada a mudanças estrassantes para a vida dos membros da família, pode também ser uma oportunidade para o término do conflito conjugal, mais harmonia e afeto nas relações entre pais e filhos. Portanto, para direcionar os estudos sobre separação conjugal, segundo a *Perspectiva do risco e da resiliência*, Hetherington e Stanley-Hagan (1999) apresentam alguns aspectos que devem ser considerados: 1) o tempo da separação conjugal que afeta a severidade e a extensão dos seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil; 2) a idade, o gênero e o temperamento da criança que são características que interferem na sua resiliência e na sua vulnerabilidade ao lidar com as mudanças antes e depois da separação dos pais; 3) a existência e a intensidade do conflito conjugal antes e depois da ruptura conjugal, pois a sua presença é um preditor poderoso do ajustamento infantil; 4) as práticas parentais que tanto podem ser coercitivas, permissivas e negligentes, quanto envolverem a expressão de afetividade, envolvimento, disciplina consistente, suporte e monitoria das atividades da criança; 5) depressão, estresse, dificuldades econômicas e falta de rede social de apoio que podem atingir o detentor da guarda da criança, normalmente a mãe, afetando o seu relacionamento com a criança; 6) a qualidade e a frequência de contato da criança com a figura parental não detentora da guarda, geralmente o pai, que influencia o seu ajustamento depois da transição familiar; 7) a qualidade e a frequência do relacionamento entre mães e pais na tarefa de socialização da criança, após a separação conjugal, isto é a presença ou ausência da coparentalidade.

Em síntese, Hetherington e Stanley-Hagan (1999) afirmam que é importante considerar as características individuais, familiares e do contexto, bem como a interação entre os fatores de risco e de proteção para se compreenderem os diversos resultados encontrados no ajustamento infantil diante da separação dos pais. Segundo as autoras, a *Perspectiva do risco e da resiliência* assume que, ainda que alguns estudos sinalizem que as crianças de famílias monoparentais apresentam maior risco para desenvolver problemas comportamentais, emocionais e dificuldades acadêmicas, a maior parte, geralmente, apresenta competência social e acadêmica, além de sentir bem-estar psicológico.

Em outro estudo de revisão, Amato (2000) identificou várias teorias que são propostas para analisar as consequências da separação conjugal: as Teorias Feministas; a Teoria do Apego; a Teoria da Atribuição; o Interacionismo Simbólico; a Teoria dos Sistemas; a Perspectiva do Capital Social; a Perspectiva do Curso de Vida. Segundo Amato (2000), a maioria dos autores dessas teorias assume a posição de que, apesar da possibilidade de um

ajustamento familiar, a separação conjugal ocasiona eventos de vida fortuitos e estressantes a todos os envolvidos, os quais terão que se ajustar. A partir desse pressuposto, Amato (2000) identificou que os estudiosos tendem a analisar o fenômeno da separação conjugal segundo duas perspectivas: a *Perspectiva do estresse* e a *Perspectiva do risco e da resiliência*, sendo a primeira hegemônica na literatura americana.

Diante deste quadro, Amato (2000) dispõe-se a analisar o impacto da separação conjugal para os adultos e para as crianças por meio da elaboração de duas outras perspectivas. A primeira delas é denominada de *Perspectiva do divórcio-estresse-ajustamento*, em que o autor engloba elementos de outras teorias a respeito da separação conjugal, dentre elas a *Perspectiva do estresse* e a *Perspectiva do risco e da resiliência*. A segunda é a *Perspectiva da seleção* que é uma opção explicativa alternativa para a separação conjugal usada por Amato (2000).

Como a própria designação sugere, Amato (2000) concebe a *Perspectiva do divórcio-estresse-ajustamento* não como um acontecimento único e esporádico, mas sim como um processo que se inicia ainda quando o casal vive junto e que pode terminar após a ruptura conjugal. A família poderá submeter-se aos efeitos nocivos da separação conjugal dependendo da ação de variáveis mediadoras (eventos estressantes), por exemplo, conflito conjugal, declínio econômico, menos envolvimento e monitoria parental do comportamento dos filhos, distanciamento de uma das figuras parentais, geralmente o pai, e de variáveis moderadoras (fatores de proteção). Essas últimas são recursos pessoais, tais como habilidades sociais e cognitivas, rede social de apoio e características sociodemográficas. Os eventos estressantes e os fatores de proteção atuam conjuntamente sobre pais e filhos e, dependendo da duração e da severidade das circunstâncias estressantes, podem surgir problemas de saúde, dificuldades psicológicas e comportamentais (AMATO, 2000).

A *Perspectiva do divórcio-estresse-ajustamento* contempla dois modelos explicativos que se contrapõem: o *Modelo da crise* e o *Modelo crônico de estresse* (AMATO, 2000). Conforme o *Modelo da crise*, a separação conjugal desencadeia um conflito nas relações entre os membros da família, que é temporário. Por sua vez, o *Modelo crônico de estresse* afirma que a dissolução conjugal apresenta um conjunto de dificuldades (por exemplo, manutenção do conflito conjugal e depressão parental) a ser enfrentado pela família que tende a intensificar-se com o tempo. Contudo, Amato (2000) defende que a *Perspectiva do divórcio-estresse-ajustamento* referenda o *Modelo da crise*, pois considera que para a maioria das pessoas, a separação conjugal, enquanto um processo, é uma experiência difícil, porém passageira e também acompanhada de aspectos positivos.

Finalmente, segundo Amato (2000), a *Perspectiva da seleção*, menos apoiada pelas pesquisas, é uma explicação alternativa que foca as características filogenéticas do indivíduo para explicar as causas da separação conjugal. Segundo esse ponto de vista, algumas psicopatologias e o comportamento anti-social parental, que podem dificultar o relacionamento conjugal, poderiam ser transmitidos geneticamente aos filhos. Assim, filhos cujos pais tivessem tais características poderiam ser predispostos a apresentar dificuldades no casamento, aumentando a chance da dissolução conjugal. Portanto, enquanto a *Perspectiva do divórcio-estresse-ajustamento* entende que a separação conjugal pode causar problemas de ajustamento, inversamente, a *Perspectiva da seleção*, assume que os problemas de ajustamento levam ao conflito conjugal (AMATO, 2000).

As propostas de Hetherington e Stanley-Hagan (1999) e Amato (2000) são unânimes em sinalizar que, de certa forma, a literatura contempla tanto uma compreensão mais pessimista acerca dos efeitos da separação conjugal sobre a família, quanto uma visão mais ponderada e menos determinista. Nesse sentido, o *Modelo de déficit*, o *Modelo crônico de estresse* e a *Perspectiva da seleção* contrapõem-se à *Perspectiva do risco e da resiliência*, à *Perspectiva do divórcio-estresse-ajustamento* e ao *Modelo da crise*. Sem proceder a uma análise conceitual sobre as perspectivas e modelos apresentados pelos autores, é possível identificar que ambos consideram a separação conjugal com um fenômeno processual e multideterminado por variáveis que se encontram no ambiente mais imediato da família e que envolvem características sociodemográficas.

1.2.2 - Recasamento

Apesar de os inúmeros censos demográficos indicarem que a maior parte das pessoas que se separam volta a relacionar-se conjugalmente com outra pessoa, a transição familiar para o recasamento é menos investigada que a separação conjugal (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; JEYNES, 2006a; MARCONDES, 2008). Consequentemente, os efeitos do recasamento a curto, médio e longo prazo sobre o desenvolvimento infantil e as relações estabelecidas entre, por exemplo, enteados e padrastos/madrastras, meio-irmãos, criança e o ex-cônjuge não detentor da guarda, geralmente o pai, são pouco conhecidas (DUNN, 2002; GAMACHE, 1997; GANONG; COLEMAN, 1997; JEYNES, 2006a). Portanto, estudos de revisão teórica e de meta-análises são importantes para a identificação de perspectivas e modelos a respeito do recasamento, o que também pode oferecer indícios de

como a sociedade se relaciona com outras formas de famílias que sejam diferentes do modelo nuclear.

Coleman, Ganong e Fine (2000) realizaram uma importante revisão de 850 trabalhos sobre o recasamento, publicados na década de 90, identificando tendências conceituais, direções teóricas e metodológicas. Assim como são encontrados resultados divergentes quanto aos efeitos da separação conjugal sobre o desenvolvimento infantil, os autores identificaram a mesma discordância em estudos sobre o recasamento. Porém, a perspectiva dominante encontrada na literatura é a de que viver em uma família recasada é prejudicial para o desenvolvimento social e emocional de crianças e de adolescentes.

Uma profusão de teorias foi identificada por Coleman, Ganong e Fine (2000) para explicar as relações peculiares estabelecidas numa família recasada, como por exemplo, a Teoria dos Sistemas, a Teoria dos Papéis, a Teoria do Gênero e a Perspectiva do Curso de Vida. Todavia, segundo os autores, todas elas podem ser agrupadas em três modelos: *Modelo do estresse*; *Modelo do envolvimento parental*; *Modelo da seleção*.

Para o *Modelo do estresse*, o recasamento envolve experiências de vida estressantes que afetam todas as pessoas da família, tais como mudança de residência, adaptação a um novo membro familiar, as novas rotinas e regras da família, relacionamento com a família extensa e a redefinição das funções parentais. Coleman, Ganong e Fine (2000) identificaram cinco hipóteses relacionadas ao modelo do estresse que procuram explicar como a concomitância de tais eventos ocasiona problemas comportamentais, emocionais e baixo rendimento acadêmico em crianças cujos pais formaram uma nova união conjugal.

A primeira hipótese é denominada de *efeitos acumulativos* e considera que as perturbações conjugais ocorridas antes e depois da separação conjugal podem se perpetuar no novo relacionamento marital dos pais, prejudicando as funções parentais e levando ao desajustamento infantil. A segunda hipótese defende que as *competências parentais são comprometidas nos primeiros anos do recasamento*. Para essa hipótese, as dificuldades observadas no desenvolvimento infantil seriam reflexos da diminuição de práticas parentais efetivas, como consequência do aumento de vivências estressantes por parte dos pais. Esses, por sua vez, não teriam condições de, por exemplo, monitorar os comportamentos das crianças e orientar as suas atividades escolares da mesma forma como antes do recasamento.

A terceira hipótese concebe que a existência de *conflito* entre a criança e os adultos - pai/mãe biológico e padrasto/madrasta - pode levar a dificuldades de ajustamento. Desse modo, dependendo da idade e do gênero da criança, esta poderia, por exemplo, ter dificuldade em se adaptar às práticas disciplinares do padrasto/madrasta, além de enfrentar conflito de

lealdade com o pai/mãe biológico. A quarta hipótese sugere que as crianças de famílias recasadas, assim com as de famílias monoparentais, estão em *desvantagens econômicas* em relação às crianças de famílias nucleares. Essas desvantagens influenciariam negativamente o desenvolvimento infantil ao expor as crianças que passam por transições familiares, por exemplo, a escolas inadequadas, a vizinhança violenta, a adultos que trabalham por muitas horas e a escassez de recursos materiais no ambiente familiar.

A última hipótese é a que considera que as crianças provenientes de família recasadas apresentam resultados inferiores aos das crianças de famílias nucleares devido a uma *institucionalização incompleta*¹. Ou seja, a ausência de normas legais para as relações estabelecidas entre, por exemplo, padrasto/madrasta e enteado, falta de apoio institucionalizado e estigma social poderiam contribuir para a tensão entre a criança e a nova figura parental (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000).

O *Modelo do envolvimento parental* afirma que as crianças de famílias recasadas apresentam, em relação às crianças de famílias nucleares, mais dificuldades sócio-emocionais e desempenho escolar inferior devido ao baixo envolvimento, seja pelo detentor da guarda, seja pelo padrasto/madrasta, em práticas parentais adequadas, tais como expressão de afeto, suporte, monitoria e disciplina consistente. Nessa perspectiva, o novo casal tenderia a investir mais tempo no relacionamento conjugal que se inicia ou mesmo na educação das crianças nascidas do relacionamento atual do que com o filho do relacionamento anterior (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000). Há inclusive alguns pesquisadores evolucionistas que acreditam que os padrastos/madrastas poderiam envolver-se menos com seus enteados porque eles não transmitiriam suas características genéticas (DALY; SINGH; WILSON, 1993).

O último modelo, *da seleção*, é também encontrado nos estudos a respeito da separação conjugal (AMATO, 2000) e é o menos respaldado pelos achados científicos. Esse modelo admite que as diferenças entre as crianças de famílias nucleares e recasadas são decorrentes de uma predisposição genética, ou seja, os pais das crianças de famílias recasadas apresentariam algumas psicopatologias que poderiam ser herdadas pelos filhos. Sendo assim, tanto os pais quanto as crianças seriam mais propensos a apresentar distúrbios psicossociais e relações mais conflituosas no ambiente familiar, o que por sua vez, aumentaria a probabilidade de relações menos estáveis e múltiplas transições.

Em outro estudo de meta-análise, Jeynes (2006a) identificou, ao examinar os efeitos do recasamento sobre o desempenho acadêmico em crianças, duas escolas de pensamento: a

¹Este conceito foi cunhado por Cherlin (1978) e tem recebido apoio moderado das pesquisas sobre transições familiares. Para melhor entendimento sobre esta discussão consultar Cherlin (2005).

que destaca a *transição* e a que enfatiza a *resiliência*. A primeira considera que a transição familiar para o recasamento é um evento danoso ao desenvolvimento social e cognitivo da criança, e que pode repercutir em outras fases do ciclo de vida. Ou seja, a criança enfrentaria várias dificuldades, tais como aceitar o novo relacionamento da mãe/do pai devido a sentimentos de lealdade com o outro progenitor e rivalidade com meio-irmãos ou filhos do parceiro da mãe/do pai que venham, porventura, a residir com a criança. Essas situações fariam com que as crianças de famílias recasadas apresentassem resultados desenvolvimentais inferiores quando comparadas às crianças de famílias nucleares (JEYNES, 2006a).

Em contraponto, a segunda escola de pensamento defende que as crianças e suas famílias podem apresentar recursos e serem capazes de lidar com as circunstâncias estressantes causadas pelo recasamento. Os teóricos dessa escola consideram as dificuldades que as crianças vivenciam como eventos temporários. Jeynes (2006a) afirma que é possível encontrar na literatura teóricos que analisam o recasamento utilizando as duas escolas de pensamento. Neste caso, como o recasamento envolveria relações complexas e mudanças tanto na estrutura familiar, quanto nas funções parentais, seria mais interessante considerar a vulnerabilidade e a resiliência dos membros da família. Essa junção parece aproximar-se da *Perspectiva do risco e da resiliência* utilizada para estudar a separação conjugal.

Conclui-se que os estudos sobre o recasamento parecem seguir a mesma tendência dos da separação conjugal, isto é, evidenciam um conjunto diversificado de relações entre variáveis proximais e distais para explicar as repercussões das novas uniões conjugais dos pais sobre o desenvolvimento infantil. Há também, da mesma forma como observado em relação à separação conjugal, visões tanto positivas quanto negativas a respeito da extensão, da duração e da severidade dos efeitos do recasamento sobre a família.

Uma vez apresentada a revisão de literatura para o entendimento das transições familiares de acordo com diferentes modelos teóricos, expomos em relevo, na próxima seção, o *Modelo transacional de preditores associados às transições familiares* proposto por Hetherington, Bridges e Glendessa (1998). Optou-se por enfatizar esse modelo porque o mesmo pode ser relacionado aos principais pressupostos que embasam o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) e a Psicopatologia do Desenvolvimento.

1.2.3 - A separação conjugal e o recasamento à luz do Modelo transacional

Hetherington, Bridges e Glendessa (1998) identificaram, ao analisar a literatura, cinco perspectivas utilizadas para explicar o ajustamento infantil em relação à separação conjugal e ao recasamento: *Vulnerabilidade e risco individual*; *Estrutura familiar*; *Desvantagens econômicas e estresse*; *Estresse parental*; *Processos familiares*.

A perspectiva da *Vulnerabilidade e risco individual* admite que algumas características dos pais (tais como psicopatologias, depressão e comportamento anti-social) e das crianças (por exemplo, temperamento difícil, baixo repertório de habilidades sociais e competência cognitiva) poderiam aumentar a probabilidade da exposição da família a situações adversas, tais como conflito conjugal e abuso de substâncias, levando a rupturas conjugais e a múltiplas transições. Assim, características disfuncionais da pessoa aumentariam a chance de ocorrência de transições parentais e não o inverso. A *Estrutura familiar* é outra perspectiva que enfatiza a ausência de uma das figuras parentais e assume que uma família formada por dois pais biológicos é mais capaz de propiciar um ambiente mais adequado para o desenvolvimento global da criança (HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998).

A terceira perspectiva, *Desvantagens econômicas e estresse*, afirma que as transições familiares podem acarretar mudanças nos papéis parentais, sobrecarga de uma das figuras parentais na responsabilidade de criação dos filhos, declínio econômico, especialmente no caso da separação, que aumentariam o estresse familiar e poderiam levar a disfunção na relação entre pais e filhos (HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998).

Relacionada a essa perspectiva está a do *Estresse parental* que indica que as circunstâncias de vida estressantes que o detentor da guarda dos filhos enfrenta, após a separação e o recasamento, contribuiriam para a diminuição do bem-estar psicológico parental, para o aumento da incidência de depressão, ansiedade e irritabilidade, além de problemas de saúde. Finalmente, a perspectiva dos *Processos familiares* estabelece que as diferenças encontradas entre as famílias nucleares, monoparentais e recasadas se devem a disfunções que ocorrem nas variáveis proximais, tais como relação conjugal, práticas parentais e habilidades de resolução de problemas dos pais (HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998).

Hetherington, Bridges e Glendessa (1998) argumentam que, na maior parte das vezes, essas perspectivas são apresentadas como concorrentes, contudo, podem ser analisadas como hipóteses complementares. As autoras concluem que a primeira perspectiva, da

Vulnerabilidade e do risco individual, é respaldada por algumas evidências que sugerem que características individuais dos pais e dos filhos podem contribuir ou não para o ajustamento às transições familiares. Todavia, as autoras salientam que é preciso considerar que a separação conjugal e o recasamento envolvem uma complexa interação de atributos individuais, tais como o temperamento, mas também fatores do contexto social, e os efeitos dessas interações são difíceis de separar.

A *Perspectiva da Estrutura familiar* foi, segundo as autoras, pouco respaldada pelos estudos, pois há indícios de outras variáveis que apresentariam poder explicativo maior nas diferenças entre as famílias que passaram e as que não passaram por transições familiares. Já a *Perspectiva das Desvantagens econômicas* e a *Perspectiva do Estresse parental* foram modestamente corroboradas pelos estudos. Por outro lado, Hetherington, Bridges e Glendessa (1998) ressaltam que a *Perspectiva dos Processos familiares* foi amplamente respaldada pela literatura, sinalizando que um ambiente familiar imprevisível e instável interfere de forma negativa no desenvolvimento infantil.

Frente a esses dados, Hetherington, Bridges e Glendessa (1998) postulam um novo modelo para avaliar as variáveis que afetam direta e indiretamente o desenvolvimento infantil durante as transições familiares: o *Modelo transacional de preditores associados às transições familiares*. Segundo esse modelo, a separação conjugal e o recasamento aumentam a probabilidade de os pais e as crianças se depararem com um conjunto de riscos inter-relacionados. Esses interagem, são mediados e moderados por diversas variáveis de forma complexa: tipo de estrutura familiar; tempo da transição; estágio desenvolvimental em que se encontra a família e cada membro da família; características individuais dos pais (tais como personalidade e psicopatologias); renda familiar; escolaridade parental; rede social de apoio; processos familiares (como conflito conjugal e práticas parentais); características individuais das crianças (tais como idade, gênero, temperamento, habilidades sociais e competência cognitiva).

Como exemplo, Hetherington, Bridges e Glendessa (1998) citam que uma mãe, após a separação conjugal pode apresentar sintomas depressivos, mas estes influenciariam indiretamente o desenvolvimento infantil, pois seria uma variável mediada pelos processos familiares. Isto é, a mãe deprimida poderia ficar menos comunicativa com seus filhos, utilizar mais práticas parentais inconsistentes e permissivas. Por sua vez, algumas características da criança, tais como a idade, as habilidades sociais e a competência cognitiva poderiam moderar os possíveis efeitos negativos dos processos familiares disruptivos. Conforme Bronfenbrenner

e Morris (1998), as características biopsicológicas da pessoa são tanto produtos, quanto produtoras do desenvolvimento de competências.

Hetherington, Bridges e Glendessa (1998) destacam que a investigação das transições familiares deve considerar que as tensões decorrentes da separação e do recasamento envolvem um equilíbrio entre os fatores de risco e os recursos individuais, da família e do seu contexto social. Num olhar bioecológico, as transições familiares desencadeiam alterações nas relações entre pais e filhos, e essas entendidas enquanto processos proximais variam como função conjunta das características da pessoa, do ambiente imediato e remoto, da natureza dos resultados sobre o desenvolvimento e das mudanças que ocorrem ao longo do curso de vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O *Modelo transacional* prevê a investigação ampla de comportamentos e recursos pode melhor respaldar o pesquisador a compreender o desenvolvimento infantil durante as transições familiares. Informações sobre habilidades e competências e não apenas sobre dificuldades comportamentais (*Modelo de déficit*) ampliam a capacidade de compreensão das diferentes trajetórias que as crianças podem apresentar diante da separação conjugal e do recasamento dos pais (HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; KELLY; EMERY; 2003; LEON, 2003; WOLCHIK et al., 2000).

Tais diretrizes confluem com os pressupostos do Modelo Bioecológico que se caracteriza por ser uma teoria contextualista e interacionista (NARVAZ; KOLLER, 2005). Em muitos momentos, Bronfenbrenner e colegas (1994, 1998, 2000), ressaltam que o Modelo Bioecológico não busca uma explicação linear, mas prioriza uma investigação bidirecional, em que o ser humano é ativo, capaz de modificar-se e modificar seu o ambiente. Portanto, o Modelo Bioecológico enfatiza que o estudo do desenvolvimento deve considerar tanto as características idiossincráticas do ser humano, tais como seus atributos biológicos e psicológicos, quanto as propriedades circundantes nos ambientes, tais como fatores físicos, sociais e culturais (BRONFENBRENNER, 2001a).

1.3 - Indicadores do ajustamento infantil frente às transições familiares

Conforme Amato (2005), o ajustamento das crianças diante da separação conjugal e do recasamento dos pais é avaliado, pela maioria dos estudiosos das transições familiares, por meio da investigação da competência social, do nível de rendimento acadêmico e das dificuldades comportamentais infantis. Essas dimensões do desenvolvimento infantil são consideradas como indicadores de ajustamento porque, apesar da existência de muitos

resultados divergentes, diversas pesquisas encontraram que, comparadas às crianças de famílias nucleares, as que passaram seja pela separação, seja pelo recasamento dos pais têm maior probabilidade de enfrentar dificuldades nos relacionamentos sociais, baixo desempenho escolar e problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (AMATO; KEITH, 1991; BRONSTEIN et al., 1993; HETHERINGTON, 1989; LANSFORD, 2009; PETT et al., 1999).

Estudos ressaltam ainda que essas dificuldades observadas no desenvolvimento infantil podem agravar-se com o aumento do número de transições que as crianças vivenciam (CAPALDI; PATTERSON, 1991; DUNN, 2002; JEYNES, 2006a). Por exemplo, Capaldi e Patterson (1991) encontraram que as crianças cujos pais haviam passado por múltiplas transições familiares apresentaram mais problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, mais rejeição com pares, menos competência acadêmica, mais sintomas de depressão e menor auto-estima do que aqueles em que os pais haviam vivenciado, no máximo, duas transições.

Bronstein et al. (1993) evidenciaram que as crianças (n=79) em idade escolar, provenientes de famílias nucleares apresentavam, segundo as percepções dos pais e dos professores, menos problemas psicológicos e problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, e mais competência acadêmica, quando comparadas com as crianças (n=57) cujos pais haviam se separado ou recasado.

Dessen e Szelbracikowski (2004) investigaram os comportamentos e as habilidades cognitivas de 14 crianças (idade média de 5 anos) que apresentavam problemas de comportamento externalizantes, pertencentes a famílias nucleares, monoparentais e recasadas. O tempo de convívio dos cônjuges nas famílias nucleares variava de seis a 15 anos e nas famílias recasadas, de dois a cinco anos. Não foi informado o tempo de separação. As autoras encontraram que as crianças de famílias nucleares apresentaram, em relação às outras, mais capacidade intelectual e prontidão para a alfabetização.

Homem, Canavarro e Pereira (2005) procuraram caracterizar a adaptação emocional e acadêmica de crianças (idade média de 8,4 anos) de famílias nucleares (n=514) e monoparentais (n=67). Encontraram que, segundo as percepções das professoras, as crianças de famílias monoparentais não se diferenciaram das de famílias nucleares em relação aos problemas de comportamento e à competência acadêmica. Por sua vez, para as mães, as crianças dos dois tipos de estrutura familiar não se diferenciaram nos comportamentos e na competência avaliada. As autoras sugerem que seja controlado o tempo da separação dos pais,

visto que famílias separadas há pouco tempo podem apresentar mais dificuldades que as separadas há mais tempo.

Eymann et al. (2009) avaliaram a saúde física e psicossocial de crianças (idade entre 5 e 12 anos) de famílias nucleares (n=160) e de famílias monoparentais (n=153), cujas mães haviam se separado há mais de dois anos. Os autores encontraram que, segundo as avaliações das mães, os escores de domínio de impacto no tempo passado da criança com o pai, a capacidade emocional, o comportamento social, a auto-estima e saúde mental das crianças foram significativamente menores nas famílias monoparentais em relação às famílias nucleares. As análises de regressão indicaram que os escores de qualidade de vida das crianças mostraram-se mais altos para o tempo passado com o pai e quando a separação ocorrerá em acordo mútuo.

Outra problemática relacionada às transições familiares refere-se à duração dos seus efeitos no desenvolvimento infantil. Alguns estudos têm sinalizado certa persistência dos efeitos negativos causados pelas transições familiares em outras fases do ciclo vital. Hetherington (1989) procurou identificar a vulnerabilidade e fatores de proteção de 144 famílias nucleares, monoparentais e recasadas (com padrasto), através de um estudo longitudinal que teve duração de seis anos. Os dados sobre características individuais, da família e do contexto foram coletados com os professores, com as mães, com os padrastos e com os filhos (4 anos de idade), um mês, dois anos e seis anos após a separação conjugal. A autora encontrou que dois anos após a separação, muitas crianças apresentavam dificuldades emocionais, relações conflituosas com as mães, problemas de comportamento, dificuldades de relacionamento com pares e baixo rendimento acadêmico, com mais frequência que nas famílias nucleares. No período entre dois e seis anos, a maioria das crianças conseguiu superar essas dificuldades tanto no ambiente da família quanto na escola. As crianças de famílias monoparentais apresentaram, inclusive, mais habilidades relacionadas à responsabilidade e independência que as crianças de famílias nucleares. No que diz respeito ao recasamento, os dados indicaram que dois anos depois da formação da nova união da mãe, muitos filhos apresentavam mais problemas de comportamento em casa e na escola que as crianças de famílias nucleares. Ao final de seis anos, verificou-se que somente algumas das crianças de famílias monoparentais e recasadas continuaram a apresentar as mesmas dificuldades identificadas no início do estudo, as quais estavam associadas à alta frequência de conflito conjugal, a práticas parentais ineficientes, ao temperamento difícil dos filhos e ao gênero das crianças. Contudo, Hetherington (1993), encontrou que 11 anos depois, as crianças de famílias monoparentais e recasadas apresentavam mais problemas de comportamento

externalizantes e internalizantes, menos competência acadêmica e habilidades sociais que as crianças de famílias nucleares.

Wagner et al. (1999) investigaram em que medida a estrutura familiar poderia influenciar no bem-estar psicológico de 312 adolescentes de famílias nucleares e recasadas. Não foram encontradas diferenças significativas entre o bem-estar dos adolescentes das diferentes composições familiares. Os adolescentes cujos pais haviam estabelecido um novo relacionamento há menos de seis anos, relataram bem-estar bom e muito bom. Porém, aqueles cujos pais haviam recasado há mais de seis anos, disseram apresentar um bem-estar psicológico entre regular e ruim. As autoras discutem que o ambiente familiar nos primeiros anos após o recasamento pode ser caracterizado por mais harmonia, compreensão, tolerância por parte das figuras parentais, na tentativa de investir no novo relacionamento. Contudo, com o tempo, podem aparecer dificuldades relacionadas, por exemplo, às relações entre padrastos e enteados e conflito conjugal.

Jenkins et al. (2005) investigaram, com 45 famílias nucleares e com 85 famílias recasadas, as relações entre conflito conjugal e os problemas de comportamento dos filhos, avaliados por professores. Os dados foram coletados em dois momentos, quando as crianças tinham em média 4,8 anos e dois anos depois. Encontraram que a relação entre mães e padrastos era mais conflituosa que a relação conjugal nas famílias nucleares, e havia mais conflitos entre os irmãos, meio-irmãos e enteados nas famílias recasadas. As professoras relataram que as crianças de famílias recasadas apresentavam mais problemas de comportamento externalizantes que as de famílias nucleares. Os autores sugerem que viver numa família recasada por aumentar a probabilidade das crianças apresentarem problemas de comportamento externalizantes.

Potter (2010), utilizando dados de um estudo longitudinal americano, examinou as relações entre o divórcio e as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar avaliados por pais, por professores e pelas crianças. Participaram do estudo 9.190 crianças de famílias nucleares e 870 crianças, cujos pais haviam se separado há menos de cinco anos. Os dados foram coletados em quatro momentos, quando as crianças frequentavam o último ano da pré-escola e no primeiro, no terceiro e no quinto ano do ensino fundamental. Os principais resultados das análises de regressão indicaram que o divórcio foi associado com a diminuição das habilidades sociais e do desempenho acadêmico em leitura e matemática e com o aumento dos problemas de comportamento externalizantes e internalizantes das crianças. Encontraram que as diferenças entre as crianças de famílias nucleares e de famílias monoparentais acentuaram-se com o passar dos anos, mesmo controlando variáveis

sociodemográficas, como escolaridade parental e renda familiar. Os autores discutem que as consequências do divórcio para os filhos não devem ser analisadas como um evento único, mas sim como um processo atrelado a múltiplos fatores, e que o bem-estar psicológico é um importante preditor do desempenho acadêmico infantil.

Embora os estudos indiquem que as crianças pertencentes às famílias monoparentais e recasadas apresentam mais dificuldades comportamentais, emocionais e pior rendimento acadêmico do que crianças de famílias nucleares, essas diferenças são modestas. Por exemplo, Amato e Keith (1991) encontraram em seu estudo de meta-análise que crianças de famílias monoparentais apresentam resultados inferiores aos de crianças de famílias nucleares em vários aspectos do desenvolvimento, porém a diferença é de pequena magnitude, da ordem de 0,14 no desvio-padrão. Jeynes (2006a) demonstrou que as diferenças no bem-estar psicológico e no desempenho acadêmico entre as crianças de famílias nucleares e as de famílias recasadas são menores que 0,2 no desvio-padrão. De forma geral, 20-25% das crianças que passam por transições familiares apresentam dificuldades comportamentais e emocionais (HETHERINGTON; 1989; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992).

Outros estudos têm também sublinhado que o aumento de agressividade, depressão, ansiedade, dificuldades acadêmicas, problemas de relacionamento com pares em crianças que passam por transições familiares é temporário e relacionados a outras variáveis, e não à estrutura familiar. Dunn et al. (1998) analisaram os comportamentos de 7.419 crianças de quatro anos de idade originárias de famílias nucleares, monoparentais, recasadas (com padrasto) e outras famílias, utilizando dados de um estudo longitudinal realizado na Grã-Bretanha. As famílias haviam passado pelas transições há menos de três anos. Foram encontradas diferenças significativas, porém com médias baixas, entre as famílias: as crianças de famílias monoparentais e recasadas apresentavam mais problemas de comportamento externalizantes e hiperativos e dificuldades com pares que as crianças de famílias nucleares. As crianças não se diferenciaram quanto às habilidades sociais investigadas. As análises de regressões identificaram que os comportamentos das crianças foram preditos pelas atitudes negativas das mães em relação aos filhos, idade e nível de escolaridade materna, depressão materna, renda familiar e rede social de apoio.

Nicholson, Fergusson e Horwood (1999) examinaram, por meio de um estudo longitudinal realizado na Nova Zelândia, as consequências de se conviver numa família recasada durante a infância e a adolescência. Os pesquisadores coletaram dados com 907 crianças, cujos pais haviam se recasado quando seus filhos tinham entre seis e 16 anos de idade, e compararam com uma amostra de crianças de famílias que não passaram por

transições familiares. Verificaram que morar numa família recasada aumentava o risco para comportamentos delinquentes, abuso de substâncias tóxicas, comportamento sexual de risco e evasão escolar. Contudo esses efeitos foram pequenos. As análises de regressão indicaram que a renda familiar, instabilidade familiar, conflito parental, idade materna, religião, gênero da criança e problemas de comportamento infantil identificados antes da transição familiar foram variáveis com maior poder preditivo sobre os comportamentos dos filhos. Os autores destacam que passar pela transição familiar do recasamento aumenta o risco de desenvolver um conjunto de dificuldades ao longo da infância e da adolescência. Mas a relação entre a estrutura familiar e esses efeitos é mínima, pois é relacionada às características individuais, aos processos familiares e aos fatores do contexto da família observados antes da transição. Os autores ressaltam duas importantes limitações do estudo: não identificar o tempo do recasamento e excluir as crianças que passaram pela transição antes dos seis anos.

Pett et al. (1999) realizaram uma pesquisa para investigar as influências diretas e indiretas da separação conjugal sobre o desenvolvimento psicossocial de pré-escolares (idade entre 3 e 5 anos), considerando o estresse materno, nível sócio-econômico, a qualidade das relações familiares e das relações entre mães e filhos. Foram coletados dados com 99 mães de famílias nucleares e 99 mães de famílias monoparentais que haviam se separado há menos de três anos, os professores das crianças e também foram realizadas observações nas casas das famílias. Encontraram que as crianças de famílias monoparentais apresentaram mais problemas de comportamento externalizantes, internalizantes e hiperativos que as crianças de famílias nucleares, segundo as percepções das mães. Contudo, não foram encontradas diferenças nos problemas de comportamento das crianças, segundo as percepções dos professores. Todavia, o estudo demonstrou que os efeitos da separação sobre os filhos são indiretos e mediados pelo *status* conjugal, estresse materno e pelas práticas parentais positivas e negativas. Os autores destacam que a análise das variáveis *status* conjugal, renda familiar, estresse parental e relações entre pais e filhos são importantes para compreender o desenvolvimento da criança.

Wolchick et al. (2000) procuraram investigar se a responsividade e a disciplina consistente materna poderiam diminuir os efeitos dos eventos estressantes da separação sobre os comportamentos de 678 crianças (idade entre 8 a 15 anos), cujos pais haviam se separado nos dois anos anteriores. Contrariando a hipótese dos autores, as análises de regressão indicaram que os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes dos filhos foram preditos tanto pelos eventos estressantes identificados pelas crianças (tais como ausência de uma das figuras parentais e presenciar conflito conjugal), quanto pela

responsividade e disciplina consistente das mães. Em um estudo posterior, Wolchick et al. (2002) realizaram uma investigação pormenorizada dessas variáveis, por meio de um estudo prospectivo com 216 crianças em idade escolar, cujas mães estavam separadas há menos de dois anos. Encontraram que as relações entre os eventos estressantes, o afeto e o suporte materno e os problemas de comportamento dos filhos eram mediadas pela percepção de medo de abandono das crianças. Os autores sugerem que as mães poderiam reduzir os problemas de comportamento dos filhos expressando sentimentos positivos, acolhendo e sendo responsivas ao atender as suas necessidades, porque poderiam diminuir a percepção de medo de abandono dos filhos. O mesmo efeito poderia ser obtido com o estabelecimento, pelas mães, de limites com consistência, pois possibilitaria um ambiente familiar mais previsível e facilitador do desenvolvimento de autocontrole.

Lansford et al. (2001) compararam o bem-estar psicológico dos pais e dos filhos (idade entre 10 e 18 anos), bem como as habilidades sociais e os problemas de comportamentos infantis em 799 famílias nucleares, monoparentais, recasadas e adotivas. Identificaram que os processos familiares (tais como coesão familiar, práticas parentais, relação pais-filhos) foram mais importantes que a estrutura familiar na predição do bem-estar psicológico dos pais e dos filhos, como também na predição dos problemas de comportamento, das habilidades sociais, da auto-estima e do auto-conceito das crianças.

A partir de um estudo prospectivo, Strohschein (2005) comparou o bem-estar psicológico e os problemas de comportamento de 2.819 crianças (idade entre quatro e sete anos), utilizando dados coletados de um estudo longitudinal canadense. Da amostra, 167 crianças haviam vivenciado a separação dos pais há menos de três anos. O estudo mostrou que as crianças de famílias monoparentais apresentaram mais problemas de comportamento externalizantes e internalizantes que as crianças de famílias nucleares. Contudo, foi verificado que as crianças já apresentavam altas frequências de dificuldades comportamentais e emocionais antes da separação conjugal. Além disso, os resultados indicaram que não houve aumento dos comportamentos externalizantes após a ruptura conjugal, somente dos internalizantes. Ao controlar as variáveis socioeconômicas, a satisfação conjugal, a depressão materna e as práticas parentais, o autor verificou que esses estavam associados aos comportamentos das crianças antes da separação, o que sugere a importância de se investigar as características das crianças e das famílias antes e depois da transição familiar.

Ruschena et al. (2005) acompanharam 2.443 famílias australianas com o objetivo de investigar o impacto da separação conjugal e do recasamento sobre os comportamentos, o desempenho escolar e o temperamento dos filhos, desde o seu nascimento até os 18 anos de

idade. Os resultados não indicaram, ao longo do tempo, diferenças significativas nas habilidades sociais, nos problemas de comportamento e na competência acadêmica das crianças de famílias que haviam passado e das que não haviam passado por transições, as quais ocorreram, em sua maioria, quando os filhos eram pré-adolescentes. Contudo, os autores verificaram diferenças significativas na relação dos adolescentes com as mães e com os pais de famílias monoparentais e recasadas, que foram mais conflituosas que nas famílias nucleares. O temperamento dos filhos e a qualidade da relação das crianças com as mães e com os pais foram indicados pelas análises de regressão como preditores importantes do desenvolvimento dos filhos.

Em síntese, os estudos realizados em diferentes culturas sublinham que a maioria das crianças que vivencia a separação e o recasamento dos pais apresenta uma boa adaptação em diversas dimensões do desenvolvimento, da infância até o começo da vida adulta. Essas pesquisas sinalizaram outras variáveis (por exemplo, conflito conjugal, práticas parentais, renda familiar e nível de escolaridade materna) para além da estrutura familiar que poderiam estar relacionadas às diferenças encontradas nos comportamentos das crianças de famílias que passam ou não por transições familiares (DUNN et al., 1998; NICHOLSON; FERGUSON; HORWOOD, 1999; LANSFORD et al., 2001; RUSCHENA et al., 2005; STROHSCHNEIN, 2005). Contudo, outros estudos (EYMANN et al., 2009; PETT et al., 1999; POTTER, 2010) encontraram que o *status* conjugal não deve ser desconsiderado, pois influencia, juntamente com o estresse materno e com as práticas educativas, os comportamentos dos filhos.

A relação entre separação conjugal e os efeitos negativos observados no comportamento infantil deve ser compreendida de forma multideterminada. Estudos indicaram que as diferenças encontradas nos efeitos das transições familiares sobre as crianças parecem depender também dos domínios do desenvolvimento infantil (tais como competência social e acadêmica) que são investigados (CARLSON; CORCORAN, 2001), e da percepção das crianças de medo de abandono e dos eventos estressantes (WOLCHICK et al., 2000; WOLCHICK et al., 2002). Contudo, são poucos os estudos que exploram recursos individuais (como habilidades sociais) e do ambiente familiar que poderiam contribuir para a resiliência familiar (DUNN et al., 1998; RUSCHENA et al., 2005; WOLCHICK et al., 2000; WOLCHICK et al., 2002)

Entretanto, é indubitável que para algumas crianças as dificuldades observadas no seu desenvolvimento psicossocial podem prolongar-se para outros momentos da vida (AMATO; CHEADLE, 2005; DUNN, 2002; JENKINS et al., 2005; HETHERINGTON, 1989, 1993; WAGNER et al., 1999). Por isso, embora os problemas que atingem a infância sejam inúmeros

como violência familiar, trabalho infantil, abuso sexual e miséria, e as circunstâncias estressantes causadas pela separação e pelo recasamento sejam apenas mais uma, elas não devem ser ignoradas (AMATO, 2005).

1.4 - Delimitando variáveis do estudo

Em contraste com os estudos que se baseiam no *Modelo de déficit*, pesquisas têm defendido que a relação entre a estrutura familiar e o desenvolvimento infantil é mediada e moderada por variáveis que incluem características *biopsicológicas* das pessoas da família, que podem afetar os *processos proximais* e as relacionadas às variáveis *sociodemográficas*, (por exemplo, AMATO, 2000; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Essas variáveis enquanto fatores de risco e de proteção podem tanto prejudicar quanto atenuar, ou mesmo neutralizar as possíveis consequências perniciosas das transições familiares sobre os filhos. Em síntese, os estudos destacam as *características biopsicológicas*, os *processos proximais* e as variáveis *sociodemográficas*, como indicado esquematicamente no Quadro 1:

Quadro 1 - Variáveis identificadas na literatura que podem influenciar o ajustamento infantil frente às transições familiares.

Variáveis	Separação conjugal
Características biopsicológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Idade da criança no momento da separação (AMATO, 2000; AMATO; KEITH, 1991; EMERY, 1982; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; LANSFORD, 2009; LEON, 2003); - Gênero da criança (AMATO, 2000, 2005; AMATO; KEITH, 1991; EMERY, 1982; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; LANSFORD, 2009; LEON, 2003); - Temperamento infantil (AMATO, 2000; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; LEON, 2003).
Variáveis que podem influenciar nos processos proximais	<ul style="list-style-type: none"> - Estado psicológico (existência ou não de psicopatologias) do progenitor detentor da guarda (AMATO, 2000; EMERY, 1982; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; LANSFORD, 2009; LEON, 2003; WHITESIDE; BECKER, 2000); - Relação conjugal e relação pais-filhos antes da separação (CHERLIN et al., 1991; JEYNES, 2006a; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; LANSFORD, 2009; WHITESIDE; BECKER, 2000); - Conflito conjugal com ex-cônjuge (AMATO, 2000, 2005; AMATO; KEITH, 1991; EMERY, 1982; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; JEYNES, 2006a; KELLY; EMERY, 2003; LANSFORD, 2009; LEON, 2003; WHITESIDE; BECKER, 2000); - Práticas parentais do progenitor detentor da guarda (AMATO, 2000, 2005; EMERY, 1982; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; KELLY, 1988; KELLY; EMERY, 2003; LANSFORD, 2009; LEON, 2003; WHITESIDE; BECKER, 2000); - Coparentalidade (HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; LANSFORD, 2009; WHITESIDE; BECKER, 2000); - Relação da criança com a figura parental não detentora da guarda (AMATO, 2000; AMATO; KEITH, 1991; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; KELLY, 1988; KELLY; EMERY, 2003; LANSFORD, 2009; LEON, 2003; WHITESIDE; BECKER, 2000); - Recursos do ambiente da família (HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; KELLY, 1988); - Rede social de apoio (HETERINGTON, 1989; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; JEYNES, 2006b; LEON, 2003).
Variáveis sócio-demográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de separação conjugal (AMATO, 2000; KELLY; EMERY, 2003; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; LANSFORD, 2009); - Tipo da guarda - individual ou compartilhada (KELLY, 1988); - Escolaridade parental (AMATO, 2000; LEON, 2003; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998); - Renda familiar (AMATO, 2000, 2005; AMATO; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; KEITH, 1991; JEYNES, 2006b; KELLY; EMERY, 2003; LANSFORD, 2009; LEON, 2003; THOMAS; SAWHILL, 2005).

Continuação Quadro 1.

	Recasamento
Características biopsicológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Idade da criança quando a mãe recasou (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; GAMACHE, 1997; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998); - Gênero da criança (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; MARCONDES, 2008); - Temperamento infantil (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998).
Variáveis que podem influenciar nos processos proximais	<ul style="list-style-type: none"> - Estado psicológico (existência ou não de psicopatologias) do progenitor detentor da guarda (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998); - Satisfação conjugal no relacionamento atual (COLEMAN; GANONG, 1997; COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; KUNRATH, 2006; VERMER et al., 1989); - Conflito conjugal com ex-cônjuge (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998); - Práticas parentais do progenitor biológico que detém a guarda (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998); - Práticas parentais do padrasto/madrasta (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DE'ATH, 1997; DUNN, 2002; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998); - Relação da criança com a figura parental não detentora da guarda (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; GAMACHE, 1997); - Relação da criança com o padrasto/madrasta, com os co-irmãos e com os meio-irmãos (COLEMAN; GANONG, 1997; COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; GAMACHE, 1997; OLIVEIRA, 2005; VERMER et al., 1989); - Recursos do ambiente da família (HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; KELLY, 1988); - Rede social de apoio (DUNN, 2002; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998).
Variáveis sócio-demográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de recasamento (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; GAMACHE, 1997; JEYNES, 2006a); - Número de transições (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; JEYNES, 2006a); - Existência de filhos na nova união (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002); - Tipo de união - civil ou consensual (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; MARCONDES, 2008); - Escolaridade parental (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998); - Renda familiar (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUNN, 2002; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; THOMAS; SAWHILL, 2005).

Em síntese, as variáveis mencionadas permitem afirmar que a forma como a criança lida com a separação conjugal e com o recasamento vai depender, por exemplo, do tempo da transição, de características individuais, das relações entre pais e filhos, dos eventos

estressantes e do momento desenvolvimental infantil. Conforme alguns autores, os estudos que utilizam análises estatísticas sofisticadas evidenciam que as variáveis mediadoras e/ou moderadoras que parecem estar mais associadas aos resultados encontrados no desenvolvimento de crianças que passaram por transições familiares seriam as relacionadas aos processos familiares (AMATO, 2005; DUNN, 2002; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; JEYNES, 2006b; LANSFORD, 2009).

Esses pesquisadores assumem que as transições familiares deflagram um conjunto de circunstâncias estressantes que podem levar a mudanças nos processos familiares (tais como uso mais frequente de disciplina inconsistente e menos envolvimento e monitoria parental), as quais, por sua vez, poderiam causar dificuldades comportamentais e emocionais nos filhos. Nesse sentido, não seria a transição familiar *per se* que causaria a disfuncionalidade familiar, mas sim as alterações nos processos familiares.

Segundo o Modelo Bioecológico, que procura integrar os quatro elementos *Processo*, *Pessoa*, *Contexto* e *Tempo*, é possível afirmar que os processos familiares influenciam e são influenciados pelas características biopsicológicas da pessoa, pelo contexto imediato e remoto, pelos resultados desenvolvimentais considerados e pelas mudanças ao longo do curso de vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A partir dessa proposição, o presente estudo selecionou algumas variáveis para a compreensão dos efeitos das transições familiares sobre os comportamentos sociais e a competência acadêmica de crianças que passaram pela transição para o ensino fundamental:

- a) Variáveis que podem influenciar os processos proximais: práticas parentais das mães; a relação da criança com o pai biológico; recursos do ambiente familiar;
- b) Características biopsicológicas da criança: gênero; idade;
- c) Variáveis sociodemográficas: renda familiar; escolaridade materna; tempo de separação conjugal e de recasamento.

1.4.1 - Variáveis que podem influenciar os processos proximais

1.4.1.1 - Práticas parentais

As práticas de socialização dos pais para promover o desenvolvimento psicossocial dos filhos são abordadas, pela literatura, por meio de várias nomenclaturas e classificações (BAUMRIND, 1966, 1971; DARLING; STEINBERG, 1993; HOFFMAN, 1975, 1979, 1994; MACCOBY; MARTIN, 1983). Há estudos que enfatizam os comportamentos dos pais, isto é,

investigam as práticas parentais, ao passo que, há pesquisadores que focalizam os estilos parentais. Conforme Darling e Steinberg (1993) ainda que as práticas e os estilos não sejam incompatíveis entre si, quando se considera que todos, de forma geral, procuram investigar aspectos da interação pais e filhos, eles contemplam especificidades distintas. Hoffmam (1994) afirma que as práticas parentais envolvem estratégias utilizadas pelos pais em situações cotidianas específicas de interação com os filhos. Por sua vez, segundo Pacheco, Silveira e Schneider (2008, p.67), os estilos parentais são mais estáveis que as práticas parentais e “[...] envolvem dimensões da cultura familiar como a dinâmica da comunicação familiar, do apoio emocional e de controle presentes nas interações entre pais-filhos.”

Definições de estilos parentais foram desenvolvidas por Baumrind (1966, 1971) durante seus estudos sobre os efeitos das práticas parentais no processo de socialização dos filhos. Com o objetivo de investigar quais comportamentos parentais estavam associados à competência infantil, a autora observou as interações entre pais e filhos em idade pré-escolar. Como resultado, formulou três estilos parentais: *autoritário*, *permissivo* e o *democrático*.

O estilo parental *autoritário* é caracterizado por alto nível de controle dos pais sobre os comportamentos dos filhos, pela utilização de práticas que se baseiam em agressões verbais e/ou físicas, ameaças e proibições. Os pais com este estilo geralmente são muito exigentes, não respeitam os desejos, as opiniões e as necessidades dos filhos, assim como também não expressam sentimentos positivos e mantêm poucos momentos de conversação com os filhos. Por outro lado, o estilo parental *permissivo* refere-se à utilização de pouco controle dos pais sobre os comportamentos dos filhos. Os pais não intervêm nos problemas de comportamento das crianças, são tolerantes e utilizam poucas práticas agressivas, ameaças e proibições; contudo, expressam sentimentos positivos e mantêm momentos de conversação com os filhos. Por fim, o estilo parental *democrático* pode ser definido pelo equilíbrio de controle parental e da expressão de sentimentos positivos. Neste estilo, os pais tanto respeitam os desejos, as opiniões e as necessidades dos filhos quanto intervêm em seus comportamentos considerados problemáticos, porém não por meio de estratégias agressivas, ameaças e proibições, mas sim, por meio de diálogos, expressões de sentimentos positivos e explicações que descrevem as regras e os limites de forma clara e consistente.

Esses três estilos foram posteriormente desmembrados por Maccoby e Martin (1983) em quatro (autoritário, autoritativo, indulgente e negligente) a partir de duas dimensões: responsividade e exigência. A responsividade diz respeito às práticas parentais que favorecem a individualidade e auto-afirmação, além de serem caracterizadas por reciprocidade, comunicação, afetividade, apoio, reconhecimento e respeito dos desejos, das opiniões e das

necessidades dos filhos. A exigência é definida pelas práticas parentais que se baseiam na supervisão dos comportamentos dos filhos e no estabelecimento de limites com consistência.

Maccoby e Martin (1983) caracterizaram os quatro estilos em função dos escores obtidos nas duas dimensões - responsividade e exigência; desse cruzamento entre as dimensões resultou o desmembramento do estilo permissivo, anteriormente utilizado por Baumrind (1971), em dois estilos: negligente e indulgente. O estilo parental *autoritário* caracteriza-se por altos escores na dimensão exigência e baixos escores na dimensão responsividade. O estilo parental *autoritativo* apresenta altos escores nas dimensões exigência e responsividade. Já o estilo parental *negligente* é caracterizado por baixos escores nas dimensões responsividade e exigência. E o estilo parental *indulgente* refere-se a altos escores na dimensão responsividade e baixos escores na dimensão exigência (PACHECO; TEIXEIRA; GOMES, 1999).

A partir dessas classificações iniciais, algumas pesquisas passaram a investigar como cada estilo parental e/ou a combinação entre eles podem repercutir nas relações entre pais e filhos, bem como influenciar no surgimento e/ou na manutenção dos problemas de comportamento em crianças e em adolescentes (BAUMRIND, 1966, 1971; DISHION; MCMAHON, 1998; KILGORE; SNYDER; LENTZ, 2000). A partir disso, diversos estudos têm indicado que o estilo parental autoritativo teria uma influência positiva sobre o desenvolvimento de crianças e de adolescentes, em especial no desenvolvimento da competência social, no repertório de habilidades sociais, na auto-estima e na independência (BAUMRIND, 1966, 1971; CECONELO; ANTONI; KOLLER, 2003; DISHION; MCMAHON, 1998; KILGORE; SNYDER; LENTZ, 2000; PACHECO; TEIXEIRA; GOMES, 1999).

As práticas parentais podem ser definidas como um conjunto de estratégias e técnicas utilizadas pelos pais para orientar os comportamentos dos filhos e, assim, promover a socialização infantil (ALVARENGA; PICCININI, 2001; GOMIDE, 2003; HOFFMAN, 1975). Hoffman (1975, 1979) dividiu as práticas educativas parentais em *indutivas* e *coercitivas*. As estratégias *indutivas* caracterizam-se por práticas que envolvem negociação e que indicam à criança as consequências do seu comportamento, seja para si mesma, seja para as outras pessoas. As práticas indutivas contribuem para que a criança internalize as regras e valores morais socialmente aceitos. Em contraponto, as estratégias *coercitivas* envolvem a utilização da força e do poder dos pais que usam agressões verbais e/ou físicas, ameaças, privação de privilégios e afetos. Essas práticas fazem com que a criança fique sob controle dos comportamentos coercitivos dos pais, o que dificulta a aprendizagem de outras formas

socialmente mais aceitas de se comportar, além de reduzir a compreensão, pela criança, da situação e da necessidade de mudança comportamental.

A partir dos estudos sobre estilos parentais e práticas parentais, Gomide (2003) estabeleceu relações entre essas duas áreas de investigação sobre as relações entre pais e filhos. Segundo a autora, os estilos parentais podem ser compreendidos como um conjunto de práticas, as quais podem ser divididas em dois grandes grupos: o primeiro corresponde às práticas educativas positivas que podem promover o desenvolvimento de competências e o segundo grupo refere-se às práticas educativas negativas que podem favorecer o surgimento de problemas de comportamento.

Os dois grupos de práticas classificados por Gomide (2003) relacionam-se, então, ao desenvolvimento ou inibição do comportamento problema e contemplam oito variáveis, sendo seis delas vinculadas às práticas educativas negativas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de dificuldades comportamentais: 1) negligência: ausência de atenção e afeto; 2) abuso físico: caracterizado pela disciplina por meio de práticas corporais agressivas; 3) abuso psicológico: uso de ameaça ou chantagem de abandono e humilhação do filho; 4) disciplina relaxada: relaxamento das regras estabelecidas; 5) punição inconsistente: quando os pais orientam-se pelo seu humor na hora de estabelecer limites ou elogiar e não pelo ato praticado pelos filhos; 6) monitoria negativa: excesso de instruções independentemente do seu cumprimento e conseqüentemente pela geração de um ambiente de convivência hostil (GOMIDE, 2003).

As outras duas das oito variáveis são relacionadas às práticas educativas positivas e ao desenvolvimento competências: 1) monitoria positiva: uso adequado da atenção, de distribuição de privilégios, do estabelecimento de regras, da distribuição contínua e segura de afeto, do acompanhamento e supervisão das atividades escolares e de lazer; 2) comportamento moral: desenvolvimento de empatia, do senso de justiça, da responsabilidade, do trabalho, da generosidade e do conhecimento de certo e errado quanto ao uso de drogas, álcool e sexo seguro, sempre seguido de exemplo dos pais (GOMIDE, 2003).

É exaustivamente indicado pela literatura que as práticas parentais caracterizadas pela expressão de sentimentos positivos, consistência nas práticas disciplinares, envolvimento parental com as atividades escolares e de lazer dos filhos e monitoria das atividades da criança são relacionadas, muitas vezes, a um repertório elaborado de habilidades sociais, a um relacionamento satisfatório com pares e familiares e a um bom desempenho acadêmico em crianças (BAUMRIND, 1971; CECONELO; ANTONI; KOLLER, 2003; D'AVILA-BARCARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; DISHION; MCMAHON, 1998; GOMIDE,

2003; HOFFMAN, 1979; KILGORE; SNYDER; LENTZ, 2000). Inversamente, estudos têm sinalizado que as práticas parentais tidas como coercitivas (tais como uso de agressão verbal e/ou física, ameaças e retirada de privilégios), permissivas (por exemplo, quando os pais não estabelecem limites aos filhos) e inconsistentes (tais como quando os pais ora estabelecem limites, ora não aos filhos, ora expressam afeto, ora não) estão associadas com dificuldades comportamentais, sócio-emocionais e com baixo rendimento acadêmico em crianças (BAUMRIND, 1994; GOMIDE, 2003; DISHION; MCMAHON, 1998; HILDYARD; WOLFE, 2002; HOFFMAN, 1979; KILGORE; SNYDER; LENTZ, 2000).

Na última década, pesquisadores têm discutido os limites da generalização do impacto das práticas e dos estilos parentais sobre o desenvolvimento dos filhos que foi, primordialmente, investigado com famílias norte-americanas nucleares de médio e alto nível sócio-econômico (MCWAYNE et al., 2008; MOURA; VIEIRA, 2009; DEMO; COX, 2000). Esse questionamento é respaldado por estudos realizados em diferentes culturas e/ou com grupos étnicos distintos que identificaram que as práticas e estilos parentais podem ter efeitos diversos sobre os comportamentos dos filhos dependendo do ambiente sócio-econômico e cultural em que são examinados (CHAO, 1994; DEMO; COX, 2000; LIANG; FULLER; SINGER, 2000; MCWAYNE et al., 2008; PROMUNDO, 2008; SLAUGHTER-DEFOE, 1995). Wu et al. (2002) encontraram em seu estudo que o estilo parental autoritário de mães chinesas estava associado aos valores socialmente valorizados na cultura oriental. Na mesma direção, Ang e Goh (2006) verificaram que o estilo parental autoritário, classicamente associado a dificuldades emocionais e comportamentais dos filhos em estudos norte-americanos (BAUMRIND, 1994; DISHION; MCMAHON, 1998), foi relacionado ao sucesso profissional dos filhos quando investigado em países asiáticos.

MacWayne et al. (2008) realizaram uma pesquisa com o objetivo de examinar as relações entre os construtos tradicionais de estilos parentais e o desenvolvimento sócio-emocional de pré-escolares pertencentes a famílias americanas afro-descendentes de baixo nível sócio-econômico. Os resultados não indicaram relações significativas entre os estilos parentais e os comportamentos das crianças. Para explicar esses resultados os autores citam o estudo de Randolph (1995) que encontrou que mães afro-descendentes de baixo nível sócio-econômico utilizam práticas parentais autoritárias para estabelecer limites aos filhos porque acreditam que elas podem ser mais eficientes em promover a obediência e o respeito nos filhos. Além disso, os autores concordam com Jackson (1993) que salienta que ao se estudarem famílias de nível econômico desfavorecido e/ou de outras etnias, é importante considerar que para essas famílias, muitos adultos podem funcionar como rede social de apoio

para as mães nos cuidados dos filhos. Neste caso, a criança não conta apenas com um cuidador principal, isto é, na maioria das vezes, a família extensa (avós, tios e primos) tem a função de também participar da educação da criança e, assim, poder influenciar nos comportamentos infantis (MCWAYNE et al., 2008). Elucidando as diferenças sócio-culturais nos cuidados da prole, um estudo transcultural realizado com sete países da América Latina e do Caribe procurou investigar as práticas parentais de famílias populares de regiões urbanas e rurais, a partir das percepções dos pais e dos filhos (PROMUNDO, 2008). Dentre os principais resultados, o estudo indicou que muitas crianças dos diferentes países conviviam diariamente com membros da família extensa. Os pesquisadores encontraram que as avós foram indicadas pelas mães como as principais figuras de autoridade na criação dos filhos, principalmente nas famílias monoparentais e recasadas.

Somado a isso, pesquisas identificaram que o processo de socialização das crianças envolve as funções materna e paterna de forma independente e que mães e pais podem diferenciar-se quanto às suas práticas e estilos parentais (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000; PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008; TUDGE et al., 2000). De forma geral, as pesquisas indicam que as mães participam mais que os pais na educação dos filhos e são mais exigentes e responsivas (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000; PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008). Por outro lado, os pais envolvem-se mais que as mães nas atividades de lazer com os filhos (TUDGE et al., 2000). Além disso, características da criança, tais como temperamento, idade e gênero devem ser consideradas como variáveis que afetam direta ou indiretamente os comportamentos dos pais (BELSKY, 1984; NASCIMENTO; TRINDADE, 2010; SAMPAIO, 2007).

Nesse contexto, estudos (NASCIMENTO; TRINDADE, 2010; PROMUNDO, 2008; SAMPAIO, 2007) encontraram que as práticas e estilos parentais podem variar de acordo com o gênero das crianças. Segundo Nascimento e Trindade (2010), as práticas e os estilos parentais podem ser influenciados pelas representações sociais de gênero em que há o predomínio de papéis tradicionais para as funções femininas e masculinas. Por exemplo, alguns estudos encontraram que mães tendem a apresentar mais suporte e proteção às meninas que aos meninos (LILA, 2009; SPERA, 2005). Por sua vez, mães e pais tendem a ser mais autoritários e exigirem mais dependência dos filhos do que das filhas (GOVENDER; MOODLEY, 2004; SPERA, 2005). Estudos realizados com famílias não nucleares indicaram também diferenças nas práticas e nos estilos parentais relacionados ao gênero dos filhos (BRONSTEIN et al., 1993; HETHERINGTON, 1993; JENKINS et al., 2005). Exemplificando, o estudo de Hetherington (1993) encontrou que as mães de famílias

monoparentais eram mais controladoras e monitoravam mais os comportamentos das filhas do que os dos filhos. Segundo Sampaio (2007), há poucos estudos que investigam o impacto do gênero sobre as práticas e estilos parentais com diferentes tipos de famílias e em contextos sócio-culturais distintos; além disso, as pesquisas trazem resultados contraditórios.

Os estudos apresentados nos parágrafos precedentes sublinham a necessidade de mais pesquisas que envolvam as variáveis individuais e contextuais no que concerne às estratégias que os pais utilizam para controlar, monitorar e sociabilizar os filhos. As práticas e os estilos parentais não devem ser entendidos fora do contexto social em que são avaliados (BAUMRIND, 1997; BANDEIRA; MOURA; VIEIRA, 2009). A influência da cultura por meio de valores e regras socialmente aceitos e dos padrões esperados para homens e mulheres (estereótipo de gênero) interfere tanto nas crenças parentais quanto em suas formas de educar os filhos (BRONFENBRENNER, 1986; KREPPNER, 2000; KOBARG; SACHETTI; VIEIRA, 2006). Além disso, a criança tem um papel ativo durante o seu desenvolvimento, e as relações entre pais e filhos são sempre bidirecionais e interdependentes (BIGRAS; PAQUETTE, 2000; BIASOLI-ALVES, 1994).

1.4.1.2 - Práticas parentais e transições familiares

Alguns pesquisadores advogam que os efeitos encontrados no desenvolvimento infantil como decorrência da separação conjugal e do recasamento são influenciados pelas estratégias utilizadas pelos pais para promover a socialização dos filhos (AMATO, 2000; DUNN, 2002; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999, MARTINEZ; FORGATCH, 2002). Como salientam Bronfenbrenner e Ceci (1994), quando a criança é pequena, a sua capacidade de modificar o ambiente é mais restrita e mediada, geralmente, pelos pais.

Para alguns autores, determinadas circunstâncias potencialmente estressantes que ocorrem após a separação conjugal e o recasamento poderiam contribuir para que pais e mães se engajassem em práticas coercitivas e permissivas, expressassem menos afeto, ficassem menos comunicativos, apresentassem menos consistência em suas práticas disciplinares (DUNN et al., 1998; FORGATCH; DEGARMO, 1999; HETHERINGTON, 1989, 1993; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992; KIER; LEWIS; HAY, 2000; PETT et al., 1999; TEIN; SANDLER; ZAUTRA, 2000; WOLCHICK et al., 2000).

Alguns destes estudos enfatizam que o estado psicológico de mães recentemente separadas afeta as suas práticas parentais. Kier, Lewis e Hay (2000) encontraram que o estresse materno de 38 mães de crianças com 20 meses de idade, separadas há menos de um

ano, foi correlacionado negativamente com a qualidade das interações entre mãe e filho. Na mesma direção, Tein, Sandler e Zautra (2000) realizaram um estudo prospectivo para investigar as relações entre eventos de vida estressantes, estresse psicológico, estratégias de enfrentamento e práticas parentais de 178 mães separadas há menos de dois anos, com filhos em idade escolar. Os autores encontraram que a relação entre os eventos de vida estressantes e a disciplina consistente e o envolvimento materno eram mediados pelo estresse psicológico das mães.

Em virtude desses achados, pesquisadores têm enfatizado a importância da compreensão de como os processos familiares contribuem para as diferenças encontradas entre as famílias que passaram e as que não passaram por transições. Nessa direção, Fine, Voydanoff e Donnelly (1993) investigaram as relações entre o afeto e o controle parental de 565 mães de famílias recasadas há mais de quatro anos, e o bem-estar psicológico dos filhos (idade média de 10 anos). Foram encontradas correlações positivas entre o bem-estar psicológico dos filhos e a expressão de afeto materno. Contudo, altos níveis de controle materno foram relacionados com baixos níveis de bem-estar psicológico dos filhos. Os autores discutem que mães recasadas podem sentir necessidade de controlar mais assiduamente os comportamentos dos filhos com o objetivo de evitar conflitos entre os mesmos e o novo parceiro conjugal.

O estudo de Pett et al. (1999), realizado com mães de famílias nucleares e mães separadas há menos de três anos, encontrou diferenças significativas quanto às interações mãe-filho entre esses dois tipos de famílias. As mães recentemente separadas relataram mais estresse e menos satisfação conjugal que as mães casadas. As mães de família monoparentais perceberam menos qualidade nas suas relações e nas relações do pai biológico com os filhos que as mães de famílias nucleares. As mães separadas apresentaram menos suporte e mais disciplina coercitiva nas suas relações com os filhos do que as mães de famílias nucleares. Além disso, as análises de correlação indicaram associações negativas entre o suporte materno e os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes dos filhos, e associações positivas entre a disciplina coercitiva das mães e dificuldades comportamentais das crianças.

Martinez e Forgatch (2002), tendo por hipótese que os efeitos negativos encontrados nos comportamentos das crianças como decorrência da separação conjugal eram mediados pelas práticas parentais, procuraram investigar as relações entre a estrutura familiar e os comportamentos de meninos. Participaram do estudo 238 mães que haviam se separado há menos de dois anos e seus filhos (idade média de 9,2 anos). Os autores confirmaram a sua hipótese inicial e evidenciaram que o encorajamento pelas mães das habilidades acadêmicas

dos filhos e práticas parentais, tais como envolvimento positivo, supervisão, disciplina consistente e pouco uso de práticas coercitivas foram associados positivamente com desempenho acadêmico dos filhos, e negativamente com problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, nos ambientes da família e da escola.

Leon (2003) realizou uma revisão de literatura para identificar fatores de risco e de proteção para crianças que vivenciaram a separação dos pais quando tinham menos de cinco anos. O autor encontrou que para as crianças com menos de cinco anos, a responsividade, o afeto e a estimulação cognitiva são práticas parentais importantes na prevenção de dificuldades comportamentais decorrentes da separação conjugal. Crianças com mais de cinco anos seriam mais sensíveis às práticas parentais de monitoria e envolvimento.

Na mesma direção, Villas-Boas (2007) investigou as práticas parentais de 43 mães separadas, em sua maioria, há menos de 3 anos, e os problemas de comportamento e as habilidades sociais dos seus filhos (idade entre 4 e 6 anos). O estudo indicou que a expressão de afeto positivo, o envolvimento, a monitoria e disciplina consistente das mães associaram-se positivamente com as habilidades sociais dos filhos e de forma negativa com os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes das crianças.

Greeff e Toit (2009) procuraram identificar fatores de resiliência que permitissem a 38 mães recasadas há mais de três anos adaptarem-se e enfrentar os desafios dessa transição familiar. Foram identificados, pelas mães, os seguintes fatores que contribuíram para a resiliência familiar: respeito, cooperação e vínculo amoroso entre os membros da família; comunicação aberta e honesta entre o casal e os filhos; senso de controle sobre os eventos estressantes; atividades e rotinas que contribuam para a união da família; relacionamento conjugal satisfatório; apoio social; espiritualidade e religião.

A análise dos estudos apresentados permite afirmar que a experiência da separação conjugal resulta na diminuição do bem-estar psicológico dos membros da família, principalmente do progenitor que detém a guarda dos filhos. O aumento de eventos estressantes tais como alterações no nível socioeconômico familiar e conflito conjugal, parece ter um impacto nas práticas parentais. Estudos encontraram que o estresse de mães recentemente separadas foi correlacionado negativamente com a qualidade das interações entre mãe e filho (KIER; LEWIS; HAY, 2000), além de prejudicar a disciplina consistente e o envolvimento materno (TEIN; SANDLER; SAUTRA, 2000). Outros estudos que investigaram práticas parentais de mães separadas há menos de três anos encontraram que a responsividade, o envolvimento, disciplina consistente, encorajamento pelas mães das habilidades acadêmicas e supervisão das atividades escolares dos filhos foram associados

positivamente com as habilidades sociais e competência acadêmica dos filhos, e negativamente com os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes (MARTINEZ; FORGATCH, 2002; PETT et al., 1999; VILLAS-BOAS, 2007). Por outro lado, as práticas disciplinares coercitivas foram correlacionadas positivamente com dificuldades comportamentais dos filhos (MARTINEZ; FORGATCH, 2002; PETT et al., 1999). De fato, a responsividade, o afeto e a estimulação cognitiva são práticas parentais que parecem funcionar como fatores de proteção para as crianças que vivenciaram a separação dos pais com menos de cinco anos de idade (LEON, 2003).

Em relação ao recasamento, os estudos indicaram que nas famílias cujas mães estavam recasadas há mais de três anos, a expressão de afeto, a comunicação entre o casal e os filhos, a existência de atividades e de rotinas com a família reunida e a satisfação conjugal são algumas variáveis associadas positivamente com o bem-estar psicológico dos filhos e com a resiliência familiar (FINE; VOYDANOFF; DONNELLY, 1993; GREEFF; TOIT, 2009). A partir desses resultados, para compreender as similitudes e diferenças encontradas nas trajetórias das famílias nucleares, monoparentais e recasadas, alguns estudos passaram a comparar as práticas parentais nas diferentes configurações, utilizando delineamentos transversais e longitudinais. Alguns deles são descritos a seguir.

Santrock, Warshak e Lindbergh (1982) examinaram as consequências da separação conjugal e do recasamento nos estilos parentais de 12 mães de famílias nucleares, 12 monoparentais e 12 recasadas, e nos comportamentos dos filhos (idade entre 6 e 11 anos). As mães estavam separadas e recasadas há mais de três anos. A pesquisa mostrou que as mães de famílias nucleares e recasadas apresentaram com mais frequência práticas do estilo autoritativo que as mães de famílias monoparentais. Por sua vez, as mães de famílias monoparentais foram mais permissivas que as demais mães. As mães não se diferenciaram quanto ao estilo parental autoritário.

Bray e Berger (1993), por meio dos dados coletados em um estudo longitudinal, investigaram as relações entre pais e filhos em 97 famílias nucleares e 98 recasadas. As mães, os pais, os padrastos e as crianças (idade inicial entre 6 e 9 anos) foram avaliados seis meses, dois anos e meio e cinco anos depois do recasamento. O estudo relevou que imediatamente após o recasamento, as interações entre mães e filhos nas famílias recasadas eram menos positivas e mais negativas que as interações nas famílias nucleares. Foram encontradas poucas diferenças nas interações pais-filhos entre as famílias, após dois anos e meio do recasamento. Entretanto, contrariando a hipótese inicial dos autores, após cinco anos, as mães de famílias recasadas apresentavam menos interações positivas com seus filhos em comparação com as

famílias nucleares, e havia menos coesão familiar. Os autores levantam a hipótese de que poderia haver conflitos nas interações entre pais e filhos que não foram resolvidos nos primeiros anos do recasamento, e que poderiam ressurgir ou mesmo gerar novas tensões anos mais tarde.

Bronstein et al. (1993) investigaram as práticas parentais de diferentes configurações familiares. Apesar de não identificar o tempo decorrido entre as transições familiares e o momento da coleta de dados, o estudo indicou que as mães que não passaram por ruptura conjugal e formação de nova união marital apresentaram mais envolvimento e menos práticas coercitivas que as mães que haviam se separado ou recasado.

Hetherington (1993) avaliou as relações entre pais e filhos em 144 famílias nucleares, monoparentais e recasadas, por meio de um estudo longitudinal que teve duração de 11 anos. Os dados foram coletados com as mães, com os padrastos e com os filhos um mês, dois anos, seis anos e 11 após a separação conjugal. Quando o estudo começou as crianças tinham quatro anos de idade e ao seu término as mesmas tinham 15 anos. Imediatamente após a separação e o recasamento, as mães eram mais irritadiças, coercitivas e apresentavam menos envolvimento, monitoria e disciplina consistente com os filhos que as mães de famílias nucleares. Contudo, as mães de famílias recasadas relataram mais satisfação conjugal que as mães de famílias nucleares, o que a autora chamou de período de lua de mel (*honeymoon*). Após dois anos, as mães de famílias monoparentais e recasadas ainda controlavam e monitoravam menos seus filhos, assim como expressavam menos afeto aos seus filhos que as mães de famílias nucleares. Não foi observada mais satisfação conjugal nas famílias recasadas em relação às famílias nucleares; ao contrário, havia menos coesão familiar e mais interações negativas com as crianças. Ao final do estudo, as mães de famílias monoparentais apresentavam mais interações negativas e menos controle e menos monitoria que as mães de famílias nucleares e recasadas. Em comparação com as mães de famílias nucleares, as mães de famílias recasadas apresentavam menos afeto, mais interações negativas e controle dos comportamentos dos filhos. As mães de famílias nucleares tinham menos interações negativas e controlavam e monitoravam mais os comportamentos dos filhos, além de apresentar mais habilidades de comunicação e resolução de problemas que as outras mães. Da mesma forma como indicado por Bray e Berger (1993), a autora sugere que no caso das famílias monoparentais, eventos estressantes como conflito conjugal e dificuldades econômicas podem ter se tornando crônicos ao longo do tempo, contribuindo para a persistência de dificuldades nas interações entre pais e filhos. De forma semelhante, ainda que os primeiros anos do recasamento possam ser caracterizados por relações conjugais bastantes satisfatórias, que

podem contribuir para relações mais harmoniosas entre mães/padrastos e filhos, com o tempo dificuldades de definições quanto aos papéis parentais e conflitos de lealdade podem surgir e prejudicar as práticas parentais.

Ram e Hou (2003) utilizaram os dados de um estudo longitudinal canadense com 4.000 crianças (idade entre 4 e 7 anos) para comparar as práticas parentais de mães de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. Encontraram que as práticas parentais das mães de famílias monoparentais não foram diferentes das mães de famílias recasadas. Ambas apresentaram menos envolvimento, afeto e disciplina consistente que as mães de famílias nucleares. Os autores discutem que o recasamento nem sempre torna as relações entre pais e filhos mais harmoniosas.

Costa, Cia e Barham (2007) compararam, através dos relatos dos filhos, o envolvimento de 15 mães de famílias monoparentais e de 15 mães de famílias nucleares e o desempenho escolar das crianças (idade entre 9 e 11 anos). Não foram encontradas diferenças entre as mães quanto à frequência do envolvimento materno com as atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, e também não foram encontradas diferenças no desempenho acadêmico entre as crianças de famílias nucleares e monoparentais. Somado a isso, os autores observaram que o envolvimento das mães de famílias monoparentais, em comparação ao das mães de famílias nucleares, foi relacionado a um número maior de habilidades de comunicação materna e a várias atividades que as mães realizavam com os filhos. Os autores sugerem que a ausência de outra figura parental pode ter intensificado o impacto do envolvimento materno sobre os filhos.

Os estudos descritos indicam de maneira consensual que as mães de famílias nucleares, quando comparadas às mães de famílias monoparentais e recasadas, apresentam mais afeto, envolvimento, monitoria e disciplina consistente, ao mesmo tempo em que mostram menos práticas coercitivas e menos relações negativas/conflitivas com os filhos (BRAY; BERGER, 1993; BRONSTEIN et al., 1993; HETHERINGTON, 1993; RAM; HOU, 2003; SANTROCK; WARSHAK; LINDBERGH, 1982). De forma geral, as pesquisas indicam que nos dois primeiros anos após as transições familiares, as mães de famílias monoparentais e recasadas são mais coercitivas e apresentam menos envolvimento, monitoria e disciplina consistente que as mães de famílias nucleares (BRAY; BERGER, 1993; HETHERINGTON, 1993). Por sua vez, após o recasamento é possível verificar maior satisfação conjugal entre os casais recasados que nas famílias nucleares, período denominado de *honeymoon* (HETHERINGTON, 1993).

Alguns estudos longitudinais revistos nesta seção indicaram que algumas dificuldades podem emergir após cinco anos ou mais da ocorrência da separação conjugal e do recasamento. As mães que passaram por transições podem apresentar mais interações negativas com os filhos, menos coesão familiar, afeto, envolvimento, controle e monitoria dos comportamentos dos filhos (BRAY; BERGER, 1993; HETHERINGTON, 1993; RAM; HOU, 2003). Contudo, Santrock, Warshak e Lindbergh (1982) encontraram que apenas as mães de famílias monoparentais eram mais permissivas e menos autoritativas que as mães de famílias nucleares e recasadas, após terem-se passado três anos das transições familiares. Costa, Cia e Barham (2007) não encontraram diferenças entre o envolvimento das mães de famílias nucleares e monoparentais, mas em seu estudo não foi explicitado o tempo da separação. Esses achados divergentes indicam que as interações entre mães e filhos nas famílias que passaram pela separação conjugal e pelo recasamento precisam ainda ser investigadas.

1.4.1.3 - Relação da criança com o pai biológico

Mudanças socioeconômicas e culturais que ocorreram no século XX, na sociedade ocidental, ocasionaram transformações quanto às crenças, às expectativas e às funções da paternidade (ALDOUS; MULLIGAN; BJARNASOM, 1998; ATKINSON; BLACKWELDER, 1993; BIBLARZ; STACEY, 2010). Muitas dessas transformações são decorrentes tanto de transformações nos padrões de relacionamento entre homens e mulheres, quanto de alterações nas leis que regem a custódia dos filhos, como por exemplo, a criação da Lei nº 11.698, em 13 de junho de 2008, que possibilita a guarda compartilhada. Dessa maneira, o modelo de família patriarcal, centrado na figura masculina (NARVAZ; KOLLER, 2006), foi gradativamente substituído por novas estruturas familiares que se organizavam em torno, por exemplo, da figura feminina, como nas famílias monoparentais, ou mesmo, em membros da família extensa, tal como os avós (BENGTON, 2001; CABRERA et al., 2000; MARSIGLIO; AMATO; DAY, 2000).

Pesquisas sobre a paternidade na contemporaneidade indicam que há uma maior expressão de afeto e participação ativa dos pais nos cuidados dos filhos (CABRERA et al., 2000; CREPALDI et al., 2006; GOMES; RESENDE, 2004; MARSIGLIO; AMATO; DAY, 2000; YEUNG et al., 2001). Contudo, esse “novo pai” (LAMB, 2000) que é mais envolvido emocionalmente com os filhos não é a regra e, muitas vezes, as relações familiares são permeadas pelo modelo tradicional de pai cuja função se restringe a ser provedor financeiro das necessidades dos filhos (SOUZA; BENETTI, 2009; TUDGE et al., 2000).

As transformações que aconteceram na paternidade foram enfatizadas em vários estudos que encontraram correlações positivas entre o envolvimento do pai e o desenvolvimento de habilidades sociais e melhor desempenho acadêmico dos filhos, especialmente quando esses se encontravam em idade escolar (MCBRIDE, SCHOPPE; RANE, 2002; DUBOWITZ et al., 2001; FLOURI; BUCHANAN, 2003). Cia e Barham (2009) constataram que quanto maior a comunicação entre pai e filho e a participação do pai nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer os filhos, menor a frequência de problemas de comportamento externalizantes e hiperativos e maior a competência social de crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental, seja na ambiente familiar, seja na escola.

No contexto das alterações verificadas no papel do pai, as transições familiares destacaram-se ao criar tipos de interações pais-filhos que podem interferir no desenvolvimento social e cognitivo infantil (DANTAS; JABLONSKI; FERES-CARNEIRO, 2004; EGGEBBEN; KNOESTER, 2001; SHAPIRO; LAMBERT, 1999). De forma geral, a literatura sinaliza um afastamento paterno e a reprodução dos papéis tradicionais do homem e da mulher após a separação e o recasamento (DUNN, 2004; GRZYBOWSKI, 2007; MOURA; MATTOS, 2008; SELTZER, 1994). Moura e Mattos (2008) ao analisarem a qualidade do vínculo parental de 47 adolescentes de famílias em que os pais haviam se separado na infância, encontraram que 76,9% dos jovens nunca ou quase nunca tinham contato com o pai.

Entretanto, Amato, Meyers e Emery (2009) ao examinarem a frequência de contato dos pais com os filhos, após a separação conjugal, em quatro estudos longitudinais representativos da população americana, encontraram que no período entre 1970 e 2002, houve um aumento de 18% para 31% dos pais que tinham contato com os filhos pelo menos uma vez por semana. Os autores afirmam que, apesar de a maioria dos pais afastarem-se dos filhos, após a ruptura conjugal, é inegável a mudança na postura paterna em manter-se mais próximo da criança. Ressaltam ainda a necessidade de se rever o estereótipo de “pai ruim” que abandona o filho quando se separa da mãe da criança.

Isso sugere que nem sempre os pais se afastam dos filhos por negligência. Alguns autores relatam que as mães podem prejudicar a relação da criança com o pai, seja dificultando o acesso direto da criança ao pai, seja depreciando-o (PRUETT et al., 2003; SELTZER, 1994). Portanto, a separação conjugal pode ser uma oportunidade para o pai desenvolver com o filho uma relação mais próxima, antes limitada pela presença materna (WHITESIDE; BECKER, 2000).

Contudo, o aumento da frequência de contato do pai com a criança não representou mudanças nos papéis masculinos e femininos quanto às funções parentais. Grzybowski (2007) avaliou as práticas educativas parentais de 117 pais e de 117 mães separados com seus filhos em idade escolar. Encontrou que os pais tinham um maior envolvimento com atividades recreativas (públicas e sociais), enquanto as mães participavam mais de tarefas privadas e domésticas, tais como ajudar os filhos com as lições de casa. Neste aspecto, a autora destaca que as médias mais baixas dos pais quanto ao envolvimento disciplinar, em comparação com as mães, indicaram que os primeiros participavam pouco das tarefas de estabelecimento de regras e limites aos filhos, e as mães, por sua vez, pareciam ter dificuldade em disciplinar os filhos, pois faziam uso de práticas coercitivas. A autora discute o modo como algumas variáveis parecem interferir na determinação das práticas parentais, pois, por exemplo, ao coabitar com os filhos, a mãe ficaria mais responsável por diversos aspectos da educação dos filhos, seja nos momentos de lazer, seja nos momentos de disciplinar; por outro lado, a ausência física do pai levaria a um maior contato desse apenas com atividades sociais, e não disciplinares, contribuindo, portanto, com a manutenção de padrões tradicionais de parentalidade verificados em outros trabalhos após a separação e o recasamento.

Estudos têm sinalizado que o envolvimento paterno é capaz prevenir dificuldades sócio-emocionais em crianças cujos pais separam-se ou recasaram-se (AHRONS, 2007; AMATO; GILBRETH, 1999; MOURA, MATTOS, 2008; WHITESIDE; BECKER, 2000). Segundo Lamb (2000), o envolvimento paterno envolve tanto a interação direta dos pais com os filhos, em cuidados e atividades partilhadas, quanto à acessibilidade da criança em relação aos pais, bem como a responsabilidade paterna em suprir as necessidades materiais dos filhos, garantindo saúde e bem-estar.

Conforme alguns autores (KELLY; EMERY, 2003; SELTZER, 1994), o envolvimento paterno é um fator de proteção para possíveis dificuldades decorrentes da separação e que depende, principalmente, da qualidade da relação da mãe com o ex-cônjuge (WHITESIDE; BECKER, 2000). Com o objetivo de investigar o impacto da separação e do recasamento dos pais, Ahrons (2007) entrevistou 173 adultos que haviam passado por transições familiares na infância. Para os participantes, as dificuldades da separação conjugal e do recasamento diminuíram com o tempo, principalmente quando eles tinham um bom relacionamento com a figura parental não residente e quando existia coparentalidade.

Hackner, Wagner e Grzybowski (2006) advogam que a maior dificuldade enfrentada pelos pais que se separam é manter a parentalidade após a ruptura da conjugalidade. Para as autoras, o fim da relação conjugal faz com que os pais diminuam o contato e,

consequentemente, as oportunidades em negociar a educação dos filhos conjuntamente, o que caracterizaria a coparentalidade, segundo Ahrons (1981). Nessa direção, Sobolewski e King (2005) salientam que a coparentalidade não é comum entre os casais que se separam, mas quando ocorre, verifica-se que o pai mantém, com mais frequência, contato com o filho, apresenta mais práticas positivas e a criança tem menos dificuldades sociais, emocionais e cognitivas.

As interações entre pais e filhos que passaram por transições familiares são investigadas, na literatura, tanto em termos de frequência quanto em relação à qualidade da relação (ALMEIDA; WETHINGTON; MCDONALD, 2001; AMATO; GILBRETH, 1999; AMATO; MEYERS; EMERY, 2009; DUNN, 2004; HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; KELLY, 1988; KELLY; EMERY, 2003; LANSFORD, 2009; WHITESIDE; BECKER, 2000). Segundo Amato, Meyers e Emery (2009), os primeiros estudos sobre a relação da criança com a figura parental não residente, na maior parte das vezes o pai, enfatizaram a frequência do contato.

Os autores indicam que as pesquisas mais recentes têm sublinhado a importância da qualidade da relação do pai com a criança para o seu desenvolvimento após a separação e o recasamento. Amato e Gilbreth (1999) realizaram um estudo de meta-análise com 63 pesquisas para investigar as relações entre o ajustamento da criança (competência acadêmica e problemas de comportamento externalizantes e internalizantes) e a frequência de contato com figura parental não residente. Os autores verificaram que a frequência de contato do pai com a criança não foi relacionada com o ajustamento infantil. Contudo, o suporte financeiro, o estilo parental autoritativo e sentimentos de proximidade associaram positivamente com desempenho acadêmico e negativamente com problemas de comportamento externalizantes e internalizantes.

Outros pesquisadores, porém, afirmam que a qualidade é necessária, mas não suficiente para o estabelecimento de relacionamentos sólidos entre pais e filhos após as transições familiares (ALMEIDA; WETHINGTON; MCDONALD, 2001; BRONSTEIN et al., 1994). Nesse sentido, a frequência de contato do pai com a criança, após a separação conjugal, seria um indicador da qualidade das interações pais-filhos. Almeida, Wethington e McDonald (2001) verificaram, ao entrevistar 30 pais não residentes de crianças e jovens que quanto mais tempo os pais ficavam com os filhos, mais eles interagiam com as atividades diárias da criança e contribuía financeiramente.

O Modelo Bioecológico estabelece que para que ocorram processos proximais efetivos é preciso que as interações ocorram com regularidade ao longo do tempo

(BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Deste modo, a frequência de contato do pai com a criança pode também contribuir com a qualidade do relacionamento estabelecido entre pais e filhos. Além disso, o envolvimento paterno após a transição familiar dependerá de características da criança (por exemplo, gênero, idade e temperamento), de características do pai (tais como idade e nível de escolaridade), de recursos do contexto como suporte social e de fatores existentes antes da separação, como a intensidade do conflito conjugal (FLOURI, 2004; MCBRIDE; SCHOPPE; RANE, 2002; WHITESIDE; BECKER, 2000).

Alguns autores ressaltam que o contato da criança com o pai após a ruptura conjugal pode ser nocivo ao desenvolvimento infantil quando há, por exemplo, alta frequência de conflito conjugal e violência familiar (HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; PRUETT et al., 2003). É preciso que os estudos continuem investigando a relação entre frequência e qualidade da relação entre o pai e a criança após as transições familiares (KELLY; EMERY, 2003).

Outra problemática referente à qualidade da relação do pai com a criança, após a separação conjugal, refere-se às singulares relações estabelecidas entre padrastos e enteados nas famílias recasadas (BAILEY, 2003; FLOURI, 2004). Estudos indicam que após o recasamento ou da mãe ou do pai, a frequência de contato da criança com a figura parental não residente tende a diminuir (DUNN, 2004). Contudo, mesmo que a criança perca contato com o pai biológico, pesquisas indicam que um bom relacionamento com o padrasto está relacionado ao aumento da auto-estima, à competência acadêmica e à prevenção de problemas de comportamento (BRONSTEIN et al., 1994; COLEY, 1998; WHITE; GILBRETH, 2001).

Por sua vez, relações harmoniosas entre enteados e padrastos parecem depender não apenas da idade da criança no momento do recasamento e do tempo da formação da nova união, mas também da frequência de contato do pai biológico com a criança. Bronstein et al. (1994) e Tomé e Schermann (2004) encontraram que os padrastos tinham mais facilidade em se ligarem afetivamente aos enteados quanto os mesmos tinham pouco contato com o pai biológico, ou a relação entre eles era conflituosa.

Uma importante tarefa que se coloca às novas formas de famílias é manter a coparentalidade após a separação conjugal (SELTZER, 1994). Quando os pais apresentam consistência em suas práticas, os filhos têm maior probabilidade de aprender e internalizar as regras socialmente aceitas (SOBOLEWSKI; KING, 2005). Além disso, a coparentalidade é uma oportunidade de os filhos, especialmente quando são pequenos, aprenderem com os pais habilidades de negociação, comunicação, respeito e resolução de problemas (AMATO, 2005).

Além disso, o recasamento não precisa trazer necessariamente conflitos entre pais biológicos e padrastos, pois segundo os achados de White e Gilbreth (2001), a criança pode apresentar mais competências e menos disfunções quando pode usufruir de “dois” pais envolvidos com a sua educação. Bronfenbrenner (1996/1979) chama a atenção para os *outros significativos* que são as pessoas que fazem parte dos microssistemas das crianças e que podem contribuir para o seu desenvolvimento, sem necessariamente ter um vínculo sanguíneo. Portanto, na ausência do pai biológico, um padrasto afetivo pode ser mais uma figura parental de apoio e suporte às necessidades da criança (FLOURI, 2004).

1.4.1.4 - Recursos do ambiente familiar

Os recursos materiais do ambiente da família, tais como acesso a livros, brinquedos, passeios, juntamente com o suporte, monitoria parental das atividades escolares e de lazer da criança, além de estabelecimento de rotina diária de horários para as atividades infantis são positivamente associados com bom desempenho acadêmico (BRADLEY, 1993; BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1988; CLARKE-STEWART et al., 2000; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008) e com a competência social infantil (CARLSON; CORCORAN, 2001; CLARKE-STEWART et al., 2000; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008). Estudos indicam que um ambiente familiar estável e previsível e que favorece a estimulação cognitiva e o desenvolvimento de habilidades sociais das crianças pode prevenir problemas de comportamento externalizantes e hiperativos (BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1988; CLARKE-STEWART et al., 2000; FERRIOLLI; MARTURANO; PUNTEL, 2007).

Marturano (2006) realizou um estudo de revisão com o objetivo de descrever um inventário que avaliava os recursos do ambiente familiar que seriam relevantes para o desempenho acadêmico. A autora encontrou que passeios, brinquedos, livros e interação pais-filhos em casa foram os recursos mais associados com indicadores de competência escolar e bom ajustamento. Segundo Bronfenbrenner e Ceci (1994), um ambiente estimulador pode aumentar a frequência de processos proximais que contribuam para o desenvolvimento de competências. Isso porque os processos proximais para serem efetivos envolvem interações regulares e progressivamente mais complexas, não apenas com pessoas, mas com os objetos e símbolos do seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Nesse sentido, por exemplo, uma criança poderá ter mais facilidade em desenvolver habilidades motoras num ambiente rico em estímulos, tais como revistas, jornais e que conta com suporte parental (BRONFENBRENNER; CECI, 1994).

Nessa direção, o estudo de Carlson e Corcoran (2001) encontrou que a criança pode apresentar resultados comportamentais e de desempenho mais positivos quando tem a possibilidade de viver num ambiente em que pais e mães responsabilizam-se e envolvem-se diretamente com suas atividades de lazer e escolares. Entretanto, estudiosos das transições familiares enfatizam que, principalmente nos primeiros anos após a separação conjugal, pode haver a diminuição da renda familiar, as mães, geralmente, precisam trabalhar mais horas e podem ficar mais deprimidas e estressadas (AMATO, 2000; DUNN, 2002).

De forma semelhante, o recasamento pode trazer alterações nas funções parentais, dificuldades de relacionamentos entre as crianças e os padrastos/madrastas que podem desestabilizar o ambiente da família (DUNN, 2002). Em vista disso, o ambiente familiar pode torna-se mais caótico e as mães podem ficar menos disponíveis para monitorarem as atividades escolares e estabelecer rotinas para os filhos (HETHERINGTON; CLINGEMPELL, 1992). Em concordância com essa hipótese, alguns estudos encontraram que as famílias nucleares apresentaram mais recursos no ambiente familiar quando comparadas às famílias monoparentais e recasadas (CARLSON; CORCORAN, 2001; CLARKE-STEWART et al., 2000). Levando-se em conta esses dados, é notória a importância dos recursos do ambiente familiar para o ajustamento e o desempenho escolar de crianças, principalmente para aquelas cujas famílias passaram por separação conjugal e recasamento e que se encontram num momento de transição ecológica, como a entrada da criança no primeiro ano.

1.4.2 - Características biopsicológicas da criança

1.4.2.1 - Gênero

A literatura a respeito da influência do gênero no ajustamento infantil em relação às transições familiares é bastante divergente (AMATO; CHEADLER, 2005; LANSFORD, 2009). Alguns estudos encontraram que meninos apresentam mais dificuldades comportamentais externalizantes em relação às meninas quando vivenciam a separação conjugal dos pais (MORRISON; CHERLIN, 1995; RUSCHENA et al., 2005).

Maturano, Toller e Elias (2005) realizaram um estudo para investigar diferenças de gênero na ocorrência de adversidades e na sua associação com problemas de comportamento, com uma amostra de 46 meninos e 29 meninas (idade entre 7 e 12 anos), com queixas de dificuldades escolares. As autoras encontraram que dos nove eventos adversos com diferenças

significativas que foram investigados, três referiam-se à instabilidade conjugal e estavam correlacionados aos problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes dos meninos, a saber, o recasamento dos pais, a separação conjugal e quando um dos pais abandonava a família. Ao passo que, para as meninas, dos sete eventos adversos identificados, apenas um relacionava-se à instabilidade conjugal, a saber, o litígio entre os pais pela guarda da criança foi associado a problemas de comportamento internalizantes.

Outros estudos sinalizam que as meninas podem ser mais prejudicadas pela separação dos pais por apresentarem mais sintomas de ansiedade e depressão do que os meninos (ALLISON; FURSTENBERG, 1989), especialmente quando são adolescentes (HETHERINGTON, 1993; HUURRE; JUNKKARI; ARO, 2006). Segundo Hetherington e Stanley-Hagan (1999), com a separação, as meninas passam, muitas vezes, a assumir responsabilidades pela casa e pelos irmãos que eram atribuídas anteriormente somente às mães, desenvolvendo e ampliando comportamentos de independência e autonomia. Segundo as autoras, essas habilidades podem servir como fatores de proteção para problema de comportamento externalizantes, mas não para sintomas de depressão e ansiedade causados, porventura, pelo excesso de responsabilidades. Por sua vez, meninos parecem ser mais prejudicados pela separação dos pais porque são mais expostos aos conflitos conjugais (AMATO, 2000; PAGE; BRETHERTON, 2003).

Alguns pesquisadores salientam ainda que tais diferenças de gênero são mais perceptíveis quando se trata de crianças pequenas uma vez que elas não poderiam contar com uma rede social de apoio, tais como amigos (CLARKE-STERWART et al., 2000; HETHERINGTON; STANEY-HAGAN, 1999; LEON, 2003). Contudo, há estudos que indicam que tanto meninos quanto meninas podem ser afetados negativamente pela ruptura conjugal dos pais (AMATO; CHEADLER, 2005; AMATO; KEITH, 1991; HETHERINGTON, 1989; SUN; LI, 2001; WOODWARD; FERGUSON; BELSKY, 2000).

Em relação ao recasamento, alguns estudos encontraram diferenças de gênero quanto ao ajustamento de crianças provenientes de famílias recasadas (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; DUN et al., 1998; HETHERINGTON, 1989). De forma geral, a literatura indica que meninas, principalmente adolescentes, têm mais dificuldade em se adaptar à nova formação familiar, apresentando mais problemas de comportamento internalizantes (AMATO; KEITH, 1991; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992).

Conforme foi explicitado anteriormente, meninos que são, na maior parte das vezes, envolvidos com o conflito conjugal podem ser beneficiados pela presença de um padrasto/madrasta afetuosos; ao passo que meninas podem perder privilégios no ambiente

familiar com a chegada de mais uma figura de autoridade (HETHERINGTON; 1989). Contudo, meninos de famílias recasadas também podem apresentar mais dificuldades comportamentais e acadêmicas que meninas (BRONSTEIN, 1993). Entretanto, há estudos que sinalizam que tais diferenças de gênero entre as crianças de famílias recasadas são insignificantes (NICHOLSON; FERGUSON; HORWOOD, 1999).

Em síntese, tanto meninos quanto meninas podem apresentar problemas comportamentais e sócio-emocionais decorrentes da separação e do recasamento dos pais. Mas tais dificuldades geralmente estão associadas a outras variáveis como a idade e a fase do desenvolvimento dos filhos (HETHERINGTON, 1989; HETHERINGTON; BRIGES; GLENDESSA, 1998). Além disso, Bronfenbrenner (1992) e Bronfenbrenner e Morris (1998) chamam a atenção para o fato de que as diferenças de gênero são relacionadas às expectativas sociais de uma determinada cultura que promovem e/ou reforçam determinados comportamentos de meninas e meninos, sinalizando os efeitos do macrosistema nas relações entre pais e filhos que ocorrem no microsistema familiar.

1.4.2.2 - Idade

Os efeitos das transições familiares sobre o desenvolvimento infantil podem ser diferentes dependendo da idade da criança no momento em que seus pais separaram-se ou recasaram-se (AMATO, 2000; AMATO; KEITH, 1991; DUNN, 2002; LANSFORD, 2009; PAGANI et al., 1997). Alguns estudos evidenciam que a separação conjugal é mais danosa para os filhos quando ela ocorre nos anos pré-escolares e nos primeiros anos de escolarização (FURSTENBERG; KIERNAN, 2001; LANSFORD et al., 2006; PAGANI et al., 1997; RAMIRES, 2004; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004).

Crianças dessa faixa etária são consideradas mais vulneráveis para enfrentar o estresse da separação conjugal porque seriam menos capazes cognitivamente de compreender a situação que vivenciam e teriam mais dificuldade em se auto-controlar (HETHERINGTON, 1989). Contudo, Leon (2003) ressalta que as crianças pequenas podem ser menos afetadas pelo conflito conjugal, devido a menor capacidade cognitiva que as crianças mais velhas, as quais poderiam envolver-se mais nas brigas conjugais. De todo modo, os pesquisadores indicam que as crianças pré-escolares e escolares teriam que conviver com as mudanças nos papéis e funções parentais decorrentes da separação conjugal e lidar, ao mesmo tempo, com os desafios das habilidades acadêmicas exigidas e com as regras de convívio social do ambiente escolar (CLARKE-STEWART et al., 2000; PAGE; BRETHERTON, 2003).

Além disso, autores que se baseiam na Teoria do Apego (BOWLBY, 1982), afirmam que a ruptura conjugal na primeira infância pode prejudicar o surgimento de um apego seguro da criança com a figura parental não residente (PAGE; BRETHERTON, 2003; WOODWARD; FERGUSON; BELSKY, 2000). Apesar desses apontamentos, há poucos estudos que avaliam os efeitos do divórcio sobre crianças pequenas (CLARKE-STEWART et al., 2000; LEON, 2003; PRUETT et al., 2003).

Ramires (2004) entrevistou crianças e pré-adolescentes (idade entre cinco e 13 anos) para saber como essas vivenciavam a separação conjugal e as novas uniões dos pais. Encontrou que as crianças que tinham passado pela separação e pelo recasamento dos pais nos anos pré-escolares apresentavam mais sentimentos de ansiedade, medo de abandono, conflitos de lealdade e mais problemas comportamentais e acadêmicos, em comparação com as crianças que haviam vivenciado as transições familiares mais tardiamente.

Wood et al. (2004) realizaram um estudo longitudinal para investigar se os problemas de comportamento e as dificuldades acadêmicas das crianças eram mais intensos em famílias monoparentais, cujas mães estavam separadas há mais de três anos (n=35), em relação às famílias nucleares (n=174). As crianças foram avaliadas da quarta-série até a sexta-série. Na percepção das mães e das professoras, as crianças não se diferenciaram quanto ao desempenho acadêmico, porém as crianças de famílias monoparentais apresentaram mais problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, que as crianças de famílias nucleares. Contudo, essas diferenças ocorreram, principalmente, nos dois primeiros anos do estudo, indicando que as crianças mais novas eram mais vulneráveis para apresentar dificuldades comportamentais, que os pré-adolescentes.

Lansford et al. (2006) encontraram resultados semelhantes aos de Wood et al. (2004) ao examinar se a ocorrência e o tempo da separação estavam relacionados com o grau de problemas comportamentais e acadêmicos de crianças (n=194), que foram acompanhadas da pré-escola até o último ano do ensino fundamental. Os autores encontraram que as crianças cujos pais haviam se separado na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental apresentaram mais problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, nos ambientes familiar e escolar, em comparação com as crianças que vivenciaram a separação dos pais nos últimos anos do ensino fundamental. Os autores indicam que a separação conjugal parece ser mais prejudicial para as crianças pequenas, no que diz respeito às dificuldades comportamentais.

Todavia, os pré-adolescentes e adolescentes parecem ser mais vulneráveis em relação ao desempenho acadêmico. Segundo Lansford et al. (2006), isso ocorreria porque os

professores seriam menos exigentes com as habilidades acadêmicas e mais sensíveis aos problemas de comportamento das crianças, nos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, há alguns estudos que indicam que a separação conjugal pode trazer consequências negativas para o desenvolvimento dos filhos quando elas ocorrem a partir da pré-adolescência (ALISON; FURSTERBERG, 1989; AMATO; KEITH, 1991; CHASE-LANSDALE; CHERLIN; KIERNAN, 1995; FERGUSON; HORWOOD; LYNKEY, 1994).

No que diz respeito ao recasamento, pesquisadores indicam que crianças pequenas adaptam-se com mais facilidade às mudanças ocorridas no ambiente familiar, decorrentes da formação de novas uniões conjugais dos pais do que, por exemplo, pré-adolescentes e adolescentes (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998; PAGANI et al., 1997). Pagani et al. (1997) realizaram um estudo longitudinal para examinar os efeitos das transições familiares sobre os comportamentos e o desempenho de crianças (n=1.316), avaliados pelos professores da pré-escola até os 12 anos de idade. O estudo demonstrou que o recasamento dos pais diminuiu a frequência dos comportamentos hiperativos das crianças aos 8 anos de idade, especialmente quando o recasamento ocorreu nos anos pré-escolares. Hetherington e Clingempeel (1992) destacam que as crianças menores podem formar um vínculo com a nova figura parental com mais facilidade do que os adolescentes.

Segundo alguns estudiosos, pré-adolescentes e adolescentes seriam mais resistentes em aceitar as alterações nas funções parentais, principalmente em relação à autoridade, com a entrada de uma nova figura parental na família (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; HAO; XIE, 2002; HETHERINGTON, 1993; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992). Nesse sentido, o recasamento poderia ser mais prejudicial aos filhos quando ocorre nessa fase do desenvolvimento que, por si só, apresentaria novas tarefas desenvolvimentais aos jovens. Contudo, Hao e Xie (2002) ao comparar, através de um estudo longitudinal, os efeitos da estrutura familiar sobre os problemas de comportamento de 4.183 crianças, dos 6 aos 12 anos e dos 11 aos 17 anos, encontraram que as crianças cujos pais recasaram-se na infância apresentaram mais dificuldades comportamentais que aquelas que passaram por essas transições na adolescência.

Portanto, o que se verifica é que não há um consenso quanto aos efeitos das transições familiares em relação à idade da criança. Alguns estudos afirmam que crianças mais novas são mais vulneráveis às transições familiares, especialmente em relação aos problemas de comportamento (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; FURSTENBERG; KIERNAN, 2001;

HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA; 1998; HAO; XIE, 2002; LANSFORD et al., 2006; PAGANI et al., 1997; RAMIRES, 2004; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004). Já outras pesquisas indicam que os pré-adolescentes e os adolescentes apresentam mais dificuldades comportamentais e acadêmicas (ALISON; FURSTERBERG, 1989; AMATO; KEITH, 1991; CHASE-LANSDALE; CHERLIN; KIERNAN, 1995; FERGUSON; HORWOOD; LYNSKEY, 1994), principalmente os de famílias recasadas (COLEMAN; GANONG; FINE; 2000; HETHERINGTON, 1993; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992).

Lansford (2009) destaca que um sério problema metodológico identificado na maioria das pesquisas é que muitas não diferenciaram o tempo de separação (transição recente ou remota) da idade da criança no momento da transição familiar e da fase do desenvolvimento em que a mesma se encontra. Na mesma direção, a Psicopatologia do Desenvolvimento sublinha a importância de se considerar o momento do desenvolvimento da criança para entender os processos de adaptação frente às mudanças ocorridas no ambiente da família (SROUFE; RUTTER, 1984). Segundo essa perspectiva, as transições familiares trazem alterações nas relações entre pais e filhos, as quais podem influenciar no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo da criança em outras fases do seu desenvolvimento (MASTEN; COASTWORTH, 1998). Dessa forma, o presente estudo foca os comportamentos e a competência acadêmica de crianças que passaram pelas transições familiares com menos de sete anos e que se encontram num período sensível do desenvolvimento, que é a entrada no primeiro ano do ensino fundamental.

1.4.3 - Variáveis sociodemográficas

1.4.3.1 - Renda familiar e escolaridade materna

Renda familiar e nível de escolaridade parental têm sido exaustivamente indicados pela literatura (HECK; PARKER, 2002; THOMAS; SAWHILL; 2005; SPARRENBARGER; SANTOS; LIMA, 2004; STRONSCHEIN, 2005) como variáveis sociodemográficas que devem ser consideradas na investigação das transições familiares. Vários estudos encontraram associações entre desvantagens econômicas, baixo nível de escolaridade parental e o desenvolvimento sócio-emocional de crianças em diferentes configurações familiares (AMATO, 2005; EYMANN et al., 2009; CARLSON; CORCORAN, 2001; THOMAS; SAWHILL; 2005). Esses pesquisadores têm destacado que crianças de famílias

monoparentais estão em desvantagens econômicas em relação às crianças de famílias nucleares e recasadas (AMATO, 2005; EYMANN et al., 2009; CARLSON; CORCORAN, 2001; THOMAS; SAWHILL; 2005).

Estudos indicam que após a separação conjugal, a renda familiar diminui drasticamente e, conseqüentemente, a mãe, que geralmente detém a guarda dos filhos, precisa trabalhar muitas horas, o que pode levar ao aumento do estresse materno, à mudança de residência para bairros mais pobres e escolas mais precárias, além de dificultar o acesso da criança a recursos materiais, tais como livros e brinquedos que poderiam contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo (AMATO, 2005; CLARKE-STEWART et al., 2000; RAM; HOU, 2003; THOMAS; SAWHILL, 2005; SELTZER, 1994).

Nesse sentido, pesquisas têm evidenciado que a estrutura familiar em si tem um poder explicativo insignificante sobre o desenvolvimento infantil quando as variáveis socioeconômicas são controladas. Clarke-Stewart et al. (2000) examinaram os efeitos da separação conjugal sobre os problemas de comportamento, habilidades sociais e desenvolvimento cognitivo de crianças nos três primeiros anos de vida. Encontram que as crianças de famílias nucleares (n=170) apresentavam mais habilidades sociais e melhor desenvolvimento cognitivo que as crianças de famílias monoparentais (n=97). No entanto, quando a renda familiar e a escolaridade materna foram controladas, os efeitos da separação conjugal sobre o desenvolvimento dos filhos foram insignificantes. Os autores argumentam que o desenvolvimento psicossocial das crianças não foi afetado pela separação conjugal *per se*, mas foi positivamente associado a variáveis como a renda familiar, a educação materna e os recursos do ambiente familiar.

Carlson e Corcoran (2001) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de analisar os efeitos de diferentes configurações familiares sobre os comportamentos e o desempenho acadêmico de crianças em idade escolar. Após acompanhar 1.809 crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas, os autores encontram que as famílias nucleares apresentam melhor situação em relação às demais, em termos de renda, recursos do ambiente familiar e escolaridade materna. Além disso, as crianças de famílias nucleares apresentavam mais habilidades cognitivas e menos problemas de comportamento que as crianças dos outros tipos de famílias. Contudo, as análises de regressão indicaram que os efeitos da estrutura familiar foram reduzidos quando foram controladas as variáveis sociodemográficas. Assim, as variáveis mais associadas ao desenvolvimento infantil foram a renda familiar, o funcionamento psicológico materno e os recursos do ambiente familiar.

Ram e Hou (2003) investigaram os efeitos da estrutura familiar (famílias nucleares, monoparentais e recasadas) sobre os comportamentos e o desempenho escolar em mais de 4.000 crianças, que foram acompanhadas dos quatro anos até os 11 anos de idade. O estudo indicou que as crianças de famílias monoparentais e recasadas apresentaram mais problemas de comportamento e menos competência acadêmica que as crianças de famílias nucleares. Entretanto, as análises de regressão indicaram que a renda familiar foi a variável com maior poder explicativo para o desempenho acadêmico das crianças e as práticas parentais foram associadas às dificuldades comportamentais.

As dificuldades econômicas e o baixo nível de escolaridade parental são considerados importantes fatores de risco por se caracterizarem como adversidades crônicas que atingem as famílias (GARMEZY; MASTEN, 1994). A literatura vem documentando há tempo que famílias de baixo nível sócio-econômico têm menos acesso a materiais e recursos que podem contribuir para o desempenho acadêmico dos filhos (CLARKE-STEWART et al., 2000). De forma semelhante, pais com poucos anos de escolaridade envolvem-se menos com as atividades escolares e estimulam menos habilidades sociais e acadêmicas dos filhos (DAVIS-KEAN, 2005; DUNCAN; BROOKS-GUNN; KLEBANOV, 1994; HOGLUN; LEADEATER, 2004).

Contudo, segundo alguns autores, o impacto negativo do baixo nível de escolaridade parental e da renda familiar sobre a família é indireto e mediado por outros fatores de risco como práticas parentais disfuncionais, conflito conjugal e falta de rede social de apoio (BURCHINAL; FOLLMER; BRYANT, 1996; DAVIS-KEAN, 2005; HETERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998). Por exemplo, Bank et al. (1993) encontraram que a influência das desvantagens socioeconômicas sobre os problemas de comportamento de meninos (idade escolar) identificados nos ambientes familiar e escolar, era mediada pelas práticas parentais coercitivas de suas mães que estavam separadas há menos de dois anos.

A discussão da influência do nível sócio-econômico em diferentes tipos de famílias é bastante complexa e envolve a consideração de variáveis como o *status* civil e a etnia. Thomas e Sawhill (2005) ao realizarem um estudo de revisão, encontraram que diferentes tipos de configurações familiares podem afetar a renda familiar: famílias monoparentais têm menor renda familiar que famílias com duas figuras parentais. Por sua vez, os autores observaram que as famílias com união civil apresentam renda maior que as famílias cujos casais mantêm uma união consensual (coabitam). Alguns autores (GREENE, 1992; LAZO, 2001) afirmam que haveria um imaginário social de que a união consensual envolveria um menor comprometimento do casal com responsabilidades do que numa união civil. Dessa

maneira, homens e mulheres influenciados por essa concepção tenderiam a investir menos numa relação não legalizada, o que poderia explicar, ao menos em parte, as altas taxas de separação em famílias recasadas (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000).

Percebe-se que o baixo nível sócio-econômico e a baixa escolaridade são variáveis que apresentam razoável poder explicativo sobre o desenvolvimento infantil, principalmente sobre o desempenho acadêmico, mas ambos atuam indiretamente, sendo mediados por outras variáveis, tais como conflito conjugal e práticas parentais. Não obstante, a atenção às famílias monoparentais não se faz menos importante, pois essas se tornam vulneráveis não apenas devido à estrutura familiar, mas também porque são geralmente chefiadas por mulheres, as quais apresentam um menor nível de escolaridade e recebem menores salários que os homens (MCLANAHAN; PERCHESKI, 2008; HOFFMAN; DUNCAN, 1995). Essa situação agrava-se quando se constata que apenas uma minoria dos pais continua a pagar a pensão alimentícia aos filhos após a separação conjugal (AMATO, 2000; SELTZER, 1994).

No Brasil, especificamente, as desigualdades sociais, a reprodução das diferenças de gênero e o aumento das famílias monoparentais que, em sua maioria, são chefiadas por mulheres, contribuem para a feminilização da pobreza. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2008) indicam que as mulheres têm menor nível de escolaridade, ocupam os trabalhos menos qualificados e recebem menores salários que os homens. Problemas de discriminação racial são explicitados em estudos que indicam que as famílias monoparentais chefiadas por mulheres negras e pardas são as que se encontram no nível mais baixo de estratificação social (por exemplo, ARAÚJO, PICANÇO; SCALON, 2006; PINHEIRO et al., 2008).

Essas considerações vão ao encontro das afirmações de Bronfenbrenner (1996/1979; 1989) quanto às influências de variáveis sociodemográficas e do macrossistema nos processos familiares. Segundo o autor, a escolaridade materna e a renda familiar são importantes variáveis que podem influenciar as concepções das mães a respeito do desenvolvimento infantil, assim como o acesso a recursos materiais para manter a saúde e o bem-estar sócio-emocional dos filhos. A influência do macrossistema se verifica através de políticas públicas que contribuem para a igualdade de gênero e etnia (BRONFENBRENNER, 1996/1979).

1.4.3.2 - Tempo da separação conjugal e do recasamento

As transições familiares não envolvem um evento único, mas uma série de mudanças na organização, no funcionamento e nas experiências de vida que podem tanto contribuir para

promover o bem-estar psicológico quanto podem gerar disfuncionalidade nas relações entre as pessoas da família ao longo do tempo. Alguns autores afirmam que imediatamente após a separação ou o recasamento verifica-se um desequilíbrio nas relações familiares, seguido de uma gradual re-estabilização das relações para a nova formação familiar (AMATO, 2000; HETHERINGTON, 1989, 1993; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Portanto, esses autores consideram as transições familiares como um evento que leva a uma crise temporária nas relações familiares.

Nesse sentido, para alguns autores, a estabilidade familiar é alcançada depois de um período de cerca de dois a três anos após a separação conjugal e o recasamento (AMATO; KEITH, 1991; BOOTH; AMATO, 2001; HETHERINGTON, 1989; 1993; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992). Mas há alguns autores que sinalizam que o recasamento necessitaria mais de três anos para alcançar a estabilidade, ou seja, de quatro a sete anos, pois os membros familiares podem envolver-se em um novo relacionamento antes mesmo de ter alcançado a estabilidade após a separação conjugal, dificultando o estabelecimento de relações estáveis (BRAY; BERGER, 1993; CHERLIN; FURSTENBERG, 1994; JEYNES, 2006a; WAGNER; FÉRES-CARNEIRO, 2000). Isso faz sentido quando se considera que os estudos sobre tendências de recasamento, na sociedade americana, indicam que após a separação conjugal, as pessoas voltam a recasar em um período de até quatro anos (BRAY; BERGER, 1993; DUNN, 2002; FURSTENBERG; CHERLIN, 1991). Outra informação relevante quanto às características do recasamento refere-se ao fato de que, segundo Dunn (2002), 72% das crianças passaram a viver numa família recasada antes dos 10 anos de idade, isto é, provavelmente nos anos pré-escolares e nos primeiros anos do ensino escolar fundamental.

Todavia, algumas pesquisas evidenciam que os efeitos negativos das transições parentais sobre as relações entre pais e filhos e sobre o desenvolvimento infantil podem perpetuar-se, ainda que isso ocorra para a minoria das famílias (AMATO; KEITH, 1991; HETHERINGTON, 1993; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992). Segundo Amato (2005), isso ocorre porque as crianças que passam por transições familiares podem enfrentar, ao longo da vida, mais circunstâncias estressantes, tais como dificuldades econômicas, conflito conjugal e práticas parentais inadequadas como menos envolvimento, suporte e monitoria parental. Somado a isso, elas podem ter maior probabilidade de viver num ambiente familiar instável e imprevisível, com renda familiar menor que propicia menos recursos e menos chance de vivenciar a coparentalidade. Hetherington e Stanley-Hagan (1999) também destacam que conflitos não resolvidos durante a separação e o recasamento dos pais podem

ressurgir quando os filhos passam por alguma transição, e precisam enfrentar novas mudanças e tarefas desenvolvimentais.

Assim, ainda que não haja um consenso a respeito dos efeitos da separação conjugal e do recasamento sobre o relacionamento entre pais e filhos e sobre o desenvolvimento infantil, o mesmo não acontece em relação a se considerarem as transições familiares como fontes de estresse para todos os envolvidos e que necessitam de tempo para que a estabilidade e previsibilidade no ambiente familiar retornem (AMATO, 2000; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Bronfenbrenner e Evans (2000) ressaltam que a investigação do tempo no Modelo Bioecológico é muito importante porque os processos proximais capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências necessitam de regularidade ao longo do tempo. Portanto, é importante que os estudos procurem investigar como o período de transição após a separação conjugal e o recasamento, o qual é caracterizado por instabilidade e imprevisibilidade no ambiente familiar, pode influenciar as relações entre pais e filhos, as práticas parentais e, conseqüentemente, o comportamento e o desempenho dos filhos, especialmente quando estes passam também por uma transição ecológica, tal como a entrada no primeiro ano.

1.5 - Transições familiares e transição para o primeiro ano do ensino fundamental

Hetherington e Stanley-Hagan (1999) afirmam que os efeitos da separação conjugal e do recasamento podem variar em função do momento desenvolvimental em que se encontram os membros da família. Segundo Peck e Manocherian (2008/1998), pais de crianças em idade pré-escolar e escolar quando vivenciam a separação conjugal ou recasamento têm de lidar com situações e desafios diferentes dos que se apresentam a pais com filhos adolescentes. Crianças na idade escolar já conseguem perceber a ruptura conjugal e/ou a entrada de uma nova figura parental no ambiente familiar, mas ainda não têm todas as condições cognitivas adequadas para lidar com essas transições ou mesmo independência para buscar uma rede social de apoio, e sentem-se muitas vezes culpadas pela separação dos pais (PECK; MANOCHERIAN, 2008/1998). Por sua vez, a adolescência requer dos pais novas regras no estabelecimento de limites aos filhos, em um momento em que a família passa por redefinições de papéis de autoridade causados pela ausência de um dos cônjuges ou pela presença de um novo parceiro conjugal da mãe ou do pai no ambiente da família (PECK; MANOCHERIAN, 2008/1998). Dessa forma, não é apenas a idade da criança/adolescente

que determina o grau do seu ajustamento às transições familiares, mas também o estágio do seu desenvolvimento (HETHERINGTON, 1989). Nesse sentido, alguns autores defendem que quando as transições familiares ocorrem concomitantemente com uma transição ecológica dos filhos, pode haver mais dificuldade no ajustamento à nova estrutura familiar (ALLISON; FURSTENBERG, 1989; LEON, 2003; PAGANI et al., 1997; WOODWARD; FERGUSSON; BELSKY, 2000). Ou seja, para esses autores, a sobreposição de transições, como o fato de a criança estar vivenciando a passagem para o ensino fundamental e tendo que lidar, ao mesmo tempo, com as mudanças no ambiente familiar decorrentes da separação conjugal ou do recasamento dos pais, poderia sobrecarregar a criança e, conseqüentemente dificultar a sua adaptação ao novo ambiente escolar.

Isso ocorreria porque quando a criança entra no ensino fundamental há a necessidade de aprendizagem de novas habilidades acadêmicas e de novos papéis, pois a criança é exposta a um conjunto de situações (tais como as novas relações com os pares e com os adultos do microsistema escolar) que transcendem o microsistema familiar (TRIVELLATO-FERREIRA; MATURANO, 2008). Há, então, a necessidade de lidar com as expectativas do meio social que se tornam mais exigentes, em um microsistema onde a dependência é menos tolerada e há menos suporte (MARTURANO, 2004). E este momento de transição, pelo qual a criança passa, vai demandar novas habilidades dos pais em supervisionar e monitorar as recentes experiências dos filhos na escola, bem como perceber qualquer dificuldade com as novas aprendizagens e contatos sociais (KERNs et al. 2001).

A entrada no primeiro ano requer, portanto, que um conjunto de tarefas seja realizado para que a criança se desenvolva. A este respeito, Masten e Coastworth (1998) definem as tarefas de desenvolvimento como um conjunto de critérios, universais ou específicos de uma determinada cultura ou momento histórico, e que são utilizados para avaliar a competência do indivíduo em atender as demandas da sociedade, em diferentes fases do desenvolvimento. São tarefas do desenvolvimento na idade escolar: ajustar-se ao ambiente escolar, ter desempenho acadêmico, ter um bom relacionamento com os pares e seguir as regras de convívio social (MASTEN; COASTWORTH, 1998).

A vivência escolar pode ser analisada a partir dos conceitos de vulnerabilidade e resiliência. Pesquisas evidenciam que experiências positivas na escola proporcionam recursos de proteção indiretos, como o desenvolvimento da auto-estima, um melhor auto-conceito (STEVANATO et al., 2003) e um melhor senso de auto-eficácia (MEDEIROS et al., 2000). Por outro lado, as experiências escolares negativas podem levar a trajetórias desfavoráveis no desenvolvimento a partir da meninice, além de apresentar efeitos mais deletérios para o

desenvolvimento infantil, quando ocorrem em pontos de transição e quando a criança já enfrenta condições adversas no ambiente familiar (TRIVELLATO-FERREIRA, 2005).

Assim, à luz dos conceitos de vulnerabilidade e proteção, Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) propõem que a transição para o primeiro ano pode ser considerada como um desafio, ou seja, uma combinação de risco e oportunidade que pode tanto promover quanto dificultar o desenvolvimento da criança. A respeito desses aspectos, Marturano e Trivellato-Ferreira (2004) afirmam que o grau de sucesso no cumprimento das tarefas de uma dada etapa é considerado como um critério de competência e pode afetar o desenvolvimento posterior. As autoras ressaltam que a ausência do sucesso escolar pode ocasionar dificuldades de ajustamento da criança na escola, ou ainda, intensificar problemas já existentes.

Conforme afirmam Johnson, Cowan e Cowan (1999), a transição para o ensino fundamental pode estimular o surgimento de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes. Além disso, crianças com problemas acadêmicos constituem um grupo de risco para problemas comportamentais (GRAMINHA, 1992; HINSHAW, 1992) que quando ocorrem desde a tenra idade, são mais difíceis de serem extintos e tendem a persistir em outras fases do desenvolvimento (BONGERS et al., 2004; SANTOS; MARTURANO, 1999). Por isso, é importante que os estudos procurem identificar fatores de risco e de proteção que podem interferir nas tarefas de desenvolvimento das crianças em idade escolar.

Segundo Trivellato-Ferreira (2005), quando a criança se sente apoiada e tem a participação dos familiares, a transição para o primeiro ano pode contribuir com experiências positivas e trajetórias favoráveis. A família é, então, uma importante fonte de recursos e mecanismos protetores para lidar com as adversidades e as demandas do desenvolvimento (EGELAND et al., 1990), principalmente, quando o ambiente familiar é coeso e estável (ACKERMAN et al., 1999; JOHNSON et al., 1999; TRIVELLATO-FERREIRA, 2005). Na mesma direção, Marturano (2008), ao propor um esquema conceitual para investigar as tensões cotidianas na transição para o primeiro ano, destaca algumas condições antecedentes que podem contribuir com a maior ou menor exposição da criança a situações de estresse no cotidiano escolar. Dentre essas situações, a autora sinaliza o suporte e a estabilidade no ambiente familiar.

Ainda que se reconheça que o modo como as crianças lidam com a transição para o primeiro ano tem efeitos sobre sua trajetória escolar posterior, são poucos os estudos que investigam esse fenômeno. Ackerman et al. (1999), por meio de um estudo longitudinal, procuraram investigar as relações entre a instabilidade familiar e os problemas de comportamento de crianças na pré-escola e depois no primeiro ano. Os autores encontraram

fortes associações entre a instabilidade familiar (tais como número de mudanças de residência, número de mudanças de parceiro do adulto que cuida da criança, doenças da criança e eventos negativos na vida familiar) e problemas de comportamento internalizantes nas crianças no primeiro ano.

De forma semelhante, Johnson, Cowan e Cowan (1999), ao estudar o ambiente familiar e o comportamento de crianças do primeiro ano, encontraram que nas famílias onde o relacionamento dos pais era coeso, as interações entre pais e filhos eram afetivas e havia suporte parental para as atividades de lazer e escolares dos filhos, estes apresentavam mais facilidade para se adaptar às mudanças ocorridas na transição para o primeiro ano.

Por fim, Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) procuraram identificar, na transição para o primeiro ano, associações entre características da criança e de seus contextos de desenvolvimento e indicadores de realização das tarefas desenvolvimentais. Encontraram correlações positivas entre os problemas de comportamento da criança e indicadores de problemas de relacionamento mãe-criança e instabilidade familiar. Além disso, os recursos do ambiente familiar (tais como, estabilidade, envolvimento dos pais com as atividades de lazer e escolar dos filhos e relacionamento conjugal harmonioso) e práticas educativas positivas foram preditores de competência social e desempenho escolar.

Em suma, o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental é uma mudança normativa significativa que se configura como um período de imprevisibilidades e incertezas que podem gerar estresse e ansiedade para a criança (MARTURANO, 2008). Os estudos descritos nos parágrafos precedentes indicam que a transição para o primeiro ano pode ser facilitada quando há estabilidade no ambiente familiar (ACKERMAN et al., 1999); há suporte parental e os pais utilizam práticas educativas positivas (JOHNSON; COWAN; COWAN, 1999); as relações que se estabelecem entre pais e filhos caracterizam-se por interações com afeto positivo, reciprocidade e equilíbrio de poder, as quais poderão contribuir para uma transição bem sucedida ao primeiro ano (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008).

Todavia, a separação conjugal e o recasamento também constituem momentos de vida em que há maior probabilidade de ocorrência de instabilidade e de imprevisibilidade no ambiente das famílias, dificultando os processos proximais entre pais e filhos e prejudicando a realização das tarefas do desenvolvimento requeridas na idade escolar (ACKERMAN et al., 1999; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; LEON, 2003; PAGANI et al., 1997; WOODWARD; FERGUSON; BELSKY, 2000). Frente a essas possíveis consequências decorrentes da família estar em uma fase do desenvolvimento em que tanto os pais quanto os

filhos vivenciam transições, o presente estudo procurou investigar os possíveis efeitos da ruptura conjugal e do recasamento dos pais sobre os comportamentos e a competência acadêmica dos filhos que cursam o primeiro ano do ensino fundamental, no pressuposto de que os efeitos da transição familiar, se presentes, seriam amplificados na condição em que a criança também passa, ela própria, por uma transição de vida.

1.6 - Justificativa

A entrada no primeiro ano caracteriza-se como uma transição ecológica que pode tanto favorecer uma trajetória escolar positiva para criança a partir da meninice, quanto pode levar a um desajustamento (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008). Experiências escolares positivas podem ajudar a criança a lidar com as demandas encontradas no ensino fundamental e, conseqüentemente, a realizar as tarefas de desenvolvimento específicas dessa fase com competência. Portanto, a transição para o primeiro ano pode ser vista como período sensível do desenvolvimento, já que a criança está particularmente vulnerável a determinadas influências ambientais (MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA, 2004).

Pesquisas que investigam fatores de proteção para a entrada no primeiro ano indicam que o suporte parental, a estabilidade no ambiente familiar e práticas educativas positivas facilitam o ajustamento da criança no ensino fundamental, bem como previnem problemas de comportamento e de aprendizagem (ACKERMAN et al., 1999; JOHNSON; COWAN; COWAN, 1999; TRIVELLATO-FERREIRA, 2005). Por outro lado, as relações entre os membros de famílias monoparentais e recasadas podem ser instáveis e imprevisíveis, prejudicando os processos proximais na família e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil, pois as interações da criança com seu ambiente podem não ter regularidade ao longo de períodos extensos de tempo e também não ser permeadas de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder (BRONFENBRENNER, 1996/1979; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

A maioria dos estudos sobre separação conjugal e recasamento concorda que esses eventos são caracterizados como estressantes por todos os membros da família, causando muita dor e sofrimento (AMATO, 2005; DUNN, 2002; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN; LANSFORD, 2009). Todavia, não há um consenso quanto à extensão, à duração e à severidade dos efeitos da separação conjugal e do recasamento sobre o desenvolvimento infantil (HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998), ainda que alguns autores afirmem que as transições familiares podem trazer consequências negativas aos filhos, pois

eles normalmente apresentam mais problemas comportamentais, sociais e baixo rendimento acadêmico quando comparados aos filhos de pais de famílias nucleares (AMATO, 2000; DUNN, 2002; MORRISON; CHARLIN, 1995; HETERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; LANSFORD, 2009; SOUZA, 2000).

Diante dessas possíveis cadeias de eventos associadas às transições familiares, pode-se pensar que seus efeitos sobre a criança seriam amplificados quando essa passa por um momento de transição ecológica, tal como a entrada no primeiro ano do ensino fundamental, quando são exigidas, tanto dos filhos quanto dos pais, novas habilidades para lidar com as demandas do novo contexto. Frente a estes dados, é possível que a instabilidade e a imprevisibilidade verificadas, nos primeiros anos após as transições, no ambiente das famílias monoparentais e recasadas sejam uma condição que potencializa o uso de práticas parentais ineficazes e dificulta o suporte dos pais aos filhos em relação às demandas encontradas na transição para o primeiro ano. E desta forma, podem contribuir para o surgimento de dificuldades sociais, comportamentais e de aprendizagem. Podem, assim, interferir na realização das tarefas de desenvolvimento da criança, dificultando o seu ajustamento em outras fases do desenvolvimento (MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA, 2004). Contudo, em nenhum artigo revisado encontrou-se uma pesquisa que procurasse investigar como as transições familiares podem influenciar o ajustamento da criança no primeiro ano.

A investigação das práticas parentais, dos recursos do ambiente em famílias que vivenciaram e que não vivenciaram as transições familiares, da qualidade da relação da mãe e da criança com o pai biológico permite examinar como a instabilidade e a imprevisibilidade do ambiente familiar, comuns do período após a separação conjugal e o recasamento, podem influenciar as interações entre pais e filhos e o ajustamento infantil na transição para o primeiro ano. Com essas informações será possível também investigar a importância de algumas dessas variáveis como preditores dos comportamentos e da competência acadêmica das crianças de diferentes configurações familiares. Assim, as semelhanças e as diferenças entre as famílias que passaram e as que não passaram por separação conjugal e recasamento poderão ser analisadas, identificando tanto aspectos disfuncionais, quanto padrões de relacionamento positivos que podem contribuir para a manutenção dos processos proximais relacionados ao desenvolvimento social e acadêmico dos filhos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve 105.044 uniões desfeitas (separações e divórcios) em 2008, ou seja uma para cada quatro casamentos. Segundo o IBGE, o ano de 2007 marcou os 30 anos da instituição do divórcio no Brasil, indicando um aumento crescente desde 1984. As Estatísticas do Registro Civil também

sinalizaram que em 2008, para os homens as idades médias foram 39 anos, na separação judicial, e de 43 anos, no divórcio, e para as mulheres, as idades médias foram 35 e 40 anos, respectivamente, na separação judicial e no divórcio. Assim, é muito provável que tanto homens quanto mulheres voltem a se casar e ter filhos, o que condiz com o aumento, no mesmo período, de casamentos entre homens e mulheres divorciados.

A atual realidade das famílias brasileiras é que a maioria das crianças, além de viver longe dos pais, já que em 88,7% dos casos de separação as mães ficam com a guarda das crianças (IBGE, 2008), poderão conviver com outros tipos de membros familiares, tais como padrastos e meio-irmãos. Portanto, o aumento de novas formas de organização familiar justifica a realização de estudos que procurem compreender como são as relações entre os membros de famílias monoparentais e recasadas, e como essas podem repercutir no desenvolvimento dos filhos.

A partir dessas considerações, o presente estudo focalizou as transições familiares e os seus possíveis efeitos nas práticas parentais e nos recursos do ambiente familiar que podem influenciar os comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) e a competência acadêmica de crianças que passaram pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental, a partir dos conceitos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, da Psicopatologia do Desenvolvimento e do Modelo transacional. A Figura 1 apresenta o delineamento do estudo.

Figura 1 - Esquema do delineamento do estudo.

1.7 - Perguntas de pesquisa, objetivos e hipóteses do estudo

1.7.1 - Perguntas de pesquisa

a) As transições familiares influenciam as práticas parentais, as relações entre mães, pais e filhos, os recursos do ambiente familiar, o comportamento e a competência acadêmica de crianças que passam pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental?

b) Como são as práticas parentais, os recursos do ambiente familiar, os comportamentos e a competência acadêmica infantil em famílias que se encontram em momentos diferentes de sua trajetória?

c) Como são avaliadas, nos microssistemas família e escola, as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças de diferentes tipos de famílias que passam pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental?

d) Quais são os preditores dos comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) e da competência acadêmica de crianças de diferentes configurações familiares que passam pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental?

1.7.2 - Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é avaliar as práticas parentais e os recursos do ambiente familiar, assim como os comportamentos e a competência acadêmica de crianças que passam pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental em momentos diferentes da trajetória familiar (famílias nucleares, famílias monoparentais e recasadas em transição recente e famílias monoparentais e recasadas estáveis).

Objetivos específicos são:

a) Comparar as práticas parentais de mães de famílias nucleares, de mães de famílias monoparentais em transição recente, de mães de famílias monoparentais estáveis, de mães de famílias recasadas em transição recente e de mães de famílias recasadas estáveis;

b) Comparar nas diferentes configurações familiares os recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho escolar das crianças;

c) Comparar as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica das crianças de famílias nucleares, das crianças de famílias monoparentais em transição recente, das crianças de famílias monoparentais estáveis, das crianças de famílias recasadas em transição recente e das crianças de famílias recasadas estáveis;

d) Investigar possíveis preditores dos comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) e da competência acadêmica das crianças de diferentes tipos de famílias.

1.7.3 - Hipóteses do estudo

a) As crianças provenientes de famílias nucleares e de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis apresentam mais habilidades sociais, mais competência acadêmica e menos problemas comportamentais que as crianças de famílias monoparentais em transição recente e recasadas em transição recente;

b) As mães de famílias nucleares e as mães de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis apresentam mais práticas parentais positivas, mais recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho escolar e menos práticas parentais negativas que as mães de famílias monoparentais em transição recente e recasadas em transição recente;

c) As práticas parentais e os recursos do ambiente da família têm um maior efeito preditivo do que o tipo de família e as variáveis sociodemográficas gênero das crianças, escolaridade materna e renda familiar sobre os comportamentos e a competência acadêmica das crianças.

As hipóteses do estudo apóiam-se em pesquisas que sinalizam que os efeitos das transições familiares são transitórios, ou seja, com o passar do tempo (em torno de três anos após a separação conjugal e o recasamento), a maioria das famílias ajustam-se às novas configurações e suas crianças não apresentam mais dificuldades emocionais e/ou comportamentais (AMATO, 2000; HETHERINGTON, 1989, 1993; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999).

2 - MÉTODO

Esta seção apresenta o método do estudo correlacional e preditivo com desenho transversal. Primeiramente, é descrita a caracterização da amostra do estudo, os critérios de inclusão utilizados para compor os grupos familiares e os motivos das exclusões. Em seguida, descrevem-se as características gerais dos instrumentos, os aspectos éticos envolvidos na pesquisa e os procedimentos de coleta e de análise de dados (avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos, estatísticas descritivas, inferenciais e multivariadas).

2.1 - Participantes

O estudo foi realizado com uma amostra de conveniência não aleatória composta por 160 mães (33 mães de famílias nucleares, 33 mães de famílias monoparentais em transição recente, 33 mães de famílias monoparentais estáveis, 31 mães de famílias recasadas em transição recente e 30 mães de famílias recasadas estáveis) de crianças que frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental e suas 22 professoras.

Os alunos estavam matriculados em cinco escolas da rede municipal. Uma escola se situava na região central e as outras quatro, em bairros periféricos das regiões norte e noroeste, de uma cidade do interior de São Paulo com 558.136 habitantes. As professoras que participaram do estudo tinham em média 41 anos (d.p.=10,48) e lecionavam apenas no ensino regular. Em relação ao tempo de magistério, quatro professoras afirmaram lecionar há um tempo situado entre três e cinco anos, quatro professoras entre seis e 10 anos, sete professoras entre 11 e 15 anos, cinco professoras entre 16 e 20 anos e duas professoras relataram lecionar há mais de 21 anos. Todas as professoras haviam concluído o ensino superior.

Todas as escolas que participaram da pesquisa tinham implantado o Ensino Fundamental de nove anos desde 2007, conforme a Lei nº 11.274 que ampliou de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2007). Assim, todas as crianças do estudo estavam no primeiro ano do ciclo de nove anos, o que corresponderia ao último ano da educação infantil. Com exceção de duas crianças de famílias monoparentais em transição recente, todas as crianças tinham frequentado a pré-escola.

2.1.1 - Composição da amostra

Para participar do estudo as mães deveriam atender a alguns critérios de inclusão. Em todos os tipos de configuração familiar, as crianças deveriam residir com a mãe. Critérios específicos de inclusão nos diferentes grupos foram estabelecidos de acordo com o que se entende neste trabalho por famílias nucleares, monoparentais e recasadas:

a) Família nuclear: quando a mãe biológica da criança coabita numa união civil ou por consenso com o pai biológico da criança desde o nascimento desta;

b) Família monoparental em transição recente: quando a mãe biológica da criança não coabita com o pai biológico da criança ou com outro companheiro. A mãe da criança deve (a) ter coabitado com o ex-cônjuge (pai biológico da criança) em uma união civil ou por consenso por no mínimo um ano (a contar do nascimento da criança); (b) estar separada há pelo menos seis meses e no máximo por três anos;

c) Família monoparental estável: quando a mãe biológica da criança não coabita com o pai biológico da criança ou com outro parceiro. A mãe da criança deve (a) ter coabitado com o ex-cônjuge (pai biológico da criança) em uma união civil ou por consenso por no mínimo um ano (a contar do nascimento da criança); (b) estar separada há mais de três anos;

d) Família recasada em transição recente: quando a mãe biológica da criança coabita com outro parceiro, que não seja o pai biológico da criança. A mãe da criança deve (a) ter coabitado com o ex-cônjuge (pai biológico da criança) em uma união civil ou por consenso por no mínimo um ano (a contar do nascimento da criança); (b) estar coabitando numa união civil ou por consenso, por no mínimo um ano e no máximo por três anos, com outro parceiro;

e) Família recasada estável: quando a mãe biológica da criança coabita com outro parceiro, que não seja o pai biológico da criança. A mãe da criança deve (a) ter coabitado com o ex-cônjuge (pai biológico da criança) em uma união civil ou por consenso por no mínimo um ano (a contar do nascimento da criança), (b) estar coabitando numa união civil ou por consenso, por mais de três anos, com outro parceiro.

A Tabela 1 apresenta o total de crianças indicadas pelas professoras, conforme o procedimento descrito adiante na seção 2.5, por escola, o número de exclusões e o número de mães que atenderam aos critérios de inclusão e participaram do estudo.

Tabela 1 - Número de indicações das professoras, participações e exclusões.

Escolas	Professoras Participantes	Comunicados entregues às mães	Comunicados recebidos das mães		Mãe que atenderam os critérios		Mães que não participaram	
			Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	3	90	58	64	10	17	48	82
2	7	210	163	77	71	43	92	56
3	6	180	132	73	36	27	96	72
4	3	90	51	56	17	33	34	66
5	3	90	80	88	26	32	54	67
Total	22	660	484	73	160	33	324	67

Conforme a Tabela 1, nota-se que do total de 660 comunicados entregues às mães por intermédio das crianças, mais da metade (73%) foram devolvidos. Contudo, apenas a minoria das mães (33%) participou da pesquisa.

A seguir são apresentados, na Tabela 2, os motivos das exclusões.

Tabela 2 - Motivos das exclusões.

Motivos das exclusões	Freq.	%
Mães identificadas como vivendo uma união civil ou por consenso, em número excedente ao requerido pelo estudo	233	72
Sem possibilidade de contato	23	7
Mães que se recusaram a participar	5	1
Mães que não tinham tido, no mínimo, um ano de união civil ou por consenso com o pai da criança ou com o novo parceiro	41	13
Mães que não estavam separadas há, no mínimo, seis meses	2	1
Mães que não residiam com as crianças	13	4
Mães que viviam com o pai biológico da criança numa segunda união	5	1
Mães que eram viúvas	2	1
Total	324	67

A Tabela 2 indica que a maioria das mães (72%) foi excluída por terem excedido o número requerido pelo estudo de mães de famílias nucleares que foram identificadas, através dos comunicados entregues às mesmas, por intermédio das crianças, como vivendo uma união civil ou por consenso. Em posse dos comunicados, a pesquisadora agrupou os mesmos a partir do estado civil identificado pelas mães (casada, separada e recasada). Dentre os 484 comunicados recebidos, a pesquisadora entrou em contato com 393 (81%) mães para formar a amostra. Esses contatos foram suficientes para a formação dos grupos com diferentes configurações familiares, de modo que as demais mães não foram contatadas. Como indica a Tabela 2, as outras mães foram excluídas: (a) por não terem tido, no mínimo, um ano de união civil ou por consenso com o pai da criança ou com o novo parceiro; (b) pela impossibilidade de contato; (c) não residiam com a criança, recusaram-se a participar, viviam uma segunda união com o pai da criança, não estavam separadas há, no mínimo, seis meses ou eram viúvas.

2.2 - Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram:

2.2.1 - Inventário de Práticas Parentais

É utilizado para avaliar as práticas parentais empregadas por pais e por mães com filhos em idade escolar. É um instrumento construído por Benetti e Balbinotti (2003) com base na Teoria Sócio-cognitiva e na Teoria Sistêmica. A escolha deste instrumento se deu por ser um inventário com foco nas práticas educativas de pais com filhos entre seis e 12 anos, com ênfase no envolvimento ou engajamento parental na vida da criança. Essa faixa etária requer dos pais práticas parentais específicas tais como de supervisão e de monitoria para lidar com a expansão social da criança, principalmente em relação ao ambiente escolar que traz novas exigências acadêmicas e relacionais aos filhos. Além disso, na escolha deste instrumento considerou-se a sua capacidade de fácil aplicação e o fato de o mesmo apresentar avaliações de algumas propriedades psicométricas, contribuindo para a validade dos resultados.

O inventário é composto por 29 itens que apresentam atividades ou comportamentos para estimar a sua ocorrência, numa escala *Likert* de cinco pontos (Anexo A). O IPP contempla cinco dimensões referentes às práticas parentais: **Social**, com seis itens focalizando comportamentos dos pais de participar de atividades de lazer com os filhos (exemplos:

“participa de jogos e atividades com o filho”, “eu levo meu filho junto quanto visito amigos”); **Educação**, com seis itens que abrangem habilidades dos pais em supervisionar e monitorar as experiências dos filhos na escola e em perceber dificuldades da criança a situações de conflito em algum aspecto social (exemplos: “Eu ensino meu filho as matérias que ele não entende na escola”, “Eu converso com meu filho assuntos que ele precisa saber sobre a vida”); **Disciplina**, com cinco itens que contemplam comportamentos dos pais de estabelecer limites aos filhos que são baseados em práticas coercitivas e/ou permissivas e/ou inconsistentes (exemplos: “Eu grito com meu filho quando ele faz alguma coisa errada”, “É muito difícil para eu fazer com que meu filho me obedeça”, “Eu ameaço colocar de castigo, mas depois termino não fazendo nada”); **Afeto**, com oito itens que focam habilidades dos pais de expressar afeto aos filhos (exemplos: “Eu abraço e beijo meu filho”, “Eu elogio meu filho”); **Responsabilidade**, com quatro itens que focalizam comportamentos dos pais que expressam preocupação com o bem-estar da criança (exemplos: “Não importa a hora do dia eu sei onde meu filho está”, “Eu posso estar ocupada, mas meu filho sabe aonde me encontrar se precisar de algo”).

Os itens que contemplam as dimensões **Social, Educação, Afeto e Responsabilidade** podem ser classificados como práticas parentais positivas (GOMIDE, 2003) ou indutivas (HOFFMAN, 1975, 1979, 1994) e fazem parte do estilo parental autoritativo (MACCOBY; MARTIN, 1983). Os itens que compõem a dimensão **Disciplina** podem ser entendidos como práticas parentais negativas (GOMIDE, 2003) ou coercitivas (HOFFMAN, 1975, 1979, 1994) e englobam os estilos parentais negligente, autoritário e permissivo (MACCOBY; MARTIN, 1983).

2.2.2 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais

O SSRS - *Social Skills Rating System* ou Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais é um inventário que avalia o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças, por meio de três² questionários dirigidos aos estudantes, aos pais e aos professores. Esse instrumento foi desenvolvido e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott (1990). No Brasil, foi traduzido e validado para crianças de 1ª a 4ª série, por Bandeira et al. (2009). As suas alternativas de respostas estão dispostas em uma escala tipo *Likert* de 3 pontos. Optou-se por este instrumento por ele investigar por meio de diferentes informantes as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças que frequentam os primeiros anos ensino fundamental. E

² Na presente pesquisa não foi utilizada a versão auto-aplicada pelos estudantes.

como as habilidades sociais são culturais e situacionais, até o momento da coleta de dados, o SSRS-BR era o único instrumento que apresentava propriedades psicométricas avaliadas para a nossa cultura.

A versão para professores (SSRS-BR, versão para professores) é composta por três escalas que contêm: a) 30 itens que avaliam a frequência e a importância das habilidades sociais das crianças; b) 18 itens que avaliam a frequência de comportamentos problemáticos; c) nove itens que avaliam a competência acadêmica dos alunos. A escala de **Habilidades Sociais** é formada por cinco componentes: **Responsabilidade/Cooperação**, com 15 itens que focalizam comportamentos que indicam compromisso com as tarefas e com as pessoas e disponibilidade da criança para colaborar com o desenvolvimento das atividades (exemplo: “Segue as suas instruções”); **Assertão Positiva**, com nove itens que contemplam comportamentos que envolvem expor-se e buscar relações com os demais (exemplo: “Junta-se a grupo ou atividades em curso sem lhe pedir”); **Autocontrole**, com nove itens que abrangem comportamentos que indicam domínio das próprias reações emocionais (por exemplo: “Controla irritação em situações de conflito com colegas”); **Autodefesa**, com três itens que envolvem comportamentos que indicam enfrentamento para defesa de idéias, opiniões ou avaliações (por exemplo: “Argumenta apropriadamente quando acha que foi tratado de forma injusta”); **Cooperação com Pares**, com quatro itens que expressam comportamentos que sinalizam disponibilidade da criança para colaborar (por exemplo: “Coopera com os colegas sem ter que lhe pedir”). A escala de **Comportamentos Problemáticos** é dividida em dois componentes: **Externalizante**, com 13 itens que focalizam comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas (exemplo: “Briga com os outros”); **Internalizante**, com seis itens que abrangem comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza e baixa auto-estima (exemplo: “Parece solitário”). A escala de **Competência Acadêmica** é composta por nove itens que avaliam a posição da criança em relação às demais da classe em diferentes aspectos: desempenho acadêmico geral; estímulo dos pais; funcionamento intelectual; comportamento geral.

A versão para pais do SSRS-BR é composta por duas escalas contendo, respectivamente, 38 itens que avaliam a frequência e a importância das habilidades sociais e 17 itens que avaliam a frequência de comportamentos problemáticos. As pontuações das escalas de frequência e de importância são iguais às da versão para professores. A escala de **Habilidades Sociais** é composta por seis componentes: **Cooperação**, com 10 itens que representam comportamentos da criança de colaborar, sem ser solicitado (exemplo: “Faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua sem precisar ser lembrado”);

Amabilidade, com oito itens que indicam comportamentos da criança que geram a estima dos demais (exemplo: “É querido pelos outros”); **Iniciativa/Desenvoltura Social**, com oito itens que focalizam comportamentos de iniciar e manter interações sociais (exemplo: “Faz amigos com facilidade”); **Asserção**, com oito itens que contemplam comportamentos que expressam confiança em lidar com estranhos e situações novas (exemplo: “Atende ao telefone de uma forma adequada”); **Autocontrole/Civilidade**, com seis itens que sinalizam comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções, através de reações abertas (exemplo: “Recusa civilizadamente pedidos abusivo dos outros”); **Autocontrole Passivo**, com quatro itens que abrangem comportamentos que indicam domínio sobre as próprias emoções, por meio de reações encobertas (exemplo: “Controla sua irritação quando discute com os outros”). A escala de **Comportamentos Problemáticos** é dividida em três componentes: **Hiperatividade**, com seis itens que indicam comportamentos que envolvem excessivo movimento e inquietação (exemplo: “É irrequieto e se mexe excessivamente”); **Externalizante**; **Internalizante**. A descrição dessas duas últimas escalas foi feita anteriormente.

2.2.3 - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar

É um instrumento desenvolvido por Marturano (2006) para investigar os recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho acadêmico nos anos do ensino fundamental, a partir do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996/1979). A escolha deste instrumento foi baseada no fato de o mesmo apresentar a mesma concepção ecológica de desenvolvimento adotada no estudo e de apresentar evidências de pesquisas relacionando o desempenho acadêmico aos recursos do ambiente familiar. Além disso, são pontos positivos o inventário apresentar avaliação de algumas propriedades psicométricas verificadas em outros estudos e também ser um instrumento de fácil aplicação.

O RAF (Anexo B) contempla três domínios amplos de recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o progresso escolar. Dois domínios se situam no nível do microsistema familiar: a) **recursos que promovem processos proximais**, por exemplo, participação em experiências estimuladoras do desenvolvimento, como passeios e viagens; oportunidades de interação com os pais; disponibilidade de brinquedos e materiais que apresentam desafio ao pensar; disponibilidade de livros, jornais e revistas; uso adequado do tempo livre; acesso a atividades programadas de aprendizagem; b) **atividades previsíveis** que

sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar, tais como rotinas e reuniões regulares da família e cooperação da criança em tarefas domésticas; c) o terceiro domínio, inscrito no mesossistema família-escola, é constituído por **práticas parentais que promovem a ligação família-escola**, tais como a participação dos pais nas reuniões e acompanhamento das notas.

Esses domínios são representados em dez tópicos: 1) O que a criança faz quando não está na escola; 2) Quais os passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses; 3) Há atividades programadas que a criança realiza regularmente; 4) Quais atividades os pais desenvolvem com a criança em casa; 5) Quais os brinquedos que ela tem ou já teve; 6) Há jornais e revistas na sua casa; 7) Há livros na sua casa; 8) Alguém em casa acompanha a criança nos afazeres da escola; 9) Seu filho tem hora certa para; 10) Sua família costuma estar reunida.

O inventário é aplicado sob a forma de uma entrevista semi-estruturada, onde cada tópico é apresentado oralmente; e caso o entrevistado apresente dificuldade de compreensão, o entrevistador pode parafrasear o conteúdo das questões. A aplicação do inventário inicia-se com a apresentação da pergunta aberta de cada tópico, por exemplo, “O que a criança faz quando não está na escola?”. Em seguida, o entrevistador assinala os itens mencionados pelo entrevistado em sua resposta livre e, então, apresenta, um a um, os demais itens. Se o entrevistado relatar itens que não constam na lista, esses são marcados e descritos em “outro”.

2.2.4 - Questionário Critério Brasil

O Critério Brasil (ABEP, 2003 - Anexo C) avalia o nível socioeconômico e é composto por onze itens: nove que investigam o número de bens de consumo duráveis da família, um que investiga o grau de instrução do chefe da família e um que avalia o número de empregadas mensalistas na casa. Permite a estratificação das famílias em cinco classes: A (subdividida em A1 e A2), B (subdividida em B1 e B2), C, D e E.

2.2.5 - Questionário de Caracterização Familiar

É um instrumento elaborado para este estudo (Apêndice A) para investigar as características sociais e demográficas dos participantes e suas famílias, por meio de seis tópicos: 1) Informações gerais sobre a aplicação da entrevista; 2) Dados da criança; 3) Dados da mãe; 4) Dados sobre a configuração das famílias nucleares, monoparentais e recasadas; 5) Informações sobre a moradia; 6) Cuidados com a criança.

2.3 - Local

A coleta de dados com as mães ocorreu em suas residências ou locais de trabalho. Já a coleta com as professoras foi realizada nas escolas, em salas de aula ou nas salas de reuniões das professoras.

2.4 - Aspectos éticos

Na presente pesquisa procurou-se assegurar a integridade física e moral dos participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto está condizente com o Código de Ética Profissional do Psicólogo (Ago/2005) e foi aprovado, de acordo com o Processo nº 379/2008-2008.1.449.59.7, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCL-USP), em 04 de junho de 2008 (Anexo D).

Foi solicitada a permissão para a realização da pesquisa à Secretaria de Educação do município onde foram coletados os dados. Todos os participantes da pesquisa foram informados previamente sobre os objetivos, os procedimentos, os benefícios da pesquisa e a forma de assistência que seria dada ao participante caso houvesse necessidade. Todos os participantes, mães e professores, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndices B e C), no qual essas informações estavam descritas.

A assistência prevista no TCLE se efetivava quando a pesquisadora verificava, durante a avaliação pelas professoras e/ou pelas mães, que a criança apresentava indícios clínicos de problemas de comportamento e/ou aprendizagem, e/ou quando a mãe solicitava informações sobre atendimento psicológico. Nestas situações, a pesquisadora entregava para a mãe uma lista dos serviços de atendimento psicológico, contendo telefone e endereço, oferecidos pela rede pública de saúde.

2.5 - Procedimento de coleta de dados

A pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal da Educação da cidade onde foi realizado o estudo e solicitou a permissão para a coleta de dados em escolas de ensino fundamental. Em seguida, entrou em contato, por telefone ou pessoalmente, com as

escolas para apresentar os objetivos da pesquisa e pedir permissão ao (à) diretor (a) para a coleta de dados.

Para selecionar as escolas, a Secretaria Municipal de Educação da cidade onde se realizou a pesquisa forneceu informações sobre as condições socioeconômicas das regiões. Dessa forma, foram selecionadas as escolas que se situavam geograficamente em regiões com condições socioeconômicas similares. Além disso, deu-se preferência a escolas que tivessem pelo menos quatro salas de aulas do primeiro ano do ensino fundamental.

Tendo obtido a permissão do (a) diretor (a), a pesquisadora ia até a escola para verificar o interesse das professoras do primeiro ano em participar do estudo. Caso houvesse interesse, era agendado um encontro em que a pesquisadora apresentava a proposta da pesquisa e entregava o TCLE. Após a assinatura do TCLE, a pesquisadora solicitava que as professoras informassem, em relação às crianças de sua sala cuja composição familiar conheciam, quais pertenciam a famílias monoparentais, recasadas e nucleares.

Na sequência, a pesquisadora pedia que as professoras mandassem, por meio do caderno de recado dos alunos, um comunicado a todas as mães, independentemente da situação conjugal; nesse comunicado (Apêndice D), a pesquisadora explicava brevemente a pesquisa, convidava as mães a participarem do estudo, solicitando para isso um meio de contato (por exemplo, telefone fixo e/ou celular) e perguntava seu estado civil (casada, separada ou recasada). À medida que recebia de volta os comunicados preenchidos, a pesquisadora os reunia de acordo com o estado civil informado pelas mães e entrava em contato com cada uma, por telefone, para verificar o interesse em participar do estudo e conferir os critérios de inclusão. Havendo interesse da mãe, a pesquisadora marcava um encontro para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para a aplicação dos instrumentos.

A pesquisadora contatou mães até se formarem os grupos com participantes em diferentes configurações familiares; assim, nem todas as famílias que entregaram os comunicados foram contatadas. Antes de se iniciar a coleta de dados foi realizado um estudo piloto com cinco mães para padronizar os procedimentos de coleta.

A coleta de dados com as mães foi realizada individualmente em suas residências ou locais de trabalho, de acordo com a preferência das participantes. Imediatamente antes da aplicação dos instrumentos de coleta, a pesquisadora retomava os objetivos da pesquisa, entregava à mãe uma via do TCLE e lia em voz alta o conteúdo desse documento em outra via.

Mediante a assinatura do TCLE, a pesquisadora aplicava os instrumentos com as mães na seguinte ordem: 1) Questionário sobre Caracterização Familiar; 2) Inventário de Práticas Parentais; 3) Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais; 5) Inventário de Recursos do Ambiente Familiar; 5) Questionário Critério Brasil. Na aplicação desses instrumentos, a pesquisadora leu cada pergunta em voz alta e anotou as respostas das mães. Esse procedimento foi adotado para evitar qualquer dificuldade que as participantes tivessem em relação à leitura dos instrumentos. Se durante a avaliação com as mães era verificado que a criança apresentava indícios clínicos de problemas de comportamento e/ou aprendizagem, e/ou se a mãe solicitava informações sobre atendimento psicológico, a pesquisadora entregava para a mãe uma lista dos serviços de atendimento psicológico disponíveis na rede pública de saúde do município, contendo telefone e endereço.

Após a coleta de dados com as mães, foi marcado um horário com cada professora para que avaliasse as crianças cujas mães atenderam aos critérios de inclusão e tinham assinado o TCLE. A coleta de dados com cada professora foi realizada na escola, após o término das aulas ou nos momentos em que as crianças realizavam atividades fora da sala de aula, tais como aulas de educação física e música.

A pesquisadora aplicou com cada professora, individualmente, SSRS-BR. Cada pergunta do instrumento foi lida em voz alta e a pesquisadora anotou as respostas da professora. O manual de instruções para a aplicação do SSRS-BR indica que o próprio professor pode preencher o formulário. Contudo, as professoras solicitaram que a pesquisadora aplicasse o inventário justificando a falta de tempo para realizar essa tarefa fora do período escolar.

A coleta de dados com cada mãe teve duração média de 90 minutos e a coleta com cada professora teve duração média de 20 minutos para cada criança avaliada. Após o término da coleta, a pesquisadora retornou em cada escola para agradecer a colaboração das professoras e do (a) diretor (a) pela execução do estudo.

2.6 - Procedimento de análise de dados

Os protocolos de resposta a cada instrumento foram cotados de acordo com as respectivas instruções. Os escores dos itens, das escalas e totais por instrumento foram digitados em planilhas para a realização de análises estatísticas.

2.6.1 - Inventário de Práticas Parentais

Os escores dos itens do IPP podiam variar de 1 (*nunca*) a 5 (*muito frequentemente*). Uma vez atribuídos os escores aos itens, calculou-se o escore total do instrumento (soma dos itens) e o escore de cada dimensão referente ao envolvimento parental: Social; Educação; Disciplina; Afeto; Responsabilidade.

2.6.2 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais

Para a análise dos dados sobre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, atribuíram-se os seguintes escores às respostas dadas a cada item, tanto da versão para pais quanto da versão para professores: *nunca* = 0, *algumas vezes* = 1, *muito frequentemente* = 2. Na sequência, calculou-se o escore total: a) da escala de Habilidades Sociais e dos seus componentes (versão pais: Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura Social, Asserção, Autocontrole/Civilidade, Autocontrole Passivo; versão professores: Responsabilidade/Cooperação, Asserção Positiva, Autocontrole, Autodefesa, Cooperação com Pares); b) da escala Comportamentos Problemáticos e dos seus componentes (versão pais: Hiperatividade, Externalizante, Internalizante; versão professores: Externalizante e Internalizante).

Para a análise dos dados sobre a Competência Acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras, atribuiu-se a seguinte pontuação às respostas dadas pelos professores a cada item: 10% piores = 1, 20% piores = 2, 40% médios = 3, 20% bons = 4, 10% ótimos = 5. Os escores dos itens foram somados, obtendo-se o escore total da escala.

2.6.3 - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar

Para a análise do escore total do RAF, somou-se a pontuação bruta assinalada em cada um dos seus 10 tópicos, os quais contêm um número variável de itens que correspondem às áreas de recursos identificadas previamente. Já para se obter a pontuação relativa de cada tópico foi calculada a seguinte fórmula: $\text{pontuação bruta} / \text{pontuação máxima do tópico} \times 10$, onde a pontuação máxima corresponde ao número de itens, exceto nos tópicos 8, 9 e 10, que têm pontuação específica indicada.

2.6.4 - Questionário de Caracterização Familiar e Questionário Critério Brasil

Os dados desses instrumentos foram também digitados em um banco de dados e foram usados para caracterizar a amostra e verificar se os grupos diferiam em características sociodemográficas como gênero das crianças, escolaridade das mães e renda familiar.

2.7 - Tratamento estatístico

Para verificar as hipóteses, os dados dos instrumentos foram submetidos ao tratamento estatístico, através do programa SPSS 12.0 *for Windows* e do AMOS 16.0. Preliminarmente, procurou-se testar se a distribuição amostral era normal ou não. Em seguida, foram analisadas as qualidades psicométricas dos instrumentos por meio da verificação da capacidade discriminativa dos itens, da estrutura fatorial dos instrumentos e da consistência interna das escalas. Na sequência, foram processadas estatísticas descritivas (frequência, média e desvio-padrão) e procedeu-se ao teste das hipóteses utilizando técnicas de análises inferenciais e multivariadas, tais como análises de variância a um fator, análises de correlação e análises de regressão linear múltipla.

2.7.1 - Verificação da normalidade das variáveis

Procurou-se investigar se cada variável tinha distribuição normal ou não através do teste *Kolmogorov-Smirnov*, para poder definir se a análise estatística seria paramétrica (variável com distribuição normal) ou não-paramétrica (variável com distribuição não normal).

2.7.2 - Avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos

Algumas qualidades psicométricas dos instrumentos foram avaliadas por meio da verificação do poder discriminativo dos itens, da análise da estrutura fatorial confirmatória das dimensões fatoriais dos instrumentos e do cálculo da consistência interna das escalas. Procedeu-se, primeiramente, à avaliação do poder discriminativo dos itens, inferido a partir da porcentagem de respostas em cada uma das opções dos itens dos instrumentos. Itens com porcentagens de respostas abaixo de 90% foram considerados como apresentando um bom

poder discriminativo. A avaliação do poder discriminativo dos instrumentos encontra-se em tabelas no Apêndice E.

Em seguida, para testar a estrutura multidimensional dos instrumentos, foram realizadas análises fatoriais confirmatórias, através do programa AMOS 16.0. Para Boomsma (2000), a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) é uma técnica multivariada que possibilita testar a validade de construto, ou seja, permite testar em que medida um determinado modelo teórico subjacente a um instrumento se ajusta aos dados empíricos. Em linhas gerais, a AFC avalia se todos os itens de uma escala estimam com a mesma magnitude um fator em questão. Mas para isso, Pilati e Laros (2007) afirmam que, como qualquer técnica pertencente ao Modelo de Equações Estruturais, são exigidos alguns pressupostos em relação aos dados, os quais foram verificados no presente estudo: linearidade, normalidade e não multicolinearidade.

AFC é representada através de um diagrama composto por: a) variáveis latentes, isto é, medidas que não são diretamente observadas, por exemplo, os fatores de uma escala que investiga habilidades cognitivas; b) variáveis observadas, tais como os itens dessa escala; c) erros associados a cada variável observada. As relações explicativas entre as variáveis são representadas por setas unidirecionais as quais podem ser descritas através de uma reta de regressão. E as setas curvas e bidirecionais correspondem às covariâncias associadas aos erros das variáveis observadas (PILATI; LAROS, 2007).

O construto psicológico subjacente a um instrumento pode ser medido através de um único fator (unidimensional) ou mais fatores que contêm um número específico de itens. Na AFC, verificar-se se essa estrutura previamente estabelecida, através de um embasamento teórico, se mantém para uma determinada amostra (BOOMSMA, 2000). Assim, a questão primordial que se coloca ao realizar uma AFC é se os padrões de covariância entre as variáveis observadas são explicados pela variância nas variáveis latentes (fatores).

O modelo inicial é avaliado em relação ao número de itens e de fatores, bem como a relação entre eles é apreciada pelo pesquisador, com base nos seus conhecimentos teóricos e através de alguns índices de ajustamento local e global disponíveis no programa (PILATI; LAROS, 2007). Os primeiros podem ser estimados através dos valores de saturação dos fatores (variáveis latentes) nas variáveis observadas, que podem ser baixos ($\leq 0,30$), razoáveis ($> 0,30 \leq 0,50$) e elevados ($> 0,50$). Os índices de ajustamento global mais referidos na literatura (BENTLER, 1990; BOOMSMA, 2000; MACCALLUM; ROZNOWSKI; NECOWITZ, 1992; MCDONALD; HO, 2002) e utilizados no presente estudo foram: a) Razão Qui-quadrado/graus de liberdade, utilizada para avaliar o afastamento geral do modelo

teórico aos dados, sendo considerados aceitáveis valores inferiores a 5 (GILES, 2002); b) Índices de Ajustamento Comparativo: CFI (*Comparative Fit Index*), que compara o modelo estimado ou proposto com um modelo nulo, no qual não existe nenhuma relação entre variáveis. Esse índice varia de 0 a 1 e os valores superiores a 0,90 indicam um ajustamento aceitável (BENTLER, 1990); GFI (*Goodness of Fit Index*) e AGFI (*Adjusted Goodness of Fit index*), que comparam a matriz de covariância da amostra utilizada com uma matriz de covariância estimada para a população, ou seja, a probabilidade de replicação dos resultados do estudo em outras amostras. Os seus valores são compreendidos entre 0 e 1 e valores acima de 0,90 indicam ajustamento adequado (KLINE, 1998); TLI (*Tucker-Lewis coefficient*), índice de ajustamento que é independente do tamanho da amostra e penaliza modelos complexos que apresentem valores menores que 0,90 (seus valores também variam entre 0 e 1); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), que reflete a parcimônia do modelo e penaliza os que incluem mais complexidade do que o essencial. Seus valores variam entre 0 (inexistência de diferença) e 1 (diferença máxima), sendo valores inferiores a 0,08 indicativo de ajustamento aceitável (HU; BENTLER, 1999).

Se o modelo inicial não obteve índices de ajustamento aceitáveis para a amostra específica, é feita a sua re-especificação. Esta consiste em realizar covariâncias-erro e, em seguida, caso necessário, retirar itens dos instrumentos para poder obter índices mais satisfatórios que permitem avaliar o ajustamento do modelo final aos dados. As covariâncias-erro podem ocorrer entre itens que semanticamente partilham algo em comum e/ou se referir a itens que apresentam um baixo poder discriminativo e/ou podem aludir a pares de itens que apresentam saturações baixas no fator (BOOMSMA, 2000). Caso não haja uma melhora nos índices de ajustamento após as covariâncias-erro, o pesquisador pode optar pela eliminação de algum (s) item (s). Isso ocorre porque nem todos os itens de um instrumento podem ser bons indicadores para a avaliação do fenômeno psicológico proposto no instrumento para uma amostra específica (BOOMSMA, 2000). O critério de eliminação do (s) item (s) é apresentar valor de saturação baixo.

Na sequência, foi avaliada a fidedignidade dos instrumentos através da consistência interna (coeficiente de *alfa* de Cronbach) das dimensões fatoriais. Considerou-se como um bom nível de consistência, valores acima de 0,70. Durante este procedimento, foram eliminados os itens das escalas que estavam contribuindo para a diminuição no valor de *alfa*.

A seguir, são apresentados, para cada instrumento, uma descrição geral dos coeficientes de consistência interna encontrados na literatura e neste estudo, bem como os

resultados das análises fatoriais confirmatórias realizadas. No Apêndice F encontram-se os detalhes das análises das qualidades psicométricas dos instrumentos.

2.7.2.1 - Inventário de Práticas Parentais

Grybowski (2007), ao avaliar 234 pais e mães, utilizando o IPP com 29 itens, encontrou um bom índice de consistência interna global através do coeficiente *alfa* de Cronbach = 0,90. Embora no estudo de Benetti e Balbinotti (2003), os valores da consistência interna possam ser considerados baixos em alguns fatores (Afeto *alfa* = 0,76; Educação *alfa* = 0,82, Disciplina *alfa* = 0,55; Social *alfa* = 0,58), tais resultados podem ser devidos ao fato de ter utilizado uma versão curta do instrumento (16 itens).

A estrutura multidimensional do Inventário de Práticas Parentais foi confirmada neste estudo a partir da análise fatorial confirmatória. Os índices de ajustamento (Apêndice F) obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo teórico do IPP se ajustou à amostra do estudo. Foram em seguida avaliados os índices de consistência interna (coeficiente *alfa* de Cronbach) das diversas dimensões do instrumento. Para aumentar o valor de *alfa* da dimensão Responsabilidade, procedeu-se a retirada do item 28 (“Eu conversei com meu esposo (a)/companheiro (a) sobre o futuro de meu filho (a)”).

A consistência interna indicou índices razoáveis que variaram de 0,64 a 0,83, para quatro das cinco dimensões avaliadas (Educação *alfa* = 0,70; Disciplina *alfa* = 0,72; Afeto *alfa* = 0,83; Responsabilidade *alfa* = 0,64), embora continue baixa para a dimensão Social (*alfa* = 0,54). Esses índices indicam que esse instrumento possa ser reestruturado em futuras pesquisas, principalmente no que se refere às dimensões Social e Responsabilidade. De forma geral, as análises revelaram boas qualidades psicométricas do IPP para a amostra avaliada neste estudo.

2.7.2.2 - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar

Marturano, Ferreira e D’Avila-Bacarji (2005) encontraram índice aceitável de consistência interna (*alfa* de Cronbach = 0,84), em uma amostra de 100 crianças com queixa escolar. Em relação à estabilidade da medida global, Santos (1999) entrevistou três mães com um intervalo de 20 dias, obtendo índices de concordância iguais a 100, 99 e 92%.

Neste estudo, os índices de ajustamento (Apêndice F) obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo teórico do RAF se ajustou à amostra do estudo. A

consistência interna do inventário apresentou índice satisfatório ($\alpha = 0,73$). De forma geral, as análises revelaram boas qualidades psicométricas do RAF para a amostra avaliada neste estudo.

2.7.2.3 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais

Na validação do SSRS-BR, Bandeira et al. (2009) administraram o instrumento, quer aos pais ($n=312$), quer aos professores ($n=86$) para avaliar crianças ($n=416$), de 1ª a 4ª série de escolas públicas e particulares, de cinco cidades de quatro estados brasileiros. Os resultados mostraram uma estrutura de componentes que explicaram de 40% a 62% da variância dos escores. Os índices de consistência interna das escalas globais e dos componentes foram satisfatórios: a) escala de Habilidades Sociais ($\alpha = 0,86$): Cooperação $\alpha = 0,79$; Amabilidade $\alpha = 0,70$; Iniciativa/Desenvoltura Social $\alpha = 0,71$; Asserção $\alpha = 0,70$; Autocontrole/Civilidade $\alpha = 0,59$; Autocontrole Passivo $\alpha = 0,65$; b) escala de avaliação dos Comportamentos Problemáticos ($\alpha = 0,83$): Hiperatividade $\alpha = 0,75$; Externalizante $\alpha = 0,72$; Internalizante $\alpha = 0,60$. A análise da estabilidade temporal indicou correlações teste-reteste positivas e significativas para os escores globais das escalas de Habilidades Sociais ($r = 0,69$) e Comportamentos Problemáticos ($r = 0,75$).

Para este estudo, procurou-se confirmar as qualidades psicométricas, recorrendo à análise fatorial confirmatória, para verificar em que medida o modelo teórico proposto no SSRS-BR se adequava aos dados coletados, e procedeu-se a análise da consistência interna das diversas escalas do instrumento. Os índices de ajustamento (Apêndice F) obtidos com a análise fatorial confirmatória sugeriram que o modelo teórico proposto pelo SSRS-BR se ajustou aos dados da amostra.

Foram encontrados, neste estudo, índices de consistência interna satisfatórios na maioria dos componentes do SSRS-BR, seja na escala de Habilidades Sociais (Cooperação $\alpha = 0,85$, Amabilidade $\alpha = 0,73$; Iniciativa/Desenvoltura Social $\alpha = 0,73$, Asserção $\alpha = 0,61$, Autocontrole/Civilidade $\alpha = 0,73$, Autocontrole Passivo $\alpha = 0,85$), seja na de Comportamentos Problemáticos (Hiperatividade $\alpha = 0,78$, Externalizante $\alpha = 0,79$). A exceção foi o componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos ($\alpha = 0,37$), assim esta dimensão não foi utilizada nas análises posteriores. No geral, as análises confirmaram as boas qualidades psicométricas do SSRS-BR para a amostra avaliada neste estudo.

2.7.2.4 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores

Bandeira et al. (2009) encontraram valores satisfatórios nos índices de consistência interna das escalas globais e dos componentes da validação do SSRS-BR, versão para professores: a) escala de Habilidades Sociais (*alfa* = 0,94): Responsabilidade/Cooperação *alfa* = 0,92; Asserção Positiva *alfa* = 0,87; Autocontrole *alfa* = 0,88; Autodefesa *alfa* = 0,78; Cooperação com Pares *alfa* = 0,73; b) escala de avaliação dos Comportamentos Problemáticos (*alfa* = 0,91): Externalizante *alfa* = 0,93; Internalizante *alfa* = 0,74); c) escala de Competência Acadêmica (*alfa* = 0,98). A análise da estabilidade temporal indicou correlações teste-reteste positivas e significativas para os escores globais das escalas de Habilidades Sociais ($r = 0,71$), Comportamentos Problemáticos ($r = 0,80$) e Competência Acadêmica ($r = 0,73$).

A estrutura multidimensional do SSRS-BR foi confirmada neste estudo a partir da análise fatorial confirmatória. Os índices de ajustamento (Apêndice F) obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo teórico do SRSS-BR se ajustou à amostra do estudo. Entretanto, ao observar os índices do componente Responsabilidade/Cooperação, verificou-se que cinco contribuíam para o menor ajustamento do modelo. Assim, optou-se por retirar os itens 12 (“Controla a irritação em situações conflitivas com os outros”), 13 (“Mostra interesse em uma variedade de coisas”), 22 (“Coopera com os colegas sem ter que lhe pedir”), 23 (“Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe”) e 30 (“Se dá bem com as pessoas que são diferentes”). De forma semelhante, observou-se no componente Autocontrole que o modelo ajustou-se melhor sem o item 18 (“Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais”).

Foram encontrados, neste estudo, índices de consistência interna satisfatórios para a maioria dos componentes do SSRS-BR, seja na escala de Habilidades Sociais (Responsabilidade/Cooperação *alfa* = 0,92, Asserção Positiva *alfa* = 0,87, Autocontrole *alfa* = 0,89, Autodefesa *alfa* = 0,72, Cooperação com Pares *alfa* = 0,73), seja na escala de Comportamentos Problemáticos (Externalizante *alfa* = 0,92, Internalizante *alfa* = 0,80) e seja na escala de Competência acadêmica (*alfa* = 0,98). Em síntese, as análises revelaram boas qualidades psicométricas do SSRS-BR, versão para professores para a amostra avaliada neste estudo.

2.7.3 - Variáveis sociodemográficas

Foram realizadas análises estatísticas para verificar se os grupos eram homogêneos em relação às variáveis gênero da criança, escolaridade das mães e renda familiar. Para investigar se os grupos eram equivalentes em relação ao gênero das crianças, realizou-se o teste não-paramétrico *Qui-quadrado*. Para as variáveis escolaridade das mães, renda familiar e qualidade da relação das mães e das crianças com os pais biológicos realizaram-se análises de variância a um fator (ANOVA *one-way*) em função das diferentes configurações familiares.

2.7.4 - Análise de Variância a um fator (ANOVA *one-way*)

Para verificar diferenças entre as famílias do estudo em função da sua configuração (nuclear, monoparental em transição recente, monoparental estável, recasada em transição recente e recasada estável), foram realizadas ANOVAs, se a variável tinha distribuição normal. Nesse caso, também se investigou a igualdade de variância entre as distribuições da variável nos grupos; caso houvesse igualdade, o teste *Post Hoc* utilizado era o de *Bonferroni*; caso contrário, utilizava-se o *Teste Post Hoc Dunnett's T3*. Se a variável não tinha distribuição normal, eram conduzidas análises com o teste não-paramétrico *Kruskal-Wallis H*. O teste *Post Hoc* utilizado foi o *LSD* de *Fisher*³ da ANOVA. Consideraram-se significativos os resultados com probabilidade igual ou inferior a 5% ($p \leq 0,05$). A identificação de cada variável com distribuição normal ou distribuição não normal é apresentada nos resultados, nas tabelas.

2.7.5 - Análise de Correlação

Para verificar a existência de possíveis relações entre as práticas parentais coercitivas, permissivas e inconsistentes que formam a dimensão Disciplina e os comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) e a competência acadêmica das crianças, utilizou-se o teste de correlação *Pearson*. Primeiramente, procedeu-se a associação dos itens que compõem a dimensão Disciplina (13, 14, 15, 16 e 17) e os escores totais do IPP e das escalas de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica do

³ Segundo Maroco (2007), o teste *Kruskal-Wallis* não permite saber em quais grupos de famílias as distribuições das variáveis avaliadas diferem significativamente. Assim, uma alternativa é converter as observações em ordens usando a função *Transform (Rank Cases)* do SPSS e, em seguida, realizar uma ANOVA *one-way* sobre a nova variável das ordens com a comparação múltipla de médias das ordens pelo método *LSD* de *Fisher*.

SSRS-BR, versão para pais e professores. Foram considerados significativos todos os resultados encontrados em níveis de significância iguais ou inferiores a 5%.

2.7.6 - Análise de Regressão Linear Múltipla

A análise de regressão linear múltipla é uma técnica estatística usada para verificar relações entre variáveis e predizer o valor de uma variável dependente a partir de um conjunto de variáveis independentes ou preditoras (MAROCO, 2007). Contudo, esse tipo de análise não permite estabelecer uma associação linear causal. A regressão linear múltipla requer que as variáveis sejam de nível intervalar, que a relação entre elas seja linear, que as variáveis dependentes e os erros tenham uma distribuição normal e que as variáveis preditoras sejam independentes, ou seja, assume-se a ausência de multicolinearidade (MAROCO, 2007).

Com base nestes pressupostos, primeiramente foram realizadas análises de correlações (*Pearson*) para verificar quais variáveis dos microssistemas familiar e escolar apresentavam associações significativas com os comportamentos e com a competência acadêmica das crianças. Em seguida, para aferir o valor preditivo das variáveis em estudo sobre o comportamento das crianças, foram realizadas análises de regressão linear múltipla (utilizando o método *Stepwise*), considerando como variáveis dependentes as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica das crianças, e como variáveis independentes o tipo de família (nuclear, monoparental em transição recente e estável e recasada em transição recente e estável), as práticas parentais, os recursos do ambiente familiar, a qualidade da relação da mãe com o pai biológico da criança, a qualidade da relação da criança com o pai biológico, o gênero da criança, a renda familiar e a escolaridade da mãe.

Precedendo as análises de regressão, foram realizados testes de multicolinearidade, que permitem verificar se as variáveis explicativas são independentes. Para isso, usou-se o valor de *VIF* (*Variance Inflation Factor*). De forma geral, os valores de tolerância, isto é, o grau em que uma variável preditora não é explicada pelas restantes variáveis independentes, são próximos de 1. Assim, considera-se que valores de *VIF* superiores a 5 indicam problemas de multicolinearidade nas variáveis independentes (MAROCO, 2007).

Outro diagnóstico realizado para a execução das análises de regressão refere-se à independência entre as variáveis aleatórias residuais, ou seja, a covariância nula entre elas. Para isso, efetuou-se o teste *Durbin-Watson* que deve apresentar valores próximos de 2

(MAROCO, 2007). Finalmente, foram criadas variáveis *dummy*⁴ em substituição às variáveis independentes não métricas gênero das crianças e tipo de família.

⁴ Segundo Maroco (2007), como as variáveis qualitativas não indicam a presença ou a ausência de uma qualidade ou atributo, um método para "quantificar" esses atributos é construir variáveis artificiais que assumam valores de 1 ou 0 (indicando ausência de um atributo e indicando a sua presença) que são denominadas pela literatura como variáveis *dummy*.

3 - RESULTADOS

Os resultados são apresentados em três partes. Primeiramente, são focalizadas: (a) as informações sociodemográficas; (b) as práticas parentais; (c) os recursos do ambiente familiar; (d) as habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. Em seguida, são apresentadas as informações obtidas do microsistema escolar, por meio das avaliações das professoras, a respeito das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e da competência acadêmica das crianças. Ao final da segunda parte, são apresentadas as comparações entre grupos e as correlações dos itens da dimensão Disciplina das Práticas Parentais com as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica das crianças dos diferentes tipos de famílias. A terceira parte dos resultados apresenta a análise do poder preditivo das variáveis independentes consideradas nas análises de regressão linear múltipla em relação aos comportamentos e à competência das crianças, avaliados pelas mães e pelas professoras.

3.1 - Microssistema familiar

3.1.1 - Informações sociodemográficas

A Tabela 3 apresenta informações sobre o gênero e a idade das crianças pertencentes às famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Tabela 3 - Informações sobre o gênero e a idade das crianças.

Famílias	N	Meninas		Meninos		Idade em anos	
		Freq.	%	Freq.	%	média	desvio-padrão
Nuclear	33	15	45	18	55	6,9	0,56
Monoparental em transição recente	33	12	36	21	64	7,3	0,45
Monoparental estável	33	17	52	16	48	7,0	0,54
Recasada em transição recente	31	16	52	15	48	7,1	0,53
Recasada estável	30	17	57	13	43	7,2	0,42
Total	160	77	48	83	52	7,1	0,51

Como mostra a Tabela 3, há uma distribuição equilibrada dos participantes nos grupos, em relação ao gênero. A análise da distribuição por gênero não indicou diferença estatística significativa ($\chi^2=0,22$, $p=0,63$). Com relação à idade, as crianças de famílias nucleares tinham idade média mais baixa que as dos demais grupos. A ANOVA detectou variação quase significativa entre os grupos ($F=2,314$, $p=0,06$), porém o teste *post hoc* não indicou diferença entre os grupos, quando comparados dois a dois.

A idade média das mães de famílias nucleares foi de 32,9 anos (d.p.=5,46), 32,6 anos (d.p.=5,79) para as mães de famílias monoparentais em transição recente, 32,5 anos (d.p.=6,18) para as mães famílias monoparentais estáveis, 31,2 anos (d.p.=5,38) para as mães de famílias recasadas em transição recente, 31,6 anos (d.p.=5,87) para as mães de famílias recasadas estáveis. A idade média das mães que participaram do estudo foi de 32,1 anos (d.p.=5,94).

As Tabelas 4 e 5 apresentam informações sobre a escolaridade das mães de famílias, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Tabela 4 - Informações sobre a escolaridade das mães.

Variável	Famílias/Categorias											
	Nuclear (n=33)		Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Escolaridade												
1 a 4 anos	3	9	2	6	3	9	4	13	3	10	15	9
5 a 8 anos	19	58	12	36	12	36	5	16	8	27	56	35
9 a 11 anos	11	33	17	52	16	49	22	71	15	50	81	51
12 a 15 anos	0	0	2	6	2	6	0	0	4	13	8	5

Como mostra a Tabela 4, a maioria das mães de famílias nucleares tinha entre cinco e oito anos de escolaridade. Já a maioria das demais mães tinha entre nove e 11 anos de escolaridade.

Tabela 5 - Informações sobre a escolaridade das mães: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Variável	Famílias/Categorias					F
	Nuclear (n=33)	Monoparental recente (n=33)	Monoparental estável (n=33)	Recasada recente (n=31)	Recasada estável (n=30)	
	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	
Escolaridade	7,91 (2,56)	8,85 (2,43)	8,70 (2,89)	9,29 (2,45)	8,60 (3,28)	1,07

A ANOVA não detectou diferença entre os grupos quanto à escolaridade materna. A escolaridade média da amostra (8,6 anos, d.p.=2,76) é superior a média nacional de anos de estudos para as mulheres (7,4 anos), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007). Em relação à média do Estado de São Paulo (7,2 anos), a escolaridade média das participantes também é superior, conforme o Mapa do Analfabetismo no Brasil divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2006).

A Tabela 6 apresenta informações sobre a religião das mães de famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Tabela 6 - Informações sobre a religião das mães.

Variável	Famílias/Categorias											
	Nuclear (n=33)		Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Religião												
<i>Católica</i>	25	76	22	67	20	61	17	55	13	43	97	61
<i>Evangélica</i>	7	21	9	27	10	30	12	39	15	51	53	33
<i>Espírita</i>	1	3	2	6	0	0	2	6	1	3	6	4
<i>Não tem</i>	0	0	0	0	3	9	0	0	1	3	4	2

No que se refere à religião, a Tabela 6 indica que a maioria das mães de famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis e recasadas em transição recente relatou ser católica. Por sua vez, metade das mães de famílias recasadas estáveis disse ser evangélica. Com relação aos dados da religião, chama a atenção que a porcentagem de mães que relataram ser católicas é inversamente proporcional à ocorrência de mudanças no *status* conjugal materno; o inverso ocorre em relação à porcentagem de mães que se identificaram como evangélicas.

A Tabela 7 apresenta informações sobre a ocupação das mães de famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Tabela 7 - Informações sobre a ocupação das participantes do estudo.

Variável	Famílias/Categorias											
	Nuclear (n=33)		Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Ocupação*												
<i>Profissional das ciências e das artes</i>	0	0	1	3	0	0	0	0	3	10	4	2
<i>Técnico de nível médio</i>	1	3	0	0	1	3	1	4	0	0	3	2
<i>Trabalhador de serviços administrativo</i>	1	3	9	27	6	18	5	16	0	0	21	13
<i>Trabalhador de serviços, vendedor do comércio em lojas e mercados</i>	11	33	9	27	8	25	11	35	14	47	53	33
<i>Trabalhador da produção de bens e serviços industriais</i>	1	3	1	3	1	3	0	0	1	3	4	2
<i>Empregada doméstica e diarista</i>	7	22	13	40	14	42	10	32	6	20	50	32
<i>Do lar</i>	12	36	0	0	3	9	4	13	6	20	25	16

*Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002).

Os dados da Tabela 7 indicam que a maior parte das mães de famílias nucleares era do lar, enquanto que a maior parte das mães de famílias monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis era empregada doméstica e diarista. Por sua vez, a maior parte das mães de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis era trabalhadora de serviços e vendedora do comércio em lojas e mercados.

Já em relação à amostra, verifica-se que a maioria das participantes era empregada doméstica/diarista ou trabalhava em serviços (era vendedora do comércio em lojas e mercados). A maioria das mães que participaram do estudo relatou que estava empregada e que trabalhava fora o dia todo.

Tabela 8 - Informações sobre a renda familiar das mães: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Variável	Famílias/Categorias					F
	Nuclear (n=33)	Monoparental recente (n=33)	Monoparental estável (n=33)	Recasada recente (n=31)	Recasada estável (n=30)	
	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	
Renda Familiar*	1.271,21 (586,43)	1.030,30 (444,04)	1.071,97 (525,77)	1.309,68 (674,46)	1.383,33 (655,52)	2,24

* Valores expressos em Reais.

Segundo a Tabela 8, verifica-se que as mães de famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis não se diferenciaram estatisticamente com relação à renda familiar. A renda familiar média das participantes (n=160) foi de R\$ 1.213,90. Conforme os dados da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (ABEP, 2008), baseado no Levantamento Sócio-econômico (2007), as mães do estudo encontravam-se entre a classe C1 e a classe C2 (renda familiar entre R\$ 861,00 e 1.318,00). Essas classes correspondem a 44% da distribuição da população do Estado de São Paulo.

A Tabela 9 apresenta informações sobre o estado civil do casal parental biológico, o tempo de união das participantes da pesquisa com o pai biológico da criança e o número total de filhos.

Tabela 9 - Estado civil do casal parental, tempo de união da mãe com o pai biológico da criança e número total de filhos.

Variável	Famílias/Categorias											
	Nuclear (n=33)		Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Estado civil												
<i>União civil</i>	19	58	10	30	9	27	8	26	7	23	53	33
<i>União por consenso</i>	14	42	23	70	24	73	23	74	23	77	107	67
Tempo de união												
<i>Um a cinco anos</i>	0	0	7	21	19	58	8	26	18	60	52	33
<i>Seis a dez anos</i>	14	42	15	46	8	24	15	48	9	30	61	38
<i>Onze a quinze anos</i>	14	42	7	21	3	9	7	23	3	10	34	21
<i>Dezesseis a vinte anos</i>	3	9	3	9	2	6	1	3	0	0	9	6
<i>Mais de vinte anos</i>	2	7	1	3	1	3	0	0	0	0	4	2
Número total de filhos												
<i>Um</i>	10	30	11	33	13	40	5	16	2	7	41	26
<i>Dois</i>	11	34	12	37	10	30	16	52	13	43	62	39
<i>Três</i>	10	30	6	18	5	15	7	23	10	34	38	24
<i>Quatro</i>	1	3	3	9	2	6	2	6	4	13	12	7
<i>Cinco ou mais</i>	1	3	1	3	3	9	1	3	1	3	7	4

A Tabela 9 sinaliza que a maior parte das mães de famílias nucleares tinha uma união civil com o pai biológico da criança. Diferentemente, a maioria das mães de famílias monoparentais e recasadas tinha tido uma união por consenso com o pai biológico da criança. Na amostra, a maioria das participantes manteve uma união por consenso com o pai biológico da criança.

O tempo de união mais frequente na amostra como um todo ficou entre um a dez anos, e a média foi de 8,4 anos. O tempo médio de união das mães de famílias monoparentais e recasadas foi de 7,3 anos. No que diz respeito ao número de filhos, nota-se que as mães de famílias nucleares e as mães de famílias monoparentais em transição recente e monoparentais

estáveis tinham entre um e três filhos. Já as mães de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis tinham entre dois e três filhos. De forma geral, a maior parte das participantes disse ter entre um e três filhos.

A Tabela 10 apresenta o tipo de separação, o tempo de separação e a idade da criança na separação. Os dados são referentes às famílias monoparentais e às famílias recasadas.

Tabela 10 - Famílias monoparentais e famílias recasadas: tipo de separação, tempo de separação e idade da criança na separação.

Variável	Famílias/Categorias									
	Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Tipo de separação										
<i>Amigável</i>	12	36	19	57	16	52	20	67	67	53
<i>Conflituosa</i>	21	64	14	43	15	48	10	33	60	47
Tempo de separação										
<i>Seis meses a um ano</i>	6	18	0	0	0	0	0	0	6	5
<i>Um ano e um mês a dois anos</i>	21	64	0	0	0	0	0	0	21	17
<i>Dois anos e um mês a três anos</i>	6	18	0	0	10	32	0	0	16	12
<i>Três anos e um mês a quatro anos</i>	0	0	8	24	4	13	3	10	15	12
<i>Quatro anos e um mês a sete anos</i>	0	0	25	76	17	55	27	90	69	54
Idade da criança na separação										
<i>Um a dois anos</i>	0	0	17	52	12	39	22	73	51	40
<i>Dois anos e um mês a três anos</i>	0	0	11	33	6	19	6	20	23	18
<i>Três anos e um mês a quatro anos</i>	1	3	5	15	8	26	2	7	16	13
<i>Mais de quatro anos e um mês</i>	32	97	0	0	5	16	0	0	37	29

Conforme mostra a Tabela 10, a maioria das mães de famílias monoparentais em transição recente relata ter tido uma separação conflituosa. Já em relação às demais famílias, verifica-se que a maioria das mães relata uma separação amigável. A análise da distribuição pelo tipo de separação não indicou diferença estatística significativa ($\chi^2=0,38$, $p=0,53$) entre as diferentes famílias. A maioria das mães de famílias monoparentais em transição recente estava separada há mais de um ano e por no máximo dois anos. Por sua vez, a maioria das mães de famílias monoparentais estáveis e recasadas em transição recente e recasadas estáveis estava separada há mais de quatro anos e menos de sete anos. Por fim, a maior parte das mães de famílias monoparentais e recasadas estava separada há mais de quatro anos e por no máximo sete anos.

Sobre a idade da criança na separação conjugal, a Tabela 10 indica que a maioria das crianças de famílias monoparentais em transição recente tinha mais de quatro anos e um mês, e a maioria as crianças de famílias monoparentais estáveis e de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis tinha idade entre um e três anos. Dado semelhante é encontrado quando se verifica a idade das crianças de famílias monoparentais e recasadas em conjunto, isto é, a maioria das crianças tinha entre um e três anos quando a mãe se separou. Destaca-se que 11 mães de famílias monoparentais estáveis, duas mães de famílias recasadas em transição recente e oito mães de famílias recasadas estáveis relataram ter vivido um relacionamento conjugal antes do nascimento da criança foco do estudo, isto é, com outro parceiro que não era o pai biológico da criança. Cinco mães de famílias recasadas estáveis disseram ter tido filhos desses relacionamentos conjugais.

Na Tabela 11 são apresentadas informações específicas das famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis: estado civil no recasamento; idade da criança no recasamento.

Tabela 11 - Famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis: estado civil e idade da criança no recasamento.

Variável	Famílias/Categorias					
	Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=61)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Estado civil						
<i>União civil</i>	7	23	3	10	10	16
<i>União por consenso</i>	24	77	27	90	51	84
Idade da criança no recasamento						
<i>Um a dois anos</i>	0	0	12	40	12	20
<i>Dois anos e um mês a três anos</i>	0	0	9	30	9	15
<i>Três anos e um mês a quatro anos</i>	4	13	9	30	13	21
<i>Mais de quatro anos e um mês a sete anos</i>	27	87	0	0	27	44

Verifica-se, pela Tabela 11, que a maioria das mães de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis mantinha uma união por consenso no recasamento. Quando as mães de famílias recasadas em transição recente se uniram, as crianças que foram alvo da pesquisa tinham, em maioria, entre quatro anos e um mês e sete anos. Já as crianças de famílias recasadas estáveis tinham, em sua maioria, entre um ano e três anos, quando suas mães se uniram. Em resposta à questão sobre filhos do recasamento, dezesseis (52%) mães de famílias recasadas em transição recente e 15 (50%) mães de famílias recasadas estáveis responderam afirmativamente. Apenas uma mãe de famílias recasadas estáveis relatou ter dois filhos do recasamento, as demais informaram ter apenas um filho.

Ao investigar se as mães residiam com enteados, somente uma mãe de famílias recasadas em transição recente respondeu que morava com enteados e três mães de famílias recasadas estáveis disseram viver com enteados. Com as informações sobre a idade das crianças na separação e a idade das crianças no recasamento, foi possível calcular a média de tempo entre essas transições. Os dados indicaram que as mães de famílias recasadas em

transição recente tiveram um tempo médio de 2,5 anos entre a separação do pai biológico da criança e o recasamento, enquanto que para as mães de famílias recasadas estáveis esse tempo médio foi de apenas um ano. Não foi encontrada diferença estatística significativa ($\chi^2=35,7$, $p=0,12$) em relação ao tempo entre a separação e o recasamento das mães de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

A Tabela 12 apresenta informações a respeito da moradia das participantes.

Tabela 12 - Situação da moradia das famílias.

Variável	Famílias/Categorias											
	Nuclear (n=33)		Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Número de pessoas que vivem na casa												
<i>Duas</i>	0	0	7	21	4	12	0	0	0	0	11	7
<i>Três</i>	9	27	9	28	4	12	3	10	3	10	28	17
<i>Quatro</i>	12	37	7	21	10	30	15	48	11	36	55	34
<i>Cinco</i>	10	30	5	15	6	18	5	16	8	27	34	22
<i>Seis ou mais</i>	2	6	5	15	9	28	8	26	8	27	32	20
Quem mora na casa												
<i>Mãe, pai e filhos</i>	31	94	0	0	0	0	0	0	0	0	31	19
<i>Mãe, pai, filhos e outros (avós, tios e sobrinhos)</i>	2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
<i>Mãe e filhos</i>	0	0	22	67	12	36	0	0	0	0	34	22
<i>Mãe, filhos e outros (avós, tios e sobrinhos)</i>	0	0	11	33	21	64	0	0	0	0	32	20
<i>Mãe, padrasto e filhos</i>	0	0	0	0	0	0	22	71	24	80	46	29
<i>Mãe, padrasto, filhos e outros (enteados, avós, tios e sobrinhos)</i>	0	0	0	0	0	0	9	29	6	20	15	9
Situação da moradia												
<i>Própria</i>	18	54	20	61	17	52	18	58	17	57	90	57
<i>Alugada</i>	15	46	13	39	16	48	13	42	13	43	70	43

Os dados da Tabela 12 sinalizam que as famílias viviam, em média, com 4,4 pessoas na casa. A ANOVA em função da composição da família não indicou diferença estatística significativa em relação à quantidade de pessoas que moravam na casa ($F=1,35$, $p=0,25$).

Nota-se que as mães de famílias nucleares e as mães de famílias monoparentais em transição recente viviam, em sua maioria, num sistema composto por mãe, pai e filhos e por mãe e filhos, respectivamente. As mães de famílias monoparentais estáveis viviam, em sua maioria, em famílias extensas, isto é, moravam com os avós, tios e sobrinhos. Por fim, as mães de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis viviam, em sua maioria, em sistemas nucleares reorganizados (mãe, padrasto e filhos). Não foi encontrada diferença estatística significativa ($\chi^2=2,50$, $p=0,11$) em relação à situação da moradia das participantes do estudo.

A Tabela 13 apresenta informações sobre outras pessoas que cuidavam da criança, além da mãe.

Tabela 13 - Informações sobre outros cuidadores da criança.

Variável	Famílias/Categorias											
	Nuclear (n=33)		Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Alguém cuida da criança além da mãe												
<i>Sim</i>	10	30	28	85	31	94	19	61	16	53	104	65
<i>Não</i>	23	70	5	15	2	6	12	39	14	47	56	35
Quem cuida da criança												
<i>Babás, vizinhos</i>	1	10	4	14	4	13	4	21	2	13	15	14
<i>Creches, núcleos comunitários</i>	1	10	2	7	1	3	0	0	1	6	5	5
<i>Parentes (avós, tios, pai, padrasto)</i>	8	80	22	79	26	84	15	79	13	81	84	81

Segundo a Tabela 13, a maioria das mães de famílias nucleares disse que a criança não recebe cuidado de outras pessoas. Diferentemente, a maioria das mães das demais famílias relatou que a criança recebe cuidados de outras pessoas. Dentre essas pessoas, os parentes foram indicados pela maioria das mães de todas as famílias, especialmente os avós maternos. As mães relataram também que os outros cuidadores passavam com a criança em média 4,6 horas. Foi investigada a qualidade da relação das mães com os cônjuges e com os ex-

cônjuges, bem como a qualidade da relação das crianças com os pais biológicos e com os padrastos. Além disso, procurou-se averiguar a frequência do contato das mães e das crianças com os ex-cônjuges (pais biológicos) e se esses contribuíam financeiramente.

As Tabelas 14 e 15 apresentam a qualidade da relação das mães e das crianças com os pais biológicos, a partir das percepções das mães de famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Tabela 14 - Qualidade da relação das mães e das crianças com os pais biológicos, segundo os relatos das mães.

Variável	Famílias/Categorias											
	Nuclear (n=33)		Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Qualidade da relação mãe com pai biológico da criança												
<i>Ótima</i>	17	52	2	6	1	3	1	3	0	0	21	13
<i>Boa</i>	16	48	7	22	6	18	5	16	1	3	35	22
<i>Mais ou menos</i>	0	0	8	24	11	34	13	42	21	70	53	33
<i>Ruim</i>	0	0	14	42	12	36	11	35	7	24	44	28
<i>Péssima</i>	0	0	2	6	3	9	1	3	1	3	7	4
Qualidade da relação criança com pai biológico												
<i>Ótima</i>	24	73	9	27	4	12	1	3	0	0	14	11
<i>Boa</i>	9	27	8	24	8	24	13	42	12	40	41	32
<i>Mais ou menos</i>	0	0	13	40	10	30	11	35	11	37	45	35
<i>Ruim</i>	0	0	2	6	11	34	6	19	7	23	26	21
<i>Péssima</i>	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	1	1

A Tabela 14 demonstra que a qualidade da relação das mães com os pais biológicos das crianças de famílias nucleares variou, em sua maioria, entre boa e ótima. Já a qualidade da relação das mães com os pais biológicos das crianças de famílias monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis variou, em sua maioria, entre ruim e mais ou menos. Por

fim, a qualidade da relação das mães com os pais biológicos das crianças de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis foi avaliada, na maior parte das vezes, como mais ou menos.

Quanto à qualidade da relação das crianças com os pais biológicos, nota-se que essa foi indicada pela maioria das mães de famílias nucleares como ótima. As avaliações das mães de famílias monoparentais em transição recente se distribuíram entre as categorias *boa e mais ou menos*. Já as mães de famílias monoparentais estáveis identificaram a qualidade da relação das crianças com os pais biológicos, na maioria das vezes, variando entre *ruim e mais ou menos*. As mães de famílias recasadas em transição recente relataram que a qualidade da relação das crianças com os pais biológicos era, na maior parte das vezes, *mais ou menos e ruim*. A maior parte das mães de famílias recasadas estáveis avalia como *mais ou menos* a relação da criança com o pai biológico.

Tabela 15 - Qualidade da relação das mães e das crianças com os pais biológicos das crianças, segundo os relatos das mães: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Variável	Famílias/Categorias					F
	Nuclear (n=33)	Monoparental recente (n=33)	Monoparental estável (n=33)	Recasada recente (n=31)	Recasada estável (n=30)	
	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	
Qualidade da relação da mãe com pai biológico da criança	4,48 (0,50) ^a	2,79 (1,05) ^b	2,70 (0,98) ^b	2,81 (0,87) ^b	2,73 (0,58) ^b	28,33 ^{1*}
Qualidade da relação da criança com pai biológico	4,73 (0,45) ^a	3,67 (1,05) ^b	3,15 (1,03) ^b	3,29 (0,82) ^b	3,17 (0,79) ^b	19,36 ^{1*}

Nota: Diferentes letras simbolizam diferenças entre as famílias.

* $p \leq 0,05$

¹ ANOVA: variável com distribuição normal

² Teste H de Kruskal-Wallis: variável com distribuição não-normal

A Tabela 15 indica que a qualidade da relação das mães com os pais biológicos das crianças foi avaliada como qualitativamente melhor nas famílias nucleares em comparação com as demais famílias. De forma semelhante, a qualidade da relação das crianças com os pais biológicos foi avaliada mais positivamente, pelas mães de famílias nucleares, quando comparadas com as demais famílias. As famílias monoparentais e recasadas não se diferenciaram quanto à qualidade da relação da mãe e da criança com o pai biológico.

Avaliou-se também a qualidade da relação das mães e das crianças com os novos parceiros (padrastos). Nos resultados, a maioria (64%) das mães de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis indicou a sua relação com os novos cônjuges como sendo boa. Igualmente, a maior parte (62%) dessas mães identificou a qualidade da relação dos seus filhos com os padrastos como sendo também boa.

Apresenta-se na Tabela 16 a frequência do contato das mães e das crianças com os pais biológicos e a contribuição financeira dos ex-cônjuges nas famílias monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Tabela 16 - Famílias monoparentais e recasadas: frequência do contato das mães e das crianças com os pais biológicos e contribuição financeira dos ex-cônjuges.

Variável	Famílias/Categorias									
	Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		Total (n=160)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Frequência do contato da mãe com o ex-cônjuge										
<i>Frequentemente</i>	8	24	1	3	5	16	1	3	15	12
<i>Algumas vezes</i>	6	18	9	27	6	19	4	13	25	20
<i>Quase nunca ou nunca</i>	19	58	19	58	20	65	25	84	87	68
Frequência do contato da criança com o pai biológico										
<i>Frequentemente</i>	9	27	11	34	3	10	2	7	25	20
<i>Algumas vezes</i>	10	30	9	27	11	35	13	43	43	34
<i>Quase nunca ou nunca</i>	14	43	13	40	17	55	15	50	59	46
Contribuição financeira do ex-cônjuge										
<i>Frequentemente</i>	11	33	11	33	7	22	2	7	31	24
<i>Algumas vezes</i>	9	28	4	12	8	26	10	33	31	24
<i>Quase nunca ou nunca</i>	13	39	18	55	16	52	18	60	65	52

Como pode ser observado, na Tabela 16, a maioria das mães de famílias monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis afirmou que *quase nunca ou nunca* tem contato com os ex-cônjuges. Em relação ao contato das crianças com os pais biológicos, verifica-se que as mães de famílias monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis relataram que o contato das crianças com os pais biológicos variou entre *algumas vezes e frequentemente*.

As mães de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis disseram, na maioria das vezes, que seus filhos *quase nunca ou nunca* tinham contato com os pais biológicos. Ao analisar a contribuição financeira dos ex-cônjuges, nota-se que as mães de famílias monoparentais em transição recente identificaram que essa variou entre *algumas vezes e frequentemente*. A maioria das mães dos demais grupos disse que os ex-cônjuges *quase nunca ou nunca* contribuíam financeiramente.

A Tabela 17 apresenta um resumo das principais informações sociodemográficas.

Tabela 17 - Resumo das informações sociodemográficas: gênero e idade das crianças, idade e escolaridade materna, renda familiar e *per capita*.

Variável	Famílias/Categorias										F / χ^2
	Nuclear (n=33)		Monoparental recente (n=33)		Monoparental estável (n=33)		Recasada recente (n=31)		Recasada estável (n=30)		
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Gênero das crianças											0,22 ²
<i>Meninos</i>	18	55	21	64	16	48	15	48	13	43	
<i>Meninas</i>	15	45	12	36	17	52	16	52	17	57	
	Média (d.p.)		Média (d.p.)		Média (d.p.)		Média (d.p.)		Média (d.p.)		
Idade das crianças (anos)	6,9 (0,56)		7,3 (0,45)		7,0 (0,54)		7,1 (0,53)		7,2 (0,42)		2,31 ¹
Idade das mães (anos)	32,9 (5,46)		32,6 (5,79)		32,5 (6,18)		31,2 (5,38)		31,6 (5,87)		0,46 ¹
Escolaridade materna (anos)	7,91 (2,56)		8,85 (2,43)		8,70 (2,89)		9,29 (2,45)		8,60 (3,28)		1,07 ¹
Renda Familiar mensal (em Reais)	1.271,21 (586,43)		1.030,30 (444,04)		1.071,97 (525,77)		1.309,68 (674,46)		1.383,33 (655,52)		2,24 ¹
Renda <i>per capita</i> (em Reais)*	321,00 (153,45)		298,94 (126,23)		253,48 (135,27)		296,90 (181,28)		295,20 (150,98)		0,87 ¹

*Renda familiar dividida pelo número de pessoas que vivem na casa das mães que participaram do estudo.

¹ ANOVA One-way

² Teste Qui-Quadrado

Os dados da Tabela 17 indicam que não foram encontradas diferenças estatísticas significativas nos diferentes tipos de famílias em relação à idade e ao gênero das crianças, à idade e à escolaridade das mães, à renda familiar e à renda *per capita*.

3.1.2 - Práticas parentais

São apresentados na Tabela 18 os resultados a respeito das Práticas Parentais nas dimensões *Social*, *Educação*, *Disciplina*, *Afeto* e *Responsabilidade* e o *Total* para as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Tabela 18 - Práticas parentais: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Variável	Famílias/Categorias					F / χ^2
	Nuclear (n=33)	Monoparental recente (n=33)	Monoparental estável (n=33)	Recasada recente (n=31)	Recasada estável (n=30)	
	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	
Práticas parentais						
Social	23,36 ^a (2,72)	20,33 ^b (3,48)	21,79 ^{a b} (3,00)	20,16 ^b (3,92)	20,67 ^{a b} (4,59)	4,50 ^{1*}
Educação	26,64 ^a (2,94)	22,21 ^b (4,25)	23,58 ^b (4,25)	22,71 ^b (5,25)	22,80 ^b (5,14)	19,51 ^{2*}
Disciplina	12,64 ^a (4,50)	14,64 ^a (4,56)	13,91 ^a (4,37)	14,74 ^a (5,48)	14,90 ^a (4,40)	1,29 ¹
Afeto	38,42 ^a (3,48)	35,79 ^{b c} (4,69)	36,79 ^b (3,14)	36,19 ^b (4,53)	34,40 ^c (5,01)	21,77 ^{2*}
Responsabilidade	14,94 ^a (0,34)	14,61 ^a (0,74)	14,61 ^a (0,74)	14,48 ^a (1,61)	14,63 ^a (0,80)	6,85 ²
Total	120,06 ^a (7,40)	112,30 ^b (9,38)	115,00 ^{a b c} (7,55)	111,26 ^{b c} (9,41)	107,40 ^b (9,70)	9,23 ^{1*}

Nota: Diferentes letras simbolizam diferenças entre as famílias.

* $p \leq 0,05$

¹ ANOVA: variável com distribuição normal

² Teste H de *Kruskal-Wallis*: variável com distribuição não-normal

Os resultados da Tabela 18 referentes à dimensão Social demonstram que as mães de famílias nucleares declararam participar de atividades de lazer juntos com os filhos com mais frequência que as mães de famílias recasadas em transição recente e monoparentais em transição recente. Da mesma forma, na dimensão Educação, as mães de famílias nucleares disseram investir, monitorar e auxiliar com mais frequência as atividades escolares dos filhos do que as mães de famílias monoparentais e recasadas. Por sua vez, as mães de famílias

monoparentais e recasadas não se diferenciam quanto a essas práticas parentais. No que diz respeito à dimensão Afeto, as mães de famílias nucleares relataram expressar sentimentos positivos de forma verbal e/ou física e conversar com os filhos com mais frequência que as demais mães. Nesta mesma dimensão, as mães de famílias monoparentais estáveis e as mães de famílias recasadas em transição recente disseram expressar mais afeto aos filhos que as mães de famílias recasadas estáveis.

Constata-se que os diferentes tipos de configuração familiar não diferem quanto à dimensão Disciplina, que implica em práticas disciplinares coercitivas, permissivas ou inconsistentes (práticas parentais negativas), nem quanto à dimensão Responsabilidade, que envolve práticas de monitoramento relacionadas à atenção e ao conhecimento das mães acerca do local onde o filho se encontra e das atividades que são realizadas pelo mesmo. De forma geral, as mães de famílias nucleares relataram apresentar com mais frequência o total das práticas parentais, em relação às mães de famílias monoparentais em transição recente e recasadas em transição recente e recasadas estáveis. As mães de famílias monoparentais estáveis diferenciaram-se das mães de famílias recasadas estáveis, apresentando com mais frequência as práticas parentais investigadas. Por fim, as mães de famílias monoparentais recentes e recasadas não se diferenciaram no total das práticas parentais avaliadas.

3.1.3 - Recursos do ambiente das famílias

A Tabela 19 apresenta os dados a respeito dos recursos do ambiente das famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis, segundo as avaliações das mães.

Tabela 19 - Recursos do ambiente das famílias: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Variável	Famílias/Categorias					F / χ^2
	Nuclear (n=33)	Monoparental recente (n=33)	Monoparental estável (n=33)	Recasada recente (n=31)	Recasada estável (n=30)	
	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	
Recursos do ambiente familiar						
Atividades da criança em casa	6,49 ^a (1,33)	6,49 ^a (1,42)	6,66 ^a (1,30)	6,50 ^a (1,46)	6,69 ^a (1,26)	0,40 ²
Passeios que a criança realizou	5,83 ^a (1,64)	5,26 ^a (1,66)	5,70 ^a (1,48)	5,14 ^a (1,79)	5,49 ^a (1,66)	0,97 ¹
Atividades que a criança realiza regularmente	0,31 ^a (0,49)	0,50 ^a (0,67)	0,48 ^a (1,14)	0,56 ^a (0,79)	0,29 ^a (0,57)	4,00 ²
Atividades que os pais desenvolvem com a criança em casa	7,79 ^a (1,62)	5,29 ^{b c} (3,05)	6,17 ^b (2,07)	5,71 ^c (2,35)	5,91 ^{b c} (1,66)	31,17 ^{2*}
Brinquedos que a criança tem ou já teve	7,19 ^a (1,51)	6,16 ^{a b} (1,80)	5,68 ^b (1,49)	6,18 ^{a b} (1,72)	5,92 ^b (1,53)	4,14 ^{1*}
Jornais ou revistas na casa	2,51 ^a (1,45)	1,82 ^b (1,22)	3,04 ^a (1,97)	2,67 ^a (1,85)	2,18 ^{a b} (1,22)	9,75 ^{2*}
Livros na casa	3,92 ^a (1,81)	3,46 ^a (1,92)	4,08 ^a (2,01)	3,56 ^a (1,66)	3,26 ^a (1,78)	5,62 ²
Alguém acompanha a criança nos afazeres da escola	6,72 ^a (0,81)	4,42 ^b (1,29)	4,93 ^b (1,25)	5,86 ^{b c} (1,51)	6,33 ^{a c} (0,96)	57,59 ^{2*}
Criança tem hora certa para almoçar, tomar banho etc	7,60 ^a (2,27)	5,56 ^b (2,40)	6,10 ^{a b} (2,61)	6,34 ^{a b} (2,32)	6,41 ^{a b} (2,67)	3,03 ^{1*}
A família costuma estar reunida nas refeições	7,70 ^a (2,04)	5,62 ^b (1,83)	6,57 ^c (1,81)	6,68 ^{a c} (2,31)	6,95 ^{a c} (1,97)	18,90 ^{2*}
Total	49,60 ^a (7,26)	38,12 ^b (9,09)	42,80 ^b (7,57)	42,75 ^b (9,97)	42,77 ^b (8,80)	7,54 ^{1*}

Nota: Diferentes letras simbolizam diferenças entre as famílias.

* $p \leq 0,05$

¹ ANOVA: variável com distribuição normal

² Teste H de *Kruskal-Wallis*: variável com distribuição não-normal

A Tabela 19 apresenta os recursos do ambiente familiar das diferentes configurações familiares que podem contribuir para o desempenho escolar. Considerando os recursos que promovem os processos proximais, as mães de famílias nucleares falaram que desenvolvem atividades com os filhos em casa, tais como brincar, contar histórias, ler livros, realizar tarefas domésticas, com mais frequência que as mães das demais famílias. Da mesma forma, as mães de famílias monoparentais estáveis relataram desenvolver mais atividades com os filhos em casa que as mães de famílias recasadas em transição recente. As mães de famílias nucleares relataram que seus filhos têm ou já tiveram mais brinquedos que as mães de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis. As mães de famílias nucleares, monoparentais estáveis e recasadas em transição recente indicaram ter mais jornais e revistas em casa que as mães de famílias monoparentais em transição recente.

No que se refere às práticas parentais que promovem a ligação família-escola, observa-se que as mães de famílias nucleares disseram identificar mais pessoas que acompanham os filhos nos afazeres escolares do que as mães de famílias recasadas em transição recente, monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis. As mães de famílias recasadas estáveis diferenciaram-se das mães de famílias monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis por sinalizar mais pessoas que acompanham os filhos nas tarefas da escola.

Nas atividades previsíveis, as mães de famílias nucleares disseram que seus filhos têm hora certa para algumas rotinas com mais frequência que as mães de famílias monoparentais em transição recente. Por sua vez, as mães de famílias monoparentais em transição recente foram as que relataram ficar menos reunida durante o dia que as mães de famílias nucleares, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

O total sinaliza que as mães de famílias nucleares apresentaram mais recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho escolar dos filhos, quando comparadas às mães dos outros tipos de famílias. As mães de família monoparentais e recasadas não se diferenciaram no total dos recursos do ambiente familiar. Em síntese, as famílias nucleares foram as que apresentaram mais recursos promotores do desenvolvimento; por sua vez, as famílias monoparentais em transição recente foram as que identificaram menos esses recursos.

3.1.4 - Habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães

A Tabela 20 apresenta os resultados a respeito das habilidades sociais e dos problemas de comportamento das crianças de famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis, a partir das avaliações das mães.

Tabela 20 - Habilidades sociais e problemas de comportamento, segundo as avaliações das mães: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

	Famílias/Categorias					
Variável	Nuclear (n=33)	Monoparental recente (n=33)	Monoparental estável (n=33)	Recasada recente (n=31)	Recasada estável (n=30)	F / χ^2
	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	
Habilidades sociais						
Cooperação	12,30 ^a (4,66)	9,33 ^a (4,97)	10,15 ^a (5,02)	10,26 ^a (4,78)	8,97 ^a (4,83)	2,29 ¹
Amabilidade	13,06 ^a (2,20)	10,61 ^a (3,31)	10,76 ^a (3,12)	11,61 ^a (3,05)	10,70 ^a (2,56)	15,08 ²
Iniciativa/ Desenvoltura Social	9,85 ^a (3,24)	9,33 ^a (3,73)	9,33 ^a (3,56)	10,81 ^a (3,06)	9,53 ^a (3,81)	3,73 ²
Assertção	11,06 ^a (2,63)	10,36 ^a (2,77)	10,39 ^a (6,96)	11,42 ^a (2,47)	10,47 ^a (2,95)	1,00 ¹
Autocontrole/ Civildade	7,61 ^a (1,90)	5,09 ^b (2,40)	5,42 ^b (2,91)	5,65 ^b (2,79)	6,00 ^b (2,40)	5,04 ^{1*}
Autocontrole Passivo	5,27 ^a (2,55)	3,45 ^b (2,00)	3,91 ^b (2,33)	4,35 ^{a b} (2,49)	3,67 ^b (2,39)	11,35 ^{2*}
Total	51,70 ^a (11,17)	41,88 ^b (12,92)	43,61 ^{a b} (12,62)	46,97 ^{a b} (12,35)	42,87 ^{a b} (12,75)	3,42 ^{1*}
Problemas de comportamento						
Hiperatividade	2,70 ^a (2,32)	5,12 ^b (2,89)	4,55 ^b (2,79)	4,81 ^{a b} (3,59)	4,80 ^b (2,87)	3,63 ^{1*}
Externalizantes	3,09 ^a (2,69)	5,91 ^b (3,30)	4,36 ^a (3,37)	4,29 ^{a c} (3,47)	5,13 ^{b c} (3,26)	14,12 ^{2*}
Total	5,79 ^a (4,64)	11,03 ^b (5,70)	8,91 ^{a b} (5,81)	9,10 ^{a b} (6,71)	9,93 ^b (5,77)	3,79 ^{1*}

Nota: Diferentes letras simbolizam diferenças entre as famílias.

* $p \leq 0,05$

¹ ANOVA: variável com distribuição normal

² Teste H de *Kruskal-Wallis*: variável com distribuição não-normal

Verifica-se, pela Tabela 20, que as mães de famílias nucleares relataram que seus filhos apresentam com mais frequência, em comparação com as crianças das outras famílias, habilidades sociais de Autocontrole quer em termos de Civildade (por exemplo, “Responde adequadamente quando outras crianças empurram ou provocam”), quer Passivo (por exemplo,

“Controla sua irritação quando discute com os outros”). Na percepção das mães, as crianças dos diferentes tipos de famílias não se diferenciaram quanto às habilidades de Cooperação, de Amabilidade, de Iniciativa/Desenvoltura Social e de Asserção. As crianças de famílias nucleares foram avaliadas por suas mães como apresentando no total, mais habilidades sociais que as crianças das famílias monoparentais em transição recente.

No que diz respeito aos problemas de comportamento, as mães de famílias monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis e as mães de famílias recasadas estáveis indicaram que seus filhos apresentam mais comportamentos avaliados como Hiperativos (tais como “Desobedece a regras ou aos pedidos”, “Não ouvem o que os outros dizem”) que as crianças de famílias nucleares. Os problemas de comportamento Externalizantes (por exemplo, “Tem acessos de birras”, “Briga com os outros”) foram mais frequentes nas crianças de famílias monoparentais em transição recente e nas crianças de famílias recasadas estáveis. No total de problemas de comportamento, as crianças de famílias monoparentais em transição recente e de famílias recasadas estáveis apresentaram mais dificuldades comportamentais que as crianças de famílias nucleares.

3.2 - Microssistema escolar

3.2.1 - Habilidades sociais, Problemas de comportamento e Competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras

A Tabela 21 apresenta os resultados a respeito das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e da competência acadêmica das crianças de famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis, a partir das avaliações das professoras.

Tabela 21 - Habilidades sociais, Problemas de comportamento e Competência acadêmica, segundo as avaliações das professoras: média, desvio-padrão e resultado das comparações entre as famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis.

Variável	Famílias/Categorias					F / χ^2
	Nuclear (n=33)	Monoparental recente (n=33)	Monoparental estável (n=33)	Recasada recente (n=31)	Recasada estável (n=30)	
	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	Média (d.p.)	
Habilidades sociais						
Responsabilidade/Cooperação	15,94 ^a (4,38)	13,27 ^a (5,50)	13,88 ^a (5,00)	14,19 ^a (5,18)	14,57 ^a (4,43)	5,70 ²
Assertção Positiva	12,94 ^a (4,10)	11,85 ^a (3,85)	12,24 ^a (3,78)	12,68 ^a (4,44)	12,43 ^a (3,86)	0,36 ²
Autocontrole	11,58 ^a (3,59)	8,36 ^b (4,16)	9,58 ^{a b} (4,00)	9,32 ^{a b} (3,77)	10,07 ^{a b} (3,87)	3,02 ^{1*}
Autodefesa	3,91 ^a (1,60)	3,33 ^a (1,36)	3,73 ^a (1,56)	4,00 ^a (1,77)	4,07 ^a (1,57)	5,03 ²
Cooperação com Pares	6,03 ^a (1,94)	4,45 ^b (1,80)	5,18 ^{b c} (1,70)	5,48 ^{a c} (2,14)	5,47 ^{a c} (1,94)	12,57 ^{2*}
Total	34,79 ^a (8,97)	28,94 ^a (10,53)	30,79 ^a (10,27)	31,68 ^a (11,35)	32,63 ^a (9,97)	1,47 ¹
Problemas de comportamento						
Externalizantes	4,12 ^a (5,02)	8,73 ^b (6,51)	7,55 ^b (5,28)	8,23 ^b (6,42)	7,80 ^b (5,33)	15,06 ^{2*}
Internalizantes	3,06 ^a (3,10)	3,21 ^a (2,32)	3,30 ^a (2,33)	3,55 ^a (2,81)	3,57 ^a (3,14)	1,4 ²
Total	6,70 ^a (6,01)	11,33 ^b (7,46)	10,33 ^{a b} (6,54)	11,03 ^{a b} (7,08)	10,70 ^{a b} (6,05)	6,64 ^{1*}
Competência acadêmica						
Total	33,15 ^a (10,17)	30,94 ^a (9,49)	31,64 ^a (9,75)	31,03 ^a (11,06)	32,07 ^a (8,65)	0,27 ¹

Nota: Diferentes letras simbolizam diferenças entre as famílias.

* $p \leq 0,05$

¹ ANOVA: variável com distribuição normal

² Teste H de *Kruskal-Wallis*: variável com distribuição não-normal

Segundo as avaliações das professoras, observa-se na Tabela 21 que as crianças de famílias nucleares apresentaram mais comportamentos que indicam controle das próprias

reações emocionais (Autocontrole, por exemplo, “Reage de forma apropriada à pressão dos colegas”, “Responde apropriadamente a gozações dos colegas”) que as crianças de famílias monoparentais em transição recente. Na percepção das professoras, as crianças de famílias monoparentais em transição recente também apresentaram menos habilidades de Cooperação com Pares (por exemplo, “Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir”, “Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe”) que as crianças de famílias nucleares, de famílias recasadas em transição recente e de famílias recasadas estáveis. As professoras não diferenciaram as crianças dos diferentes tipos de famílias em relação às habilidades de Responsabilidade/Cooperação, de Asserção Positiva e de Autodefesa.

Em relação aos problemas de comportamento, as professoras declararam que as crianças de famílias nucleares apresentaram menos dificuldades Externalizantes (por exemplo, “Ameaça ou intimidas os outros”, “Discute com os outros”) que as crianças das outras configurações familiares. No total de problemas de comportamento, somente as crianças de famílias monoparentais em transição recente diferenciaram das crianças de famílias nucleares, sendo percebidas pelas professoras com mais dificuldades comportamentais. De acordo com a avaliação das professoras, os problemas de comportamento Internalizantes (por exemplo “Parece solitário”, “Tem baixa auto-estima”) e a Competência Acadêmica das crianças não foram associados ao tipo de família.

O Quadro 2 apresenta um resumo geral dos resultados das comparações entre famílias nucleares, monoparentais e recasadas, quanto às variáveis investigadas nos microssistemas familiar e escolar.

Quadro 2 - Resumo dos resultados das comparações entre tipos de família: avaliações das mães e das professoras.*

Variáveis	<i>Post Hoc</i>
Práticas parentais	
Avaliação das mães	
Social	Nuclear > Recasada em transição recente, Monoparental em transição recente
Educação	Nuclear > Monoparental estável, Recasada estável, Recasada em transição recente, Monoparental em transição recente
Disciplina	-
Afeto	Nuclear > Monoparental estável, Recasada em transição recente, Monoparental em transição recente, Recasada estável Monoparental estável, Recasada em transição recente > Recasada estável
Responsabilidade	-
Total	Nuclear > Monoparental em transição recente, Recasada em transição recente, Recasada estável Monoparental estável > Recasada estável
Recursos do Ambiente familiar	
Avaliação das mães	
Atividades da criança em casa	-
Passeios que a criança realizou	-
Atividades programadas da criança	-
Atividades que os pais desenvolvem com a criança em casa	Nuclear > Monoparental estável, Recasada estável, Recasada em transição recente, Monoparental em transição recente Monoparental estável > Monoparental em transição recente
Brinquedos que a criança tem/teve	Nuclear > Recasada estável, Monoparental estável
Jornais, revistas presentes na casa	Nuclear > Monoparental em transição recente Monoparental estável, Recasada em transição recente > Monoparental em transição recente
Livros presentes na casa	-
Alguém acompanha as tarefas da criança	Nuclear > Recasada em transição recente, Monoparental estável, Monoparental em transição recente Recasada estável > Monoparental estável, Monoparental em transição recente
A criança tem hora certa para atividades do dia a dia	Nuclear > Monoparental em transição recente
Família costuma se reunir	Nuclear > Monoparental estável, Monoparental em transição recente Monoparental estável, Recasada estável, Recasada em transição recente > Monoparental em transição recente
Total	Nuclear > Recasada estável, Recasada em transição recente, Monoparental estável, Monoparental em transição recente

* Resultados com diferença estatística significativa ($p \leq 0,05$)

Continuação Quadro 2.*

Variáveis	<i>Post Hoc</i>
Habilidades sociais	
Avaliação das mães	
Cooperação	-
Amabilidade	-
Iniciativa/ Desenvoltura Social	-
Asserção	-
Autocontrole/ Civildade	Nuclear > Recasada estável, Recasada em transição recente, Monoparental estável, Monoparental em transição recente
Autocontrole Passivo	Nuclear > Recasada estável, Monoparental estável, Monoparental em transição recente
Total	Nuclear > Monoparental em transição recente
Avaliação das professoras	
Responsabilidade/ Cooperação	-
Asserção Positiva	-
Autocontrole	Nuclear > Monoparental em transição recente
Autodefesa	-
Cooperação com Pares	Nuclear > Monoparental estável, Monoparental em transição recente Monoparental em transição recente < Recasada em transição recente, Recasada estável
Total	-
Problemas de comportamento	
Avaliação das mães	
Hiperatividade	Nuclear < Monoparental em transição recente, Recasada estável, Monoparental estável
Externalizantes	Nuclear < Monoparental em transição recente, Recasada estável Monoparental em transição recente > Monoparental estável, Recasada em transição recente
Total	Nuclear < Monoparental em transição recente, Recasada estável
Avaliação das professoras	
Externalizantes	Nuclear < Monoparental em transição recente, Recasada em transição recente, Recasada estável, Monoparental estável
Internalizantes	-
Total	Nuclear < Monoparental em transição recente
Competência acadêmica	
Avaliação das professoras	
Total	-

* Resultados com diferença estatística significativa ($p \leq 0,05$)

O Quadro 2 apresenta um resumo das variáveis que foram investigadas nos microssistemas familiar e escolar das famílias nucleares, monoparentais em transição recente, monoparentais estáveis, recasadas em transição recente e recasadas estáveis. Em relação às práticas parentais relatadas pelas mães, destaca-se: a) as mães de famílias nucleares apresentaram as maiores médias nas práticas parentais das dimensões Social, Educação, Afeto e no total, enquanto as mães de famílias monoparentais em transição recente e as mães de famílias recasadas estáveis foram as que apresentaram as menores médias; b) as mães de diferentes configurações familiares não se diferenciaram significativamente em relação às práticas disciplinares e de responsabilidade; c) as mães de famílias monoparentais e recasadas não se diferenciaram, com exceção da dimensão Afeto e total, em que as mães de famílias monoparentais estáveis e as mães de famílias recasadas em transição recente apresentaram médias superiores às mães de famílias recasadas estáveis.

No que se refere aos recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho escolar, verifica-se que: a) de forma geral, as mães pertencentes a famílias nucleares foram as que apresentaram mais recursos no microssistema familiar, quando comparadas às demais mães; b) as mães de famílias monoparentais em transição recente foram as que apresentaram menos suporte à criança no microssistema familiar, pois relataram menos recursos promotores do desenvolvimento no ambiente da família, inclusive em aspectos relevantes para a transição escolar para o primeiro ano do ensino fundamental, como um esquema de rotinas diárias e o acompanhamento da vida escolar; c) as mães dos diferentes tipos de famílias não se diferenciaram quanto às atividades que a criança realiza em casa, passeios que a criança realizou, atividades programadas da criança e livros presentes na casa.

Sobre as habilidades sociais das crianças avaliadas pelas mães, pode-se concluir que: a) as mães de famílias nucleares apresentaram as maiores médias ao identificar as habilidades sociais dos filhos referentes ao Autocontrole/Civilidade e Passivo; já as mães de famílias monoparentais em transição recente apresentaram as menores médias; b) as mães de famílias monoparentais e recasadas não se diferenciaram quanto às habilidades infantis investigadas; c) as crianças dos diferentes tipos de famílias não se diferenciaram quanto às habilidades de Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura Social e Asserção.

No que diz respeito os problemas de comportamento indicados pelas mães, observa-se que: a) as mães de famílias monoparentais em transição recente e as mães de famílias recasadas estáveis apresentaram as maiores médias ao relatar sobre os problemas de comportamento dos seus filhos, enquanto que as mães de famílias nucleares apresentaram as menores médias; b) as mães de famílias monoparentais e recasadas não se diferenciaram

quanto aos problemas de comportamento investigados, com exceção das mães de famílias monoparentais em transição recente que relataram que se filhos apresentavam mais problemas externalizantes do que as crianças de famílias monoparentais estáveis e recasadas em transição recente.

Observa-se no Quadro 2 que com relação às habilidades sociais avaliadas pelas professoras: a) as crianças de famílias nucleares apresentaram médias maiores nas habilidades de Autocontrole e Cooperação com Pares do que as crianças de famílias monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis; b) as professoras disseram que as crianças de famílias monoparentais em transição recente cooperam menos com os colegas do que as crianças de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis; c) com exceção da habilidade infantil Cooperação com Pares, as crianças de famílias monoparentais e recasadas não se diferenciaram; d) as crianças das diferentes configurações familiares não se diferenciaram em relação às habilidades de Responsabilidade/ Cooperação, Asserção Positiva e Autodefesa.

Para as professoras: a) as crianças pertencentes às famílias nucleares apresentaram as menores médias de problemas de comportamento externalizantes que as crianças das demais famílias; b) as crianças dos diferentes tipos de famílias não se diferenciaram quanto aos problemas de comportamento internalizantes, segundo o relato das professoras; c) de forma geral, as crianças de famílias monoparentais em transição recente apresentaram as maiores médias de problemas de comportamento em relação às outras crianças. No que diz respeito à Competência Acadêmica, verifica-se que para as professoras, as crianças dos diferentes tipos de configurações familiares apresentaram desempenho semelhante.

Em resumo, as mães pertencentes às famílias nucleares foram as que apresentaram mais recursos promotores do desenvolvimento infantil em relação às demais, ou seja, apresentavam mais práticas parentais, tais como expressão de afeto, investimento na educação dos filhos, mais recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho escolar; paralelamente, as crianças apresentavam mais habilidades sociais e menos problemas de comportamento, no microssistema familiar e no microssistema escolar. Já as mães de famílias monoparentais em transição recente foram as que apresentaram menos recursos no ambiente familiar e menos práticas educativas adequadas; seus filhos apresentavam menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento hiperativos e externalizantes.

Contudo, seja na avaliação das mães, seja na avaliação das professoras, as crianças das diferentes configurações familiares não se diferenciaram na maioria das habilidades sociais e na competência acadêmica. Pode-se verificar que tanto as mães quanto as professoras

perceberam que as crianças de famílias monoparentais em transição recente apresentavam poucas habilidades de autocontrole e muitos problemas de comportamento externalizantes, principalmente em comparação com as crianças de famílias nucleares.

3.3 - Itens da dimensão Disciplina: comparações entre grupos e correlações com as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica das crianças dos diferentes tipos de famílias

Os resultados das análises de variância indicaram que as mães dos diferentes tipos de famílias não se diferenciaram nas práticas parentais da dimensão Disciplina (Tabela 18). Essa dimensão contempla os itens 13, 14, 15, 16 e 17. Os itens 13, 14 e 15 podem ser entendidos como práticas parentais negativas (GOMIDE, 2003) ou coercitivas (HOFFMAN, 1975, 1979, 1994), e correspondem ao estilo parental autoritário (MACCOBY; MARTIN, 1983). Já o item 17 corresponde ao estilo parental negligente e o 16, ao permissivo (MACCOBY; MARTIN, 1983). Dada essa aparente heterogeneidade da dimensão Disciplina, duas análises adicionais foram feitas.

A primeira consistiu em repetir a ANOVA para cada item, no sentido de verificar se os resultados obtidos com a dimensão se mantinham. Esses resultados foram confirmados, não se observando qualquer diferença entre os grupos nos cinco itens de Disciplina. Na segunda análise, procurou-se investigar, por meio de correlação (coeficiente de *Pearson*), as relações entre os itens que compõem a dimensão Disciplina e os comportamentos e a competência acadêmica das crianças de família nuclear, monoparental em transição recente e estável e recasada em transição recente e estável (Tabela 22). Na apresentação dos resultados será utilizada a classificação apresentada por Gomide (2003) que considera que as práticas educativas negativas envolvem oito variáveis, das quais três podem ser identificadas na dimensão Disciplina: 1) abuso físico - item 14; 2) abuso psicológico - itens 13 e 15; 3) punição inconsistente - item 16; 4) disciplina relaxada (permissiva) - item 17.

Tabela 22 - Correlações entre os itens da dimensão Disciplina das práticas parentais e os comportamentos e a competência acadêmica das crianças dos diferentes tipos de famílias.

Variáveis	Comportamento e competência acadêmica				
	HS-Mães	PC-Mães	HS-Prof.	PC-Prof.	CA-Prof
Família Nuclear					
Item 13 “Eu grito com meu filho (a) quando ele (a) faz alguma coisa errada”	-,442*	0,594**	-,454**	,230	-,328
Item 14 “Quando só falar não é suficiente eu dou umas palmadas no meu filho (a)”	-,248	,397*	-,131	,089	-,074
Item 15 “As conversas com meu filho (a) terminam em discussão”	-,302	,342	-,252	,044	-,154
Item 16 “Eu ameaço que vou colocá-lo (a) de castigo, mas termino não fazendo nada”	-,342	,459**	-,136	,045	-,274
Item 17 “é muito difícil para eu fazer com que meu filho (a) me obedeça”	-,675**	0,773**	-,276	,105	-,063
Família Monoparental Recente					
Item 13 “Eu grito com meu filho (a) quando ele (a) faz alguma coisa errada”	-,372*	,368*	-,310	,328	-,127
Item 14 “Quando só falar não é suficiente eu dou umas palmadas no meu filho (a)”	-,189	,250	-,407*	,304	-,180
Item 15 “As conversas com meu filho (a) terminam em discussão”	-,386*	,438*	-,157	,362*	,001
Item 16 “Eu ameaço que vou colocá-lo (a) de castigo, mas termino não fazendo nada”	-,470**	,543**	-,077	,068	-,278
Item 17 “é muito difícil para eu fazer com que meu filho (a) me obedeça”	-,485**	,735**	-,169	,332	-,241
Família Monoparental Estável					
Item 13 “Eu grito com meu filho (a) quando ele (a) faz alguma coisa errada”	-,482**	,414*	-,235	,160	-,205
Item 14 “Quando só falar não é suficiente eu dou umas palmadas no meu filho (a)”	-,525**	,315	-,017	,071	,161
Item 15 “As conversas com meu filho (a) terminam em discussão”	-,248	,461**	-,004	,021	-,154
Item 16 “Eu ameaço que vou colocá-lo (a) de castigo, mas termino não fazendo nada”	-,318	,133	-,219	,113	-,136
Item 17 “é muito difícil para eu fazer com que meu filho (a) me obedeça”	-,310	,572**	-,227	,340	-,117

HS-Mães: total de habilidades sociais avaliadas pelas mães; PC-Mães: total de problemas de comportamento avaliados pelas mães; HS-Prof.: total de habilidades sociais avaliadas pelas professoras; PC-Prof.: total de problemas de comportamento avaliados pelas professoras; CA-Prof.: total de competência acadêmica avaliada pelas professoras

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

Continuação Tabela 22.

Variáveis	Comportamento e competência acadêmica				
	HS-Mães	PC-Mães	HS-Prof.	PC-Prof.	CA-Prof
Família Recasada Recente					
Item 13 “Eu grito com meu filho (a) quando ele (a) faz alguma coisa errada”	-,580**	,626**	-,394*	,391*	-,458**
Item 14 “Quando só falar não é suficiente eu dou umas palmadas no meu filho (a)”	-,626**	,633**	-,290	,534**	-,420*
Item 15 “As conversas com meu filho (a) terminam em discussão”	-,485**	,636**	-,529**	,508**	-,559**
Item 16 “Eu ameaço que vou colocá-lo (a) de castigo, mas termino não fazendo nada”	-,533**	,683**	-,497**	,566**	-,536**
Item 17 “é muito difícil para eu fazer com que meu filho (a) me obedeça”	-,674**	,762**	-,242	,593**	-,344
Família Recasada Estável					
Item 13 “Eu grito com meu filho (a) quando ele (a) faz alguma coisa errada”	-,419**	,573**	-,166	,428**	-,028
Item 14 “Quando só falar não é suficiente eu dou umas palmadas no meu filho (a)”	-,321	,416*	-,304	,179	-,005
Item 15 “As conversas com meu filho (a) terminam em discussão”	-,008	,219	-,009	,002	-,157
Item 16 “Eu ameaço que vou colocá-lo (a) de castigo, mas termino não fazendo nada”	-,339	,455*	-,239	,145	-,080
Item 17 “é muito difícil para eu fazer com que meu filho (a) me obedeça”	-,282	,378*	,114	,052	-,008

HS-Mães: total de habilidades sociais avaliadas pelas mães; PC-Mães: total de problemas de comportamento avaliados pelas mães; HS-Prof.: total de habilidades sociais avaliadas pelas professoras; PC-Prof.: total de problemas de comportamento avaliados pelas professoras; CA-Prof.: total de competência acadêmica avaliada pelas professoras

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

Conforme a Tabela 22, as práticas que englobam abuso físico e psicológico apresentadas pelas mães de famílias nucleares foram associadas negativamente com as habilidades sociais das crianças apresentadas nos ambientes da família e da escola, e associadas positivamente com os problemas de comportamento das crianças avaliados pelas mães. A prática parental inconsistente foi correlacionada positivamente somente com os problemas de comportamento apresentados pela criança em casa. Já a disciplina relaxada (permissiva) foi associada negativamente com as habilidades sociais e negativamente com os problemas de comportamentos avaliados pelas mães.

No que se refere às famílias monoparentais em transição recente, os resultados indicaram que as práticas de abuso físico e psicológico foram associadas negativamente com as habilidades sociais das crianças apresentadas nos ambientes da família e da escola, e positivamente com os problemas de comportamento avaliados pelas mães e pelas professoras.

Por sua vez, a prática parental inconsistente e a disciplina relaxada (permissiva) foram associadas negativamente com as habilidades sociais e positivamente com os problemas de comportamento apresentados pelas crianças na família. As práticas parentais que envolvem abuso físico e psicológico identificadas pelas mães de famílias monoparentais estáveis foram correlacionadas negativamente com as habilidades sociais e positivamente com os problemas de comportamento apresentados pelas crianças na família. A disciplina relaxada (permissiva) foi associada negativamente com os problemas de comportamento das crianças apresentados no ambiente da família.

Segundo os relatos as mães de famílias recasadas em transição recente, as práticas que são caracterizadas por abuso físico e psicológico e a punição inconsistente foram associadas negativamente com as habilidades sociais e com os problemas de comportamento avaliados pelas mães e pelas professoras, e com a competência acadêmica avaliada pelas professoras. Já a disciplina relaxada (permissiva) foi correlacionada negativamente com as habilidades sociais avaliadas pelas mães e positivamente com os problemas de comportamento apresentados pelas crianças nos ambientes da família e da escola. Por fim, as práticas que envolvem abuso físico e psicológico apresentadas pelas mães de famílias recasadas estáveis foram associadas negativamente com as habilidades sociais avaliadas pelas mães e positivamente com os problemas de comportamento avaliados tanto pelas mães quanto pelas professoras. A punição inconsistente e a disciplina relaxada (permissiva) foram correlacionadas positivamente com os problemas de comportamento apresentados pelas crianças no ambiente familiar.

Em síntese, os resultados indicam que independente do tipo de família, quando as mães utilizam práticas que envolvem uso de punições físicas, agressões verbais, ameaças e são inconsistentes e/ou têm dificuldades em estabelecer limites, os filhos apresentam menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento, seja na família, seja na escola.

3.4 - Preditores dos comportamentos e da competência acadêmica infantil

Para testar os preditores dos comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) e da competência acadêmica procedeu-se a dois conjuntos de análises. O primeiro foi realizado com todos os tipos de famílias (n=160), e o segundo foi realizado sem a família nuclear (n=127) para investigar a influência do preditor “qualidade da relação da criança com o pai biológico”. Cada um desses conjuntos de análises foi testado com três

modelos de regressão em separado para cada variável dependente (VD)⁵. O primeiro modelo (Modelo 1) teve como variáveis independentes (VI) as que poderiam influenciar os processos proximais: práticas parentais positivas (dimensões Social, Educação, Afeto e Responsabilidade), práticas parentais negativas (Dimensão Disciplina), recursos do ambiente familiar, qualidade da relação da mãe com o pai biológico da criança e qualidade da relação da criança com o pai biológico. O segundo modelo (Modelo 2) de regressão teve como variáveis preditoras as variáveis sociodemográficas: gênero da criança, renda familiar e escolaridade materna.

Por último, as variáveis apontadas como preditores significativos no Modelo 1 e no Modelo 2 foram novamente testadas, com a inclusão da variável preditora tipo de família (Modelo 3), com a inclusão de todas as famílias no Conjunto de análises de regressão 1 e sem a família nuclear, no Conjunto de análises de regressão 2. As análises de regressão foram realizadas para as avaliações das mães e das professoras. A Figura 2 apresenta os conjuntos de regressões (Modelos 1, 2 e 3) feitos para cada variável da criança. As elipses representam as variáveis dependentes (os comportamentos e a competência acadêmica das crianças) e os retângulos contêm as variáveis independentes que foram testadas como preditores. As setas representam as relações hipotéticas.

⁵ Realizaram-se três análises de regressão para cada variável dependente devido ao tamanho da amostra (n=160). Segundo Maroco (2007), para cada variável independente é preciso ter no mínimo 30 sujeitos.

Figura 2 - Conjuntos de regressões para os Modelos 1, 2 e 3 realizados para cada variável da criança.

3.4.1 - Conjunto de análises de regressão 1 - com todas as famílias

3.4.1.1 - Habilidades sociais das crianças: avaliação das mães

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. Os valores de *VIF* encontraram-se próximo de 0 ($VIF = 1,45$; $1,45$). O teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 ($1,88$).

A Tabela 23 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição de habilidades sociais das crianças, avaliadas pelas mães, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 23 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo1) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais positivas	0,404	0,501	0,444	6,475	0,000
Práticas parentais negativas	0,485	-0,904	-0,349	-5,095	0,000

A Tabela 23 apresenta um modelo significativo ($F=75,93$, $p=0,001$) com duas variáveis preditoras que se mostraram responsáveis por cerca de 48% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças, sendo um valor bastante significativo, em se tratando de comportamento multideterminado. Segundo Floyd, Evans e McGrew (2003), coeficientes de regressão estandardizados (β) variando de 0,10 a 0,29 exprimem relações moderadas entre as variáveis, enquanto coeficientes acima de 0,30 representam fortes relações entre as variáveis da equação. Já coeficientes de regressão estandardizados negativos referem à influência em sentido inverso da variável independente na dependente. O modelo de predição formulado apresenta valores de coeficientes de regressão estandardizados altamente representativos, e indica que as práticas parentais positivas têm maior peso na previsão dos resultados. Em suma, os resultados sugerem que a maior frequência de práticas parentais positivas e a menor frequência de práticas parentais negativas contribuem para o aumento das habilidades sociais infantis.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 2. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF=1,00$) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,88).

A Tabela 24 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição de habilidades sociais das crianças, avaliadas pelas mães, segundo o Modelo 2 que incluiu as variáveis sociodemográficas.

Tabela 24 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Escolaridade materna	0,040	1,979	0,214	2,752	0,007

Nota-se pela Tabela 24 que a escolaridade materna foi responsável por apenas 4% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças ($F=7,57$, $p=0,007$).

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF=1,46$; 1,45; 1,01) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,96).

A seguir, são apresentados na Tabela 25, os resultados das análises de regressão utilizando as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais positivas, práticas parentais negativas e escolaridade materna), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das mães.

Tabela 25 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Prática parentais positivas	0,404	0,518	0,459	6,764	0,000
Práticas parentais negativas	0,485	-0,947	-0,349	-5,167	0,000
Famílias Recasada em transição recente	0,500	4,287	0,133	2,363	0,019

O Modelo 3 apresentado na Tabela 23 indica um modelo significativo ($F=53,96$, $p=0,001$) com três variáveis preditoras que se mostraram responsáveis por cerca de 50% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças, sendo um valor altamente significativo. Assim, em relação às habilidades sociais das crianças, a análise indica que as práticas parentais positivas têm maior peso na previsão dos resultados. Nota-se que as práticas parentais negativas apresentam um coeficiente de regressão estandardizado (β) negativo, o que significa que a menor frequência de práticas parentais negativas contribui para o aumento das habilidades sociais apresentadas pelas crianças.

3.4.1.2 - Problemas de comportamento: avaliação das mães

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF=1,45$; 2,32; 1,80) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,57).

A Tabela 26 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição dos problemas de comportamento das crianças, avaliados pelas mães, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 26 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,511	0,660	0,520	8,738	0,000
Práticas parentais positivas	0,603	-0,139	-0,264	-3,501	0,001
Recursos do ambiente familiar	0,613	-0,092	-0,150	-2,265	0,025

A Tabela 26 indica que os problemas de comportamento avaliados pelas mães apresentam um modelo significativo ($F=84,96$, $p=0,002$) composto por três preditores que explicam em conjunto cerca de 61% da variância, sendo este um valor altamente significativo. Verifica-se que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. As variáveis preditoras práticas parentais positivas e recursos do ambiente familiar apresentam valores de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativos, o que significa que a menor frequência de práticas parentais positivas e a menor quantidade de recursos do ambiente familiar contribuem para o aumento dos problemas de comportamento das crianças no ambiente da família.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 2. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF = 1,00$) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,67).

A Tabela 27 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição dos problemas de comportamento das crianças, avaliadas pelas mães, segundo o Modelo 2 que incluiu as variáveis sociodemográficas.

Tabela 27 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Escolaridade materna	0,069	-1,184	-0,274	-3,578	0,000

O modelo apresentado na Tabela 27 indica que a escolaridade materna é responsável somente por 6% da variabilidade dos resultados dos problemas de comportamento das crianças ($F=12,80$, $p=0,001$).

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF = 1,45$; $2,32$; $1,80$) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,57).

A Tabela 28 apresenta os resultados das análises de regressão utilizando as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais negativas, práticas parentais positivas, recursos do ambiente familiar e escolaridade materna), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das mães.

Tabela 28 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,511	0,660	0,520	8,738	0,000
Práticas parentais positivas	0,603	-0,139	-0,264	-3,501	0,001
Recursos do ambiente familiar	0,613	-0,092	-0,150	-2,265	0,025

Nota-se pela Tabela 28 que o modelo final ($F=84,96$, $p=0,002$) indica as mesmas três variáveis preditoras do Modelo 1 e que se mostraram responsáveis por cerca de 61% da variabilidade dos resultados dos problemas de comportamento das crianças, sendo este um valor altamente significativo. No que diz respeito aos problemas de comportamento das crianças, a análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. As variáveis preditoras práticas parentais positivas e recursos do ambiente familiar apresentam valores de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativos, o que significa

que a menor frequência de práticas parentais positivas e a menor quantidade de recursos do ambiente familiar contribuem para o aumento dos problemas de comportamento infantis.

3.4.1.3 - Habilidades sociais das crianças: avaliação das professoras

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. Os valores de *VIF* encontraram-se próximo de 0 (*VIF* = 1,08; 1,08). O teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,88).

A Tabela 29 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição de habilidades sociais das crianças, avaliadas pelas professoras, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 29 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,103	-0,605	-0,276	-3,590	0,000
Relação da criança com o pai biológico	0,132	1,915	0,193	2,514	0,013

A Tabela 29 apresenta um modelo significativo ($F=13,11$, $p=0,001$) com duas variáveis preditoras que se mostram responsável por cerca de 13% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças. Os resultados indicam que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. A variável preditora práticas parentais negativas apresenta um valor de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativo, o que significa que a menor frequência de práticas parentais negativas contribui para o aumento das habilidades sociais apresentadas pelas crianças.

A análise de regressão para a variável dependente habilidades sociais testadas com as variáveis preditoras gênero da criança, escolaridade materna e renda familiar (Modelo 2) não foi um modelo significativo.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. Os valores de *VIF* encontraram-se próximo de 0 (*VIF* = 1,08; 1,08). O teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,88).

A Tabela 30 apresenta os resultados das análises de regressão utilizando as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais negativas e qualidade

da relação da criança com o pai biológico), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das mães.

Tabela 30 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 3) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,103	-0,605	-0,276	-3,590	0,000
Relação da criança com o pai biológico	0,132	1,915	0,193	2,514	0,013

Segundo a Tabela 30, o modelo final ($F=13,11$, $p=0,001$) apresenta as mesmas duas variáveis preditoras do Modelo 1 e que se mostraram responsáveis por cerca de 13% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças, sendo este um valor razoável, considerando um comportamento multideterminado. No que diz respeito as habilidades sociais das crianças, a análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. Em suma, os resultados sugerem que a menor frequência de práticas parentais negativas e a maior qualidade da relação da criança com o pai biológico contribuem para o aumento das habilidades sociais infantis apresentadas no ambiente da escola.

3.4.1.4 - Problemas de comportamento: avaliação das professoras

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF = 1,08$; 1,08) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,91).

A Tabela 31 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição dos problemas de comportamento das crianças, avaliadas pelas professoras, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 31 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,125	0,432	0,298	3,962	0,000
Qualidade da relação da criança com pai biológico	0,168	-1,486	-0,227	-3,019	0,003

Conforme a Tabela 31, os problemas de comportamento avaliados pelas professoras apresentam um modelo significativo ($F=17,02$, $p=0,001$) composto por dois preditores que explica cerca de 16% da variância. A Análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. A variável preditora qualidade da relação da criança com o pai biológico que explica o modelo apresenta um valor de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativo, o que significa que a menor qualidade da relação da criança com o pai biológico contribui para o aumento dos problemas de comportamento.

A análise de regressão para a variável dependente problemas de comportamento testadas com as variáveis preditoras gênero da criança, escolaridade materna e renda familiar (Modelo 2) não foi um modelo significativo.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. Os valores de *VIF* encontraram-se próximo de 0 ($VIF = 1,08$; 1,08). O teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,91).

A Tabela 32 apresenta os resultados das análises de regressão utilizando as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais negativas e qualidade da relação da criança com o pai biológico), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das mães.

Tabela 32 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 3) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,125	0,432	0,298	3,962	0,000
Qualidade da relação da criança com pai biológico	0,168	-1,486	-0,227	-3,019	0,003

Verifica-se na Tabela 32 que o Modelo 3 apresentou os mesmos resultados encontrados no Modelo 1, ou seja, os problemas de comportamento avaliados pelas professoras apresentam um modelo significativo ($F=17,02$, $p=0,001$) composto por dois preditores que explica cerca de 16% da variância, sendo este um valor razoável. No que diz respeito aos problemas de comportamento, a análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. Em síntese, os resultados sugerem que a maior frequência de práticas parentais negativas e a menor qualidade da relação da criança com o pai biológico contribuem para o aumento dos problemas de comportamento das crianças apresentados na escola.

3.4.1.5 - Competência acadêmica: avaliação das professoras

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. O valor de *VIF* foi próximo de 0 (*VIF* = 1,08; 1,08) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,79).

A Tabela 33 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição da competência acadêmica das crianças, avaliadas pelas professoras, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 33 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,069	-0,468	-0,225	-2,863	0,005
Qualidade da relação da criança com pai biológico	0,093	1,680	0,179	2,275	0,024

Verifica-se, pela Tabela 33, que o modelo significativo ($F=9,19$, $p=0,002$) apresenta duas variáveis preditoras que se mostram responsáveis por cerca de 9% da variabilidade dos resultados da competência acadêmica das crianças, sendo este um valor pouco significativo. A análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. Além disso, a variável preditora práticas parentais negativas apresenta um valor de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativo, o que significa que a menor frequência de práticas parentais negativas contribui para o aumento de competência acadêmica das crianças.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 2. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF = 1,00$) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,77).

A Tabela 34 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição da competência acadêmica das crianças, avaliadas pelas professoras, segundo o Modelo 2 que incluiu as variáveis sociodemográficas.

Tabela 34 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Escolaridade materna	0,028	1,311	0,185	2,361	0,019

O modelo significativo ($F=5,57$, $p=0,019$) apresentado na Tabela 34 demonstra que a escolaridade materna é responsável somente por 2% da variabilidade dos resultados da competência acadêmica das crianças, sendo este um valor pouco significativo.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF = 1,08$; 1,08) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,79).

A Tabela 35 apresenta os resultados das análises de regressão com as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais negativas, qualidade da relação da criança com o pai biológico e escolaridade materna), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das professoras.

Tabela 35 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,069	-0,468	-0,225	-2,863	0,005
Qualidade da relação da criança com pai biológico	0,093	1,680	0,179	2,275	0,024

A Tabela 35 sinaliza que o modelo final significativo ($F=9,19$, $p=0,001$) indica 2 variáveis preditoras que se mostraram responsáveis por cerca de 9% da variabilidade dos resultados da competência acadêmica das crianças, sendo um este um valor pouco significativo. A análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. Em suma, os resultados sugerem que a menor frequência de práticas parentais negativas e a maior qualidade da relação da criança com o pai biológico contribuem para o aumento da competência acadêmica das crianças.

3.4.2 - Conjunto de análises de regressão 2 - sem a família nuclear

3.4.2.1 - Habilidades sociais das crianças: avaliação das mães

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. Os valores de *VIF* encontraram-se próximo de 0 ($VIF = 1,51$; $1,51$). O teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 ($1,81$).

A Tabela 36 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição de habilidades sociais das crianças, avaliadas pelas mães, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 36 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo1) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais positivas	0,391	0,496	0,442	5,463	0,000
Práticas parentais negativas	0,456	-0,868	-0,321	-3,972	0,000

A Tabela 36 apresenta um modelo significativo ($F=53,72$, $p=0,001$) com duas variáveis preditoras que se mostraram responsáveis por cerca de 45% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças, sendo um valor bastante significativo, em se tratando de comportamento multideterminado. O modelo de predição formulado apresenta valores de coeficientes de regressão estandardizados altamente representativos, e indica que as práticas parentais positivas têm maior peso na previsão dos resultados. No geral, os resultados sugerem que a maior frequência de práticas parentais positivas e a menor frequência de práticas parentais negativas contribuem para o aumento das habilidades sociais infantis no ambiente da família.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 2. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF=1,00$) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (2,05).

A Tabela 37 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição de habilidades sociais das crianças, avaliadas pelas mães, segundo o Modelo 2 que incluiu as variáveis sociodemográficas.

Tabela 37 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Escolaridade materna	0,043	1,026	0,224	2,569	0,011

Nota-se pela Tabela 37 que a escolaridade materna foi responsável por apenas 4% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças ($F=6,60$, $p=0,011$).

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. O valor de *VIF* foi próximo de 0 (*VIF* = 1,51; 1,51; 1,00) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,92).

A seguir, são apresentados na Tabela 38 os resultados das análises de regressão utilizando as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais positivas, práticas parentais negativas e escolaridade materna), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das mães.

Tabela 38 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Prática parentais positivas	0,391	0,500	0,446	5,636	0,000
Práticas parentais negativas	0,456	-0,873	-0,323	-4,082	0,000
Famílias Recasada em transição recente	0,479	4,836	0,165	2,562	0,012

O Modelo 3 apresentado na Tabela 38 indica um modelo significativo ($F=39,60$, $p=0,001$) com três variáveis preditoras que se mostraram responsáveis por cerca de 48% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças, sendo um valor altamente significativo. Em relação às habilidades sociais das crianças, a análise indica que as práticas parentais positivas têm maior peso na previsão dos resultados. Nota-se que as práticas parentais negativas apresentam um coeficiente de regressão estandardizado (β) negativo, o que significa que a menor frequência de práticas parentais negativas contribui para o aumento das habilidades sociais apresentadas pelas crianças.

3.4.2.2 - Problemas de comportamento: avaliação das mães

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. O valor de *VIF* foi próximo de 0 (*VIF* = 1,51; 2,20; 1,64) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,57).

A Tabela 39 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição dos problemas de comportamento das crianças, avaliados pelas mães, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 39 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,493	0,643	0,501	7,139	0,000
Práticas parentais positivas	0,576	-0,134	-0,252	-2,997	0,004
Recursos do ambiente familiar	0,590	-0,105	-0,168	-2,292	0,024

A Tabela 39 indica que os problemas de comportamento avaliados pelas mães apresentam um modelo significativo ($F=61,49$, $p=0,002$) composto por três preditores que explicam em conjunto cerca de 59% da variância, sendo este um valor altamente significativo. Verifica-se que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. As variáveis preditoras práticas parentais positivas e recursos do ambiente familiar apresentam valores de coeficientes de regressão estandardizados (β) negativos, o que significa que a menor frequência de práticas parentais positivas e a menor quantidade de recursos do ambiente familiar contribuem para o aumento dos problemas de comportamento das crianças no ambiente da família.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 2. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF = 1,00$) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,92).

A Tabela 40 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição dos problemas de comportamento das crianças, avaliadas pelas mães, segundo o Modelo 2 que incluiu as variáveis sociodemográficas.

Tabela 40 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Escolaridade materna	0,079	-0,638	-0,294	-3,436	0,001

O modelo apresentado na Tabela 40 indica que a escolaridade materna é responsável somente por 8% da variabilidade dos resultados dos problemas de comportamento das crianças ($F=11,80$, $p=0,001$).

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. O valor de *VIF* foi próximo de 0 (*VIF* = 1,51; 2,20; 1,64) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,57).

A Tabela 41 apresenta os resultados das análises de regressão utilizando as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais negativas, práticas parentais positivas, recursos do ambiente familiar e escolaridade materna), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das mães.

Tabela 41 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das mães.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,493	0,643	0,501	7,139	0,000
Práticas parentais positivas	0,576	-0,134	-0,252	-2,997	0,004
Recursos do ambiente familiar	0,590	-0,105	-0,168	-2,292	0,024

Nota-se pela Tabela 41 que o modelo final ($F=61,49$, $p=0,002$) indica as mesmas três variáveis preditoras do Modelo 1 e que se mostraram responsáveis por cerca de 59% da variabilidade dos resultados dos problemas de comportamento das crianças, sendo este um valor altamente significativo. No que diz respeito aos problemas de comportamento das crianças, a análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. As variáveis preditoras práticas parentais positivas e recursos do ambiente familiar apresentam valores de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativos, o que significa que a menor frequência de práticas parentais positivas e a menor quantidade de recursos do ambiente familiar contribuem para o aumento dos problemas de comportamento infantis.

3.4.2.3 - Habilidades sociais das crianças: avaliação das professoras

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. Os valores de *VIF* encontraram-se próximo de 0 (*VIF* = 1,08; 1,08). O teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,85).

A Tabela 42 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição de habilidades sociais das crianças, avaliadas pelas professoras, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 42 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,094	-0,566	-0,252	-2,891	0,005
Qualidade da relação da criança com o pai biológico	0,129	2,162	0,196	2,241	0,027

A Tabela 42 apresenta um modelo significativo ($F=9,19$, $p=0,001$) com duas variáveis preditoras que se mostram responsável por cerca de 13% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças. Os resultados indicam que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. A variável preditora práticas parentais negativas apresenta um valor de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativo, o que significa que a menor frequência de práticas parentais negativas contribui para o aumento das habilidades sociais apresentadas pelas crianças.

A análise de regressão para a variável dependente habilidades sociais testadas com as variáveis preditoras gênero da criança, escolaridade materna e renda familiar (Modelo 2) não foi um modelo significativo.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. Os valores de *VIF* encontraram-se próximo de 0 (*VIF* = 1,08; 1,08). O teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,85).

A Tabela 43 apresenta os resultados das análises de regressão utilizando as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais negativas e qualidade da relação da criança com o pai biológico), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das mães.

Tabela 43 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 3) que predizem as habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,086	-0,566	-0,252	-2,891	0,005
Qualidade da relação da criança com o pai biológico	0,115	2,162	0,196	2,241	0,027

Segundo a Tabela 43, o modelo final ($F=9,19$, $p=0,001$) apresenta as mesmas duas variáveis preditoras do Modelo 1 e que se mostraram responsáveis por cerca de 11% da variabilidade dos resultados das habilidades sociais das crianças, sendo este um valor razoável, considerando um comportamento multideterminado. No que diz respeito as habilidades sociais das crianças, a análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. Em suma, os resultados sugerem que a menor frequência de práticas parentais negativas e a maior qualidade da relação da criança com o pai biológico contribuem para o aumento das habilidades sociais infantis apresentadas no ambiente da escola.

3.4.2.4 - Problemas de comportamento: avaliação das professoras

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF = 1,08$; $1,08$) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 ($1,87$).

A Tabela 44 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição dos problemas de comportamento das crianças, avaliadas pelas professoras, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 44 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,149	0,501	0,348	4,113	0,000
Qualidade da relação da criança com pai biológico	0,169	-1,206	-0,170	-2,010	0,047

Conforme a Tabela 44, os problemas de comportamento avaliados pelas professoras apresentam um modelo significativo ($F=13,82$, $p=0,001$) composto por dois preditores que explica cerca de 17% da variância. A Análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. A variável preditora qualidade da relação da criança com o pai biológico que explica o modelo apresenta um valor de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativo, o que significa que a menor qualidade da relação da criança com o pai biológico contribui para o aumento dos problemas de comportamento.

A análise de regressão para a variável dependente problemas de comportamento testadas com as variáveis preditoras gênero da criança, escolaridade materna e renda familiar (Modelo 2) não foi um modelo significativo.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. Os valores de *VIF* encontraram-se próximo de 0 (*VIF* = 1,08; 1,08). O teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,87).

A Tabela 45 apresenta os resultados das análises de regressão utilizando as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais negativas e qualidade da relação da criança com o pai biológico), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das mães.

Tabela 45 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem os problemas de comportamento das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,149	0,501	0,348	4,113	0,000
Qualidade da relação da criança com pai biológico	0,169	-1,206	-0,170	-2,010	0,047

Verifica-se na Tabela 45 que o Modelo 3 apresentou os mesmos resultados encontrados no Modelo 1, ou seja, os problemas de comportamento avaliados pelas professoras apresentam um modelo significativo ($F=13,82$, $p=0,001$) composto por dois preditores que explica cerca de 17% da variância, sendo este um valor razoável. No que diz respeito aos problemas de comportamento, a análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. Em síntese, os resultados sugerem que a maior frequência de práticas parentais negativas e a menor qualidade da relação da criança com o pai biológico contribuem para o aumento dos problemas de comportamento das crianças apresentados na escola.

3.4.2.5 - Competência acadêmica: avaliação das professoras

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 1. O valor de *VIF* foi próximo de 0 (*VIF* = 1,08; 1,08) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,76).

A Tabela 46 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição da competência acadêmica das crianças, avaliadas pelas professoras, segundo o Modelo 1 que incluiu as variáveis de processo.

Tabela 46 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis de processo (Modelo 1) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Qualidade da relação da criança com pai biológico	0,078	2,374	0,223	2,672	0,009
Práticas parentais negativas	0,115	-0,447	-0,216	-2,478	0,015

Verifica-se, pela Tabela 46, que o modelo significativo ($F=9,17$ $p=0,001$) apresenta duas variáveis preditoras que se mostram responsáveis por cerca de 11% da variabilidade dos resultados da competência acadêmica das crianças, sendo este um valor razoável. A análise indica que a qualidade da relação da criança com o pai biológico tem maior peso na previsão dos resultados. Além disso, a variável preditora práticas parentais negativas apresenta um valor de coeficiente de regressão estandardizado (β) negativo, o que significa que a menor frequência de práticas parentais negativas contribui para o aumento de competência acadêmica das crianças.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 2. O valor de *VIF* foi próximo de 0 ($VIF = 1,00$) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,84).

A Tabela 47 apresenta os resultados das análises de regressão linear múltipla (*Stepwise*) para a predição da competência acadêmica das crianças, avaliadas pelas professoras, segundo o Modelo 2 que incluiu as variáveis sociodemográficas.

Tabela 47 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis sociodemográficas (Modelo 2) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Escolaridade materna	0,033	0,711	0,203	2,316	0,022

O modelo significativo ($F=2,36$, $p=0,022$) apresentado na Tabela 47 demonstra que a escolaridade materna é responsável somente por 3% da variabilidade dos resultados da competência acadêmica das crianças, sendo este um valor pouco significativo.

As análises das estatísticas de multicolinearidade permitiram verificar que as variáveis explicativas são independentes para o Modelo 3. O valor de *VIF* foi próximo de 0 (*VIF* = 1,08; 1,08) e o teste de *Durbin-Watson* foi próximo de 2 (1,76).

A Tabela 48 apresenta os resultados das análises de regressão com as variáveis independentes que apresentaram valor significativo (práticas parentais negativas, qualidade da relação da criança com o pai biológico e escolaridade materna), juntamente com a variável independente tipo de família (Modelo 3), segundo as avaliações das professoras.

Tabela 48 - Análise de regressão linear múltipla para as variáveis significativas (Modelo 3) que predizem a competência acadêmica das crianças, segundo as avaliações das professoras.

Preditores	R ² Ajustado	B	β	t	p
Práticas parentais negativas	0,078	2,374	0,223	2,672	0,009
Qualidade da relação da criança com pai biológico	0,115	-0,447	-0,216	-2,478	0,015

A Tabela 48 sinaliza que o modelo final significativo ($F=9,17$, $p=0,001$) indica 2 variáveis preditoras que se mostraram responsáveis por cerca de 11% da variabilidade dos resultados da competência acadêmica das crianças, sendo um este um valor razoável, em se tratando de comportamento multideterminado. A análise indica que as práticas parentais negativas têm maior peso na previsão dos resultados. Em suma, os resultados sugerem que a menor frequência de práticas parentais negativas e a maior qualidade da relação da criança com o pai biológico contribuem para o aumento da competência acadêmica das crianças.

A Tabela 49 apresenta o resumo dos resultados dos Modelos 3 obtidos com os Conjuntos de análises de regressão 1 e 2.

Tabela 49 - Resumo dos resultados dos Conjuntos de análises de regressão 1 e 2: valores de R^2 Ajustado e coeficientes de regressão estandardizados (β) para os Modelos 3.

Conjunto de análises de regressão 1 - com todas as famílias			
Variáveis dependentes	Preditores	R^2 Ajustado	β
Habilidades sociais			
Avaliação das mães	Práticas parentais positivas	0,40	0,46
	Práticas parentais negativas	0,48	-0,35
	Família recasada em transição recente	0,50	0,13
Avaliação das professoras	Práticas parentais negativas	0,10	-0,28
	Qualidade da relação da criança com o pai biológico	0,13	0,19
Problemas de comportamento			
Avaliação das mães	Práticas parentais negativas	0,51	0,52
	Práticas parentais positivas	0,60	-0,26
	Recursos do ambiente familiar	0,61	-0,15
Avaliação das professoras	Práticas parentais negativas	0,12	0,30
	Qualidade da relação da criança com o pai biológico	0,17	-0,23
Competência acadêmica			
Avaliação das professoras	Práticas parentais negativas	0,07	-0,22
	Qualidade da relação da criança com o pai biológico	0,09	0,18
Conjunto de análises de regressão 2 - sem a família Nuclear			
Variáveis dependentes	Preditores	R^2 Ajustado	β
Habilidades sociais			
Avaliação das Mães	Práticas parentais positivas	0,39	0,45
	Práticas parentais negativas	0,46	-0,32
	Família recasada em transição recente	0,48	0,16
Avaliação das professoras	Práticas parentais negativas	0,09	-0,25
	Qualidade da relação da criança com o pai biológico	0,11	0,20
Problemas de comportamento			
Avaliação das mães	Práticas parentais negativas	0,49	0,50
	Práticas parentais positivas	0,58	-0,25
	Recursos do ambiente familiar	0,59	-0,17
Avaliação das professoras	Práticas parentais negativas	0,15	0,35
	Qualidade da relação da criança com o pai biológico	0,17	-0,17
Competência acadêmica			
Avaliação das professoras	Qualidade da relação da criança com o pai biológico	0,07	0,22
	Práticas parentais negativas	0,11	-0,22

Verificam-se, na Tabela 49, resultados semelhantes nos modelos de previsão propostos para o Conjunto de análises de regressão 1 que incluiu todas as famílias e para o Conjunto de análises de regressão 2, o qual excluiu a família nuclear. Nota-se que, com exceção do preditor Família recasada em transição recente, os demais preditores dos Conjuntos de análises de regressão 1 e 2 que apresentam maior peso na previsão dos resultados dos comportamentos e da competência acadêmica das crianças podem ser relacionados aos processos proximais: práticas parentais positivas, práticas parentais negativas, recursos do ambiente familiar e qualidade da relação da criança com o pai biológico.

Comparando os preditores dos Conjuntos de análises de regressão 1 e 2 que apresentam maior peso na previsão dos resultados dos comportamentos e da competência acadêmica infantil para as avaliações das mães e das professoras, destacam-se as práticas parentais negativas. Para os modelos com as avaliações das mães, os resultados dos Conjuntos de análises de regressão 1 e 2 apresentam valores altamente significativos nos coeficientes de determinação (R^2 Ajustado entre 0,48 e 0,61). Entretanto, para as avaliações das professoras, os resultados dos Conjuntos de regressão 1 e 2 indicam que práticas parentais negativas e a qualidade da relação da criança com o pai biológico foram responsáveis por menos de 17% (R^2 Ajustado entre 0,09 e 0,17) do total da variação explicada pelas análises de regressão linear múltipla e da variação total das variáveis dependentes (habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica). Destaca-se a mudança de posição da variável qualidade da relação da criança com o pai biológico, ainda que seu poder de predição seja pequeno, no conjunto com a família nuclear essa variável predisse 2% da variância da competência acadêmica; ao passo que, no Conjunto 2 - sem a família nuclear, passou a predizer 7%, ou seja, mais do triplo que no Conjunto 1.

4 - DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivos comparar as práticas parentais, os recursos do ambiente familiar, as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica infantil de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas que passaram pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental. Procurou-se também investigar possíveis preditores dos comportamentos e de competência acadêmica das crianças. Para isso, optou-se por utilizar três pilares teórico-metodológicos.

O primeiro deles se refere ao Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano que assume que os processos familiares influenciam e são influenciados pelas características biopsicológicas da pessoa, pelo contexto imediato e remoto, pelos resultados desenvolvimentais considerados e pelas mudanças ao longo do curso de vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A Psicopatologia do Desenvolvimento e o Modelo transacional (HETHERINGTON; BRIDGES; GELNDESSA, 1998) configuram-se como os outros dois referenciais teóricos que, em linhas gerais, assumem que a separação e o recasamento afetam de forma indireta o desenvolvimento infantil por meio de variáveis que envolvem um equilíbrio entre os fatores de risco e os recursos individuais, da família e do seu contexto social. Consequentemente, a vivência das transições familiares não determina a presença de disfuncionalidade familiar, embora possa aumentar a chance de a família enfrentar eventos de vida estressantes, tais como conflito conjugal e dificuldades econômicas que, na maior parte das vezes, tendem a ser transitórios (HETHERINGTON; BRIDGES; GELNDESSA, 1998).

Dessa maneira, tinha-se por hipótese que as mães de famílias nucleares e as mães de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis apresentariam mais práticas parentais positivas, tais como expressão de afeto, envolvimento, monitoria e disciplina consistente, mais recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho escolar e menos práticas parentais coercitivas, permissivas e inconsistentes que as mães de famílias monoparentais em transição recente e recasadas em transição recente. Também era esperado que as crianças de famílias nucleares e as crianças de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis apresentassem mais habilidades sociais, mais competência acadêmica e menos problemas de comportamento, nos ambientes familiar e escolar, que as crianças de famílias monoparentais em transição recente e recasadas em transição recente.

Os resultados são discutidos em três partes. Primeiramente é apresentada uma breve discussão sobre as características sociodemográficas da amostra, o que pode ajudar na

compreensão dos resultados obtidos com as análises estatísticas. Em seguida, são discutidos os resultados referentes aos ambientes familiar e escolar, no que diz respeito às análises comparativas (ANOVAs) e às de correlação realizadas entre os diferentes tipos de famílias. A terceira parte apresenta a discussão sobre os preditores dos comportamentos e da competência acadêmica infantil que foram identificados a partir das análises de regressão.

4.1 - Caracterização da amostra

Em relação ao tipo de união que as mães mantiveram com os pais biológicos das crianças, os resultados indicaram que a maioria das participantes relatou, independente do tipo de família, ter mantido uma união por consenso, ou seja, uma união não legalizada. Esse dado vai ao encontro de uma tendência nacional e provavelmente reflete as mudanças que vem ocorrendo na formação, na composição e na organização das famílias contemporâneas, como decorrência das mudanças no âmbito das leis e das alterações socioeconômicas ocorridas nos últimos 40 anos, na sociedade brasileira. Marcondes (2008) verificou, ao analisar as taxas de separação e de divórcio contidas no Registro Civil, disponibilizadas pelo IBGE, para o período de 1984 a 2006, que nas últimas quatro décadas houve uma gradual diminuição do número de pessoas que se casam legalmente, e um aumento das uniões consensuais.

Na mesma direção, chama a atenção o grande número de mães de famílias recasadas que afirmaram que mantinham uma união por consenso com o novo parceiro. Autores que analisaram as tendências de recasamento na sociedade americana encontraram que, na maioria das vezes, os casais optam pela união consensual no recasamento (BRAY; BERGER 1993; COLEMAN; GANONG; FINE, 2000). Esse tipo de união, conforme esses autores, poderia trazer mudanças para a duração do relacionamento, uma vez que estudos encontraram que as uniões não legalizadas tendem a ser menos estáveis. Em acréscimo, outros estudos encontraram que as uniões consensuais podem afetar as funções parentais, na medida em que haveria uma tendência, principalmente para os homens, em não assumir responsabilidades financeiras em relação à educação dos filhos (GREENE, 1992; LAZO, 2001).

Outro dado de caracterização que deve ser destacado é o fato de que 23 (18%) mães, de famílias monoparentais ou recasadas, relataram terem vivenciado outras relações conjugais antes do nascimento da criança foco do estudo. Esses resultados podem, por um lado, indicar que essas mães apresentam dificuldade em manter relacionamentos conjugais estáveis. Segundo alguns autores, essa dificuldade do cônjuge que detêm a guarda dos filhos em manter um relacionamento conjugal estável pode configurar-se como fator de risco para os filhos

(DUNN, 2002; JEYNES, 2006a). Algumas pesquisas demonstraram que crianças que vivenciam múltiplas transições, por exemplo, quando uma mãe se separa e casa (recasa) várias vezes, apresentam maior probabilidade de desenvolver problemas psicossociais e comportamentais porque o ambiente familiar torna-se demasiadamente instável e imprevisível (CAPALDI; PATTERSON, 1991; DUNN, 2002; JEYNES, 2006a). Por outro lado, a experiência anterior de relacionamentos dessas mães também pode contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento de recursos individuais em lidar com desafios inerentes de um convívio conjugal, contribuindo, dessa maneira, para a resiliência familiar (WALSH, 2002/1998). Segundo Lamela (2009), o término de um relacionamento conjugal não deve ser visto como apenas um processo cumulativo de perdas, de desestabilização e risco psicopatológico; pelo contrário, possibilita o surgimento de novos objetivos de vida, aprendizagem de novas habilidades conjugais e maturidade afetiva e íntima. Para o autor, o divórcio pode amplificar trajetórias de crescimento positivo. Portanto, a história de relacionamentos conjugais de mães e de pais é uma variável que deve ser investigada em futuros estudos, pois ajuda a identificar e clarificar fatores relacionados aos efeitos das transições familiares sobre os filhos, e aos processos envolvidos na adaptação e crescimento humano frente a eventos de vida estressantes.

Quatro mães de famílias recasadas viviam com filhos do novo parceiro conjugal, provenientes de relacionamentos anteriores. Segundo Dunn (2002), famílias formadas por mãe e padrasto e famílias formadas por madrasta e padrasto podem apresentar diferenças nas suas interações cotidianas. Segundo o autor, as famílias formadas por casais em que ambos trazem filhos de relacionamentos anteriores, nomeadamente famílias recasadas complexas, podem apresentar mais dificuldade no estabelecimento de novos padrões de autoridades e há mais conflitos entre os filhos de cada cônjuge, no caso, entre os co-irmãos. Entretanto, Dunn (2002) ressalta que há poucos estudos que comparam diferentes tipos de famílias recasadas.

As mães que participaram do estudo relataram que o tempo de união com o pai biológico das crianças foi, em média, de 8,4 anos. Esse resultado é menor que a duração média dos casamentos no Brasil que, segundo os dados do IBGE (2008), é de dez anos e meio. No que diz respeito ao tipo de ruptura conjugal, os resultados indicaram que 53% das mães de famílias monoparentais e recasadas tiveram um tipo de separação amigável, ao passo que as demais mães relataram separação conflituosa. Esse dado está de acordo com o estudo de Amato (2005) que encontrou que a maior parte das separações conjugais envolvem conflito entre os cônjuges, principalmente por causa de questões financeiras. Assim, embora alguns autores (AHRONS, 2007; AMATO; MEYERS; EMERY, 2009; KELLY; EMERY, 2003),

afirmam que a separação conjugal possa representar o fim dos conflitos, a existência de separação não amigável pode ser mau prognóstico para a qualidade da relação da criança não apenas com a pessoa que detém a guarda (geralmente a mãe), mas também com a figura parental não residente, além de poder prejudicar a coparentalidade (GRZYBOWSKI; WAGNER, 2010).

Sobre o tempo de separação, com exceção das mães de famílias monoparentais em transição recente que estavam separadas, em sua maioria, há mais de um ano e por no máximo dois anos, as demais mães haviam se separado dos pais biológicos das crianças há mais de quatro anos e menos de sete anos. A princípio, esses dados refletem os critérios de inclusão do estudo para diferenciar as famílias quanto ao tempo da transição. Porém, a partir desses dados é possível inferir sobre a idade das mães quando as mesmas se separaram. No momento da coleta de dados, as mães de famílias monoparentais e recasadas tinham em média 32 anos. Dessa maneira, é possível sugerir que a maioria das mães tinha entre 25 e 30 anos quando se separaram. Tais resultados diferem dos dados do IBGE (2008) que indicam que o pico de separações para as mulheres fica na faixa entre 35-39 anos. Assim, é possível supor que as mães eram bastante jovens quando se separaram ou mesmo quando tiveram filhos, o que configura, segundo Peck e Manocherian (2008/1995), como um fator de risco relacionado à incidência de separação.

Um dado que merece destaque é que a maior parte das mães de famílias recasadas afirmou ter filhos das novas uniões conjugais. Esse resultado encontra apoio na literatura, pois Marcondes (2009, p.11), ao entrevistar 10 casais recasados, encontrou falas que expressavam o desejo de ter um filho da nova união porque esse “pode se transformar em um elemento de junção de todos os membros que compõem a família constituída a partir de um recasamento.” A autora discute como é hegemônica, na nossa sociedade, a concepção de que a “verdadeira família” é aquela sustentada em relações biológicas (laços de sangue), mesmo na formação de parentesco nas famílias recasadas. De acordo com o Modelo Bioecológico, tal resultado é coerente, visto que as relações familiares podem ser influenciadas pelo *macrossistema*, isto é, ideologias, valores e crenças que são compartilhados numa mesma cultura (BRONFENBRENNER, 1994, 1996/1979). Além disso, conforme sublinha Gamache (1997), o modelo de família nuclear impinge modos de relacionamentos e definições de papéis parentais e de gênero às demais formas de famílias, o que pode, conseqüentemente, aumentar o nível de estresse que as famílias recasadas enfrentam ao terem de lidar com expectativas sociais (DE´ATH, 1997).

Os dados sociodemográficos mostraram que a maior parte das crianças tinha entre um e três anos quando os pais se separaram. Esse resultado é consistente com o estudo de Peck e Manocherian (2001/1980) que encontrou que há uma maior frequência de separações em famílias no período denominado de transição para a parentalidade, que compreende desde o nascimento do filho até os dezoito meses desse. Para os autores, isso ocorreria devido a conflitos conjugais anteriores que seriam intensificados com as novas tarefas e responsabilidades que surgiriam com o nascimento de um filho. Vale destacar que a idade da criança é uma variável que pode influenciar o ajustamento infantil diante das transições familiares (AMATO, 2000). Como afirmam Furstenberg e Kiernan (2002), crianças em idade pré-escolar e escolar teriam menos capacidade cognitiva de compreender a separação conjugal. Além disso, Wood, Repetti e Roesch (2004) indicam que crianças nessa faixa etária apresentam menos habilidades de auto-controle emocional e de comunicação. Assim, pode-se sugerir que a maioria das crianças do estudo encontrava-se numa fase do desenvolvimento vulnerável no momento da separação dos pais.

Somado a isso, os resultados indicaram que 29% das crianças da amostra estavam em idade pré-escolar (tinham mais de quatro anos) quando seus pais se separaram, o que também é considerado como um período sensível do desenvolvimento (JOHNSON; COWAN; COWAN, 1999). Segundo Clarke-Stewart et al. (2000), as crianças que estão frequentando os primeiros anos escolares teriam que conviver com as alterações familiares decorrentes da ruptura conjugal e lidar, ao mesmo tempo, com as demandas no novo contexto, tais como habilidades de fazer amizades, brincar/trabalhar em grupo e aderir às normas vigentes da escola para o comportamento moral.

Todavia, não há um consenso em relação aos efeitos das transições familiares em relação à idade da criança, já que alguns autores encontraram em suas pesquisas que pré-adolescentes e adolescentes podem ser mais vulneráveis a separação dos pais (ALISON; FURSTERBERG, 1989; AMATO; KEITH, 1991; CHASE-LANSDALE; CHERLIN; KIERNAN, 1995; FERGUSON; HORWOOD; LYNSKEY, 1994). Nesse sentido, Leon (2003) chama a atenção para o fato de que as crianças pequenas podem ser menos afetadas pelo conflito conjugal, devido à menor capacidade cognitiva que as mais velhas e à menor autonomia para se envolver nos conflitos conjugais. Bronfenbrenner e Ceci (1994) também afirmam que a criança tem uma capacidade restrita em modificar o ambiente, sendo esta geralmente mediada pelos adultos. De todo modo, parece que crianças que passam pela separação dos pais nos primeiros anos de vida e nos primeiros anos de escolarização

configuram-se numa população que requer atenção de serviços de atendimento à saúde e de clínicas-escola.

Em relação ao recasamento, a maior parte das mães de famílias recasadas relatou que seus filhos tinham entre três anos e sete anos quando elas formaram uma nova união conjugal. Essa faixa etária pode indicar um fator de proteção para as famílias, pois, segundo Coleman, Ganong e Fine (2000), crianças pequenas têm tanto mais facilidade em se adaptar às mudanças do ambiente familiar que ocorrem devido ao recasamento dos pais, quanto em desenvolver um vínculo afetivo com a nova figura parental (HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992). Contudo, da mesma forma como na separação, não há um consenso na literatura sobre os efeitos do recasamento em relação à idade da criança. Há autores que argumentam que a pré-adolescência e adolescência seriam fases mais vulneráveis a apresentar dificuldades sócio-emocionais, porque haveria mais resistência por parte dos jovens em lidar com alterações em padrões de autoridade parental (COLEMAN; GANONG; FINE; 2000; HAO; XIE, 2002; HETHERINGTON, 1993; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992).

Os dados coletados com as mães permitiram inferir o intervalo entre a separação e o recasamento, que foi para a maioria das mães de famílias recasadas em transição recente de um ano, e para as mães de famílias recasadas estáveis de dois anos e meio. Esse resultado é respaldado por diversos estudos que encontraram que, na sociedade americana, as pessoas voltam a recasar em um período de até quatro anos (DUNN, 2002), o que para Jeynes (2006a) pode aumentar a chance de conflitos entre o casal e entre mães, pais e filhos porque os pais teriam formado um novo relacionamento conjugal antes mesmo de ter conseguido a estabilidade após a ruptura conjugal, que é alcançada depois de um período de cerca de dois a três anos (AMATO; KEITH, 1991; BOOTH; AMATO, 2001; HETHERINGTON, 1989; 1993; HETHERINGTON; CLINGEMPEEL, 1992). Portanto, se a pouca idade das crianças no momento do recasamento das mães pode ser considerado como um fator de proteção, o pequeno intervalo observado entre a separação e o recasamento das mães pode indicar um fator de risco para essas famílias. Desse modo, os resultados ressaltam a importância de se investigar tanto características individuais quanto variáveis sociodemográficas para entender a dinâmica dos efeitos dos fatores de risco e de proteção envolvidos nas transições familiares.

A literatura é unânime no reconhecimento de que a separação conjugal aumenta as condições de vulnerabilidade econômica das famílias (AMATO, 2005; SELTZER, 1994) porque, segundo Tomas e Sawhill (2005), apenas um número ínfimo dos cônjuges que não ficam com a guarda dos filhos (geralmente os pais) contribuem financeiramente, fazendo com que as mães tenham que trabalhar muitas horas para poder sustentar a família sozinha. Nessa

direção, os resultados do estudo indicaram que a maioria das mães de família monoparentais estava empregada e trabalhava o dia todo. Além disso, ao se analisar o tipo de ocupação, pode-se observar que a maior parte dessas mães era doméstica ou diarista. Ou seja, elas tinham empregos que são, conforme destacam Araújo, Picanço e Scalon (2006), informais e mal remunerados em nossa sociedade, o que pode constituir como um fator de risco potencial para o desenvolvimento das pessoas da família (PINHEIRO et al., 2008).

Contudo, apesar de a maioria das mães de famílias monoparentais, especialmente as de famílias em transição recente, terem relatado viver apenas com os filhos, muitas disseram poder contar com a ajuda dos avós maternos nos cuidados das crianças. Marcondes (2009) chama a atenção para uma análise mais crítica dos impactos negativos da deterioração das condições econômicas, após as transições familiares. Segundo a autora, é preciso investigar as relações de parentesco e de vizinhança como rede social de apoio que pode amenizar os impactos adversos decorrentes de arranjos monoparentais. Assim, é preciso que pesquisadores passem a considerar a solidariedade intergeracional nas famílias monoparentais e recasadas (BENGTSON, 2001), com objetivo de desvelar as especificidades das relações de parentesco na nossa realidade social.

A qualidade da relação e a frequência de contato da mãe e da criança com o pai biológico e a contribuição financeira do ex-cônjuge, bem como o gênero das crianças, a renda familiar e a escolaridade materna serão abordados na seção que discute os preditores dos comportamentos e do desempenho infantil.

A sub-seção seguinte discute os resultados referentes aos ambientes familiar e escolar no que diz respeito às práticas parentais, aos recursos do ambiente familiar, às habilidades sociais, aos problemas de comportamento e à competência acadêmica das crianças, avaliadas pelas mães e pelas professoras.

4.2 - Microssistema familiar e microssistema escolar

4.2.1 - Práticas parentais das mães de famílias nucleares, monoparentais e recasadas

Os resultados do estudo indicaram que as mães de famílias nucleares investiam, monitoravam e auxiliavam as atividades escolares dos filhos (Educação), bem como expressavam mais sentimentos positivos de forma verbal e/ou física e conversavam com as crianças (Afeto) com mais frequência que as mães de todos os demais grupos de famílias. De

maneira geral, esses achados confirmam apenas em parte a hipótese inicial do estudo, pois não era esperado que as mães de famílias nucleares se diferenciasssem quanto às práticas parentais nas dimensões Educação e Afeto, das mães de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis. Somente para a dimensão Social, verificou-se que as mães de famílias nucleares diferenciaram-se apenas das mães que haviam se separado ou recasado há menos de três anos. Contudo, é preciso ressaltar que as diferenças observadas nessa dimensão devem ser vistas com cautela, porque as análises das qualidades psicométricas do instrumento que avalia as práticas parentais indicaram que a dimensão Social apresentava baixa consistência interna, o que pode gerar vieses nos resultados.

As diferenças nas práticas parentais verificadas entre as mães de famílias nucleares e as mães de famílias monoparentais e recasadas em transição recente recebem apoio da literatura, visto que vários estudos encontraram que nos dois primeiros anos após as transições familiares, as mães de famílias monoparentais e recasadas apresentam menos envolvimento, expressão de afeto e monitoria que as mães de famílias nucleares (BRAY; BERGER, 1993; HETHERINGTON, 1993; MARTINEZ; FORGATCH, 2002; PETT et al., 1999). A partir desses resultados pode-se sugerir que as dificuldades encontradas nas relações entre mães e filhos sejam decorrentes das múltiplas demandas que ocorrem imediatamente após a ruptura conjugal e o recasamento, tais como a necessidade das mães em ter de trabalhar mais tempo, negociar com o ex-cônjuge as visitas ao filho e redefinições de papéis e funções parentais com a entrada de um novo membro na família (AMATO, 2000; MARTINEZ; FORGATCH, 2002; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004). No caso das famílias monoparentais, Pruett et al. (2003) afirmam que após a separação conjugal, as mães tendem a ficar deprimidas e retraídas, e podem, então, ficar menos comunicativas, menos afetuosas com os filhos e monitorar com menos frequência as tarefas escolares infantis.

De forma semelhante, o recasamento também envolve um contexto específico de situações adversas que ocorrem nos primeiros anos da nova formação conjugal, e que influenciam as práticas parentais. Hetherington e Clingempeel (1992) afirmam que os primeiros anos do recasamento podem ser estressantes para as mães porque elas precisariam conciliar a relação conjugal com a parental. As autoras destacam que além das mães investirem tempo e dedicação na relação com o novo cônjuge, precisariam lidar com possíveis conflitos entre seus filhos e o padrasto, negociar novos padrões de autoridade e funções parentais. Para Carter e McGoldrick (2008/1995), o recasamento é uma das transições familiares mais difíceis porque haveria um acúmulo de papéis para os cônjuges. Ou seja, nas famílias nucleares há, na maior parte das vezes, um tempo para o casal de adaptar à relação

conjugal, antes da experiência da parentalidade, o que não ocorre nas famílias recasadas. Numa família recasada, os adultos buscam estabelecer uma relação conjugal harmoniosa e, ao mesmo tempo, precisam se adaptar às relações entre pais e filhos e construir relações entre filhos/enteados/padrastos (DUNN, 2002).

Ainda que contrariando a hipótese inicial, as diferenças nas práticas parentais verificadas entre as mães de famílias nucleares e as mães de famílias monoparentais e recasadas estáveis são respaldadas por alguns estudos. Segundo Hetherington, Bidges e Glendessa (1998), a separação conjugal e o recasamento acasionam, imediatamente após sua ocorrência, um desequilíbrio nas relações familiares, seguido de uma gradual estabilização das relações para a nova configuração familiar. Entretanto, alguns autores ressaltam que pode haver certa persistência da disfuncionalidade familiar, além dos três anos indicados como marco pela literatura (AMATO; CHEADLE, 2005; AMATO; KEITH, 1991). Isso pode ocorrer porque, como destaca Amato (2005), algumas famílias que passam por transições familiares podem enfrentar, ao longo da vida, mais circunstâncias estressantes do que outras em termos de dificuldades econômicas e conflito conjugal.

Numa perspectiva bioecológica, é possível compreender esses resultados via processos proximais. Geralmente, o ambiente familiar após a separação e o recasamento é caracterizado por imprevisibilidade e instabilidade (HETHERINGTON, 1989; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Segundo Alarcão e Gaspar (2007), tal ambiente caótico tende a prejudicar a consistência dos padrões de comportamentos parentais, na definição e manutenção de regras e de rotinas na família. Dessa maneira, os processos proximais que podem levar a resultados de competência são prejudicados, haja visto que as pessoas da família não conseguem manter com regularidade e por períodos prolongados de tempo interações recíprocas, com equilíbrio de poder e caracterizadas por afetividade. Assim, pode-se sugerir que o acúmulo de adversidades que acometem as famílias que passam por transições, quando atrelado à impossibilidade da ocorrência de processos proximais efetivos, propicia um contexto que pode contribuir para a manutenção de disfunções. Em apoio a essas argumentações, parece haver um consenso entre alguns autores de que as mães de famílias nucleares, quando comparadas às mães de famílias monoparentais e recasadas, conseguem ser mais afetivas e envolvidas com atividades escolares dos filhos (BRAY; BERGER, 1993; BRONSTEIN et al., 1993; HETHERINGTON, 1993; RAM; HOU, 2003; SANTROCK; WARSHAK; LINDBERG, 1982).

Inversamente ao que era esperando, as mães de famílias monoparentais em transição recente não se diferenciaram das mães de famílias monoparentais estáveis e as recasadas em

transição recente não se diferenciaram das mães de famílias recasadas estáveis na maioria das práticas parentais investigadas. Tais resultados podem sugerir, primeiro, que as famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis ainda estejam passando por um processo de adaptação (HETHERINGTON, 1993) e; segundo, que essas formações podem envolver dinâmicas de relacionamento entre pais e filhos diferentes das famílias nucleares (WAGNER, 2002). Como salientam Carter e McGoldrock (2008/1995), o processo de transição e adaptação que ocorre de um modelo de família nuclear para uma família monoparental e/ou recasada requer tempo e ocorre em etapas. Durante esse processo, as autores afirmam que a família pode tanto repetir antigas formas de relacionamento, quanto pode formar novas maneiras de se relacionar e criar uma identidade própria.

Um dado que chamou a atenção foi que as mães de famílias recasadas em transição recente relataram expressar mais afeto aos filhos do que as mães de famílias recasadas estáveis, o que contraria a hipótese inicial. Entretanto, esse resultado encontra respaldo no estudo de Hetherington (1993). A autora observou que, embora as alterações no ambiente familiar, após o recasamento, possam envolver muitos eventos estressantes, as mães do seu estudo relataram bastante satisfação conjugal nessa fase, a qual é denominada de período de lua de mel (*honeymoon*). Assim, uma hipótese é a de que a satisfação conjugal da mãe com o novo parceiro poderia influenciar positivamente na sua relação com o filho, aumentando a expressão de afeto materno. Várias pesquisas vêm documentando há alguns anos que um bom relacionamento conjugal é associado positivamente a práticas parentais positivas e bem-estar psicológico dos filhos (AMATO, 2000; DUNN, 2002).

Além disso, a dificuldade verificada quanto à expressão de afeto das mães de famílias recasadas há mais de três anos aos filhos, também encontra apoio na literatura que mostra que algumas disfunções nas relações entre mães e filhos de famílias recasadas podem emergir após cinco anos (BRAY; BERGER, 1993; HETHERINGTON, 1993). Bray e Berger (1993) encontram que após cinco anos do recasamento, as mães apresentavam menos interações positivas com seus filhos e havia menos coesão familiar. De forma semelhante, Hetherington (1993) verificou que após dois anos, as mães de famílias recasadas não relatavam mais satisfação conjugal que as mães de famílias nucleares, e após cinco anos, apresentavam menos afeto e mais interações negativas e controle dos comportamentos dos filhos. Ao investigar as relações entre controle materno e o bem-estar psicológico dos filhos, Fine, Voydanoff e Donnelly (1993) observaram que mães recasadas há mais de quatro anos tendiam a controlar mais os comportamentos dos filhos, com o objetivo de evitar conflitos familiares. Para Hetherington (1993), conflitos entre os membros da nova formação familiar que não foram

resolvidos, tais como o relacionamento entre enteados, entre meio-irmãos e entre crianças e o padrasto, poderiam reaparecer posteriormente, principalmente quando os filhos encontram-se num momento de transição (HETHERINGTON, 1993), o que é o caso das crianças do estudo as quais se encontravam numa fase de adaptação ao ensino fundamental. Portanto, concordando com Lansford (2009), o momento desenvolvimental das crianças de famílias que passam por transições familiares é uma variável a ser analisada já que parece influenciar os resultados.

Vale destacar que os diferentes tipos de famílias não se diferenciaram sobre a dimensão Disciplina, que implica o estabelecimento de limites aos filhos, e sobre as práticas que envolvem a atenção e o conhecimento das mães acerca do local onde o filho se encontra e das atividades que são realizadas pelo mesmo (Responsabilidade). Alguns estudos também não encontraram diferenças significativas nas práticas disciplinares (SANTROCK; WARSHAK; LINDBERGH, 1982) e no envolvimento materno (COSTA; CIA; BARHAM, 2007) de mães de família nucleares, monoparentais e recasadas.

Em relação às práticas disciplinares, os resultados do estudo são diferentes dos encontrados na literatura, pois segundo a maioria das pesquisas, mães de famílias monoparentais e recasadas apresentam, logo após a separação conjugal e a formação da nova união, mais práticas coercitivas, permissivas e inconsistentes, o que pode prejudicar o desenvolvimento dos filhos (BRAY; BERGER, 1993; FORGATCH; DEGARMO, 1999; HETHERINGTON, 1993; MARTINEZ; FORGATCH, 2002; WOLCHICK et al., 2000; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004). Sem desconsiderar a possibilidade de as mães terem dado respostas que elas consideravam como socialmente aceitáveis, outra explicação para esses resultados seria associada à limitação do instrumento que avalia práticas parentais. Com efeito, a maioria dos seus itens investiga as práticas parentais relacionadas com o bom desenvolvimento da criança (por exemplo, expressão de sentimentos positivos, atenção, participação e monitoria de atividades de lazer e escolares da criança etc).

A única dimensão que avalia práticas menos desejáveis é a dimensão Disciplina que contempla tanto as práticas parentais coercitivas, como as permissivas e inconsistentes. Isso pode fazer com que resultados idênticos possam corresponder a perfis disciplinares diferentes, o que pode explicar a ausência de diferenças nos resultados. Para investigar essa hipótese, realizaram-se análises de variância com foco nos itens da dimensão Disciplina e correlações para investigar possíveis relações entre tais itens e os escores totais das habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica das crianças nos diferentes tipos de famílias. A ANOVA não detectou diferenças entre os grupos e as correlações, em acordo com

a literatura (CECCONELO; ANTONI; KOLLER, 2003; GOMIDE, 2003; DISHION; MCMAHON, 1998; HOFFMAN, 1975, 1979; KILGORE; SNYDER; LENTZ, 2000), indicaram que para todos os tipos de famílias, quando as mães utilizavam práticas parentais coercitivas, inconsistentes e permissivas, os filhos apresentaram mais problemas de comportamento e menos habilidades sociais e competência acadêmica, na família e na escola. Esses resultados sugerem, então, um perfil disciplinar similar para as mães de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. Entre outras explicações que poderiam ser lembradas para a discrepância entre os resultados relativos à Disciplina e aqueles relativos às demais práticas parentais, pode-se pensar na possibilidade de, na sociedade brasileira, a separação conjugal e o recasamento terem menos impacto sobre as práticas disciplinares do que sobre a manifestação de afeto ou supervisão das atividades escolares dos filhos, por exemplo. Isso deveria ser investigado melhor em futuras pesquisas.

São discutidos na sequência aspectos relacionados aos recursos do ambiente familiar e aos comportamentos e competência escolar das crianças dos diferentes tipos de famílias.

4.2.2 - Recursos do ambiente das famílias nucleares, monoparentais e recasadas que podem contribuir para o desempenho escolar das crianças

No que se refere aos recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho escolar, os resultados indicaram que as mães de famílias nucleares afirmaram que desenvolviam atividades com os filhos em casa, tais como brincar, contar histórias, ler livros e realizar tarefas domésticas, além de acompanhar as tarefas escolares dos filhos com mais frequência que as mães de famílias monoparentais em transição recente e recasadas em transição recente. As mães de famílias nucleares relataram ter mais jornais e revistas em casa, estabelecer com mais frequência horários para as atividades diárias dos filhos, bem como identificar mais momentos em que a família ficava reunida, do que as mães de famílias monoparentais em transição recente. Já as mães de famílias monoparentais estáveis relataram realizar mais atividades em casa com filhos, mais situações em que a família ficava reunida e indicaram ter mais jornais e revistas do que as mães de famílias monoparentais em transição recente. Esses resultados confirmam a hipótese inicial e são respaldados por alguns estudos que encontraram que a separação conjugal e o recasamento podem trazer, especialmente nos primeiros anos que se seguem a essas transições, diversas mudanças no ambiente familiar, que envolvem tanto alterações na renda familiar, quanto na rotina e no tempo que os pais ficam

com os filhos (AMATO, 2000; DUNN, 2002; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999).

Acresce notar que famílias em transição podem passar por dificuldades econômicas que dificultam o acesso a materiais e a objetos, tais como revistas e livros que podem estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos (AMATO, 2005). Como decorrência, Hetherington e Clingempell (1992) destacam que as mães, que geralmente ficam com a guarda dos filhos, precisam trabalhar mais horas, ficando menos disponíveis para participar de atividades de lazer com filhos, para monitorarem as suas atividades acadêmicas e estabelecerem rotinas para as crianças (HETHERINGTON; CLINGEMPELL, 1992). Assim, pode-se sugerir que a separação conjugal e o recasamento tenham aumentado a probabilidade de o ambiente das famílias recentemente separadas e recasadas tornarem-se mais imprevisíveis e instáveis, o que, segundo o Modelo Bioecológico, pode prejudicar o funcionamento efetivo dos processos proximais entre pais e filhos (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Conforme sublinha Bronfenbrenner (2001b), a força, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais dependem não só das características biopsicológicas da pessoa, da natureza dos resultados sobre o desenvolvimento e do tempo, mas também do ambiente onde tais processos ocorrem.

Alguns resultados foram contrários às expectativas iniciais de ausência de diferença entre as famílias nucleares e as famílias supostamente estabilizadas em outras configurações. Observou-se que as mães de famílias nucleares relataram participar mais de atividades com os filhos em casa, acompanhar mais as tarefas escolares das crianças, dispor de mais momentos em que a família ficava reunida e apresentar no ambiente familiar mais jornais e revistas, em relação às famílias monoparentais e recasadas cujas mães haviam se separado e se recasado há mais de três anos, respectivamente. Esses achados são apoiados por alguns estudos que encontraram que, embora a maioria das famílias que passam por separação e recasamento enfrentem diversos eventos estressantes e vivenciem temporariamente um ambiente familiar imprevisível e instável, é possível que essas dificuldades se tornem persistentes (AMATO, 2000; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Em concordância com essa hipótese, alguns estudos longitudinais encontraram que as famílias monoparentais e recasadas apresentavam, ao longo dos anos, menos recursos no ambiente familiar quando comparadas às famílias nucleares (CARLSON; CORCORAN, 2001; CLARKE-STEWART et al., 2000). Segundo Hetherington, Bridges e Glendessa (1998), as pessoas que vivenciam as transições familiares podem seguir diferentes trajetórias. Dessa maneira, a investigação ampla de

recursos do ambiente familiar permite uma melhor compreensão das diferenças encontradas nas famílias que passaram e que não passaram pelas transições familiares.

Interessante destacar que as mães de famílias recasadas estáveis identificaram ter em casa mais jornais e revistas, um maior número de pessoas que acompanha as tarefas escolares dos filhos e mais situações em que a família fica reunida, tais como nos momentos de refeições do que as mães que se separaram há menos de três anos (transição recente). Esses resultados parecem sugerir que uma família composta por duas figuras parentais pode ter um impacto positivo tanto sobre a renda familiar, o que contribuiria para que as crianças tivessem mais acesso a jornais e revistas presentes na casa, quanto sobre a monitoria das atividades acadêmicas dos filhos e sobre o envolvimento familiar. Em concordância com essa suposição, alguns estudos encontraram que a entrada de um novo cônjuge pode melhorar as condições econômicas das famílias (HECK; PARKER, 2002; THOMAS; SAWHILL, 2005). Nessa direção, Carlson e Corcoran (2001) encontraram em seu estudo que as crianças que viviam em um ambiente com duas figuras parentais que se responsabilizavam e que se envolviam diretamente com suas atividades escolares e de lazer, desenvolviam mais habilidades sociais e competência acadêmica do que as crianças cujos pais haviam se separado. Segundo os autores, muitas vezes numa família monoparental, a figura que tem a guarda da criança é, ao mesmo tempo, o principal provedor de recursos financeiros e é quem se responsabiliza pela educação dos filhos. Assim, essa dupla exigência tende a afetar negativamente a criança por diminuir, seja os recursos econômicos da família, seja o envolvimento e a monitoria parental (CARLSON; CORCORAN, 2001).

Ao se fazer uma leitura dos recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho acadêmico das crianças, é possível verificar que as mães de famílias nucleares identificaram mais recursos do ambiente familiar do que as demais famílias. Porém, os resultados indicaram que o ambiente das famílias cujas mães se separaram há menos de três anos parece ser o mais escasso nos recursos identificados, principalmente naqueles que podem influenciar a adaptação da criança ao primeiro ano, tais como acompanhamento das tarefas escolares dos filhos e estabelecimento de rotinas. Portanto, a separação conjugal parece ter um efeito mais devastador nos recursos do ambiente familiar, especialmente nos três primeiros anos que se seguem essa transição.

Desse modo, as pesquisas precisam investigar as mudanças na rotina do espaço doméstico e na rede social de apoio dessas famílias. É importante que estudos procurem entender como a crise decorrente da separação conjugal que provoca instabilidade e imprevisibilidade no ambiente familiar, pode afetar os recursos e as relações entre mães, pais

e filhos. E como os resultados indicaram que as famílias monoparentais em transição recente foram as mais vulneráveis, agentes educativos e psicossociais, particularmente aqueles que atuam no espaço universitário, devem procurar identificar a rede de apoio da comunidade (as pessoas e as instituições públicas) que essas mães podem recorrer, caso necessitem de tratamento psicológico.

4.2.3 - Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas

Em concordância com estudos prévios (DUNN et al., 1998; PETT et al., 1999; HETHERINGTON, 1989; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004), os relatos das mães revelaram que as crianças de famílias nucleares apresentaram mais habilidades sociais que indicam controle sobre suas emoções, seja por meio de reações abertas, tais como responder de forma socialmente aceita a provocações e pedidos abusivos (Autocontrole/Civilidade), seja através de reações encobertas como autocontrole de irritação ou raiva em situações de discussão e conflito (Autocontrole Passivo), quando comparadas com as crianças de famílias monoparentais em transição recente e recasadas em transição recente, confirmando a hipótese inicial.

Na mesma direção, conforme as avaliações das professoras, as crianças de famílias nucleares apresentaram mais habilidades de autocontrole (tais como reagir de forma apropriada à pressão, gozação ou provocações dos colegas e negociar situações de conflito) e cooperação com pares (por exemplo, juntar-se a um grupo de atividade, ajudar colegas nas tarefas e ignorar distrações) que as crianças provenientes de famílias monoparentais em transição recente. Esses resultados são consistentes com alguns estudos que identificaram, no ambiente escolar, mais dificuldades comportamentais em crianças que passaram pelo processo de separação conjugal dos pais recentemente (BRONTEIN et al., 1993; HETHERINGTON, 1989).

Pesquisas anteriores (HETHERINGTON, 1993; MARTINEZ; FORGATCH, 2002; RAM; HOU, 2003; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004) indicam que após a separação conjugal e o recasamento, as mães tendem a apresentar menos práticas parentais consistentes, menos controle e habilidades de resolução de problemas. Com isso, as crianças, especialmente as mais novas, que necessitam de mais cuidado e monitoria, podem ser prejudicadas, uma vez que as mães poderiam estar menos disponíveis, devido às dificuldades da própria transição conjugal, para atender as necessidades da criança e ensinar-lhe habilidades de autocontrole

(CLARKE-STEWART et al., 2000; PRUETT et al., 2003; RAMIRES, 2004; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004). Assim, disfunções nas práticas parentais poderiam estar relacionadas às dificuldades das crianças em apresentar habilidades de autocontrole, e que foram identificadas tanto pelas mães quanto pelas professoras.

Em relação aos problemas de comportamento avaliados pelas mães, em concordância com a hipótese inicial, as crianças de famílias monoparentais cujas mães se separaram há menos de três anos apresentaram mais problemas de comportamento hiperativos que as crianças de famílias nucleares, e mais problemas externalizantes que as crianças de famílias nucleares e monoparentais estáveis. Resultados semelhantes foram encontrados por outros estudos (DUNN et al., 1998; HETHERINGTON, 1989; PETT et al., 1999; POTTER, 2010). Para as professoras, as crianças de famílias monoparentais em transição recente apresentaram mais problemas de comportamento externalizantes que as crianças de famílias nucleares, o que vai ao encontro da expectativa inicial e está de acordo com o estudo de Hetherington (1989). Contudo, outras pesquisas não encontraram diferenças quanto aos problemas de comportamento apresentado por crianças de famílias monoparentais no ambiente escolar (HOMEM, CANAVARRO; PEREIRA, 2005; PETT et al., 1999).

Segundo Amato (2005), as crianças de famílias nucleares são menos propensas, em relação às crianças de famílias monoparentais, a experimentar uma variedade de dificuldades comportamentais, embora a maioria dos estudos não demonstre que a estrutura familiar seja responsável por essas diferenças (AMATO, 2005; NICHOLSON; FERGUSON; HORWOOD, 1999; STROHSCHIEIN, 2005). Dificuldades econômicas, ausência de uma das figuras parentais, conflito conjugal e falta de práticas parentais adequadas são exemplos de eventos que podem ser estressantes para as crianças que vivem em famílias com apenas uma figura parental (HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Esse tipo de estrutura familiar pode aumentar o risco de problemas comportamentais, especialmente os externalizantes (AMATO, 2000; CHERLIN, 1999; LANSFORD, 2009).

De forma geral, quando se comparam as avaliações das mães e das professoras em relação aos comportamentos das crianças, os resultados do estudo indicam semelhanças. Pode-se verificar que tanto para as mães quanto para as professoras, as crianças de famílias nucleares apresentaram habilidades de autocontrole com mais frequência, principalmente quando comparadas às crianças de famílias monoparentais em transição recente. Elas também apresentaram menos problemas de comportamento externalizantes, em casa e na escola, em relação às crianças de famílias monoparentais em transição recente e recasadas estáveis. Além disso, mães e professoras concordaram que as crianças das diferentes configurações familiares

não se diferenciaram na maioria das habilidades sociais e na competência acadêmica. Os resultados encontram apoio na literatura que compara relatos de professores com o de pais, e que indica que pais e professores tendem a concordar ao avaliar os comportamentos das crianças (KUMPULANEIN et al.; 1999; RUFFALO; ELLIOTT, 1997). Outros, porém, sinalizam que pais e professores podem divergir quanto às avaliações sobre comportamentos das crianças (FEITOSA, 2003; SATAKE et al., 2003).

Os resultados que indicam concordância entre mães e professoras são coerentes com o Modelo Bioecológico, pois segundo Bronfenbrenner e Morris (1998) exemplificam as interconexões entre dois microssistemas, isto é, a família e a escola, que juntos formam um mesossistema que pode afetar os comportamentos das crianças. Para Bronfenbrenner (1996/1979), enquanto no microssistema as interações ocorrem dentro de um ambiente, no mesossistema esses processos acontecem entre as fronteiras dos ambientes. Dessa maneira, a participação multiambiente da criança é caracterizada por um rede social entre os ambientes dos quais ela participa (BRONFENBRENNER, 1996/1979). Essa rede, ou mesossistema, é estabelecida no momento em que a criança entra num novo ambiente (transição ecológica). Nesse sentido, o desenvolvimento infantil é influenciado pelos processos proximais que ocorrem nos diferentes microssistemas em que a criança participa ativamente (BRONFENBRENNER, 1996/1979).

A partir desses pressupostos, supõe-se que, embora os ambientes familiar e escolar apresentem diferenças quanto aos estímulos, às relações e às normas de interação social, as crianças que estão passando pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental podem ter mais facilidade em reproduzir, no ambiente escolar, os mesmos padrões comportamentais que são verificados na família. Assim, pode-se hipotetizar que essas crianças ainda sejam pouco experientes para compreender todos os códigos sociais que são valorizados na escola, haja visto que acabaram de entrar num novo ambiente que é mais exigente, seja quanto ao comportamento social, seja quanto às novas habilidades acadêmicas. Assim, ao longo da vivência escolar, talvez as crianças possam passar a comportar-se diferentemente na família e na escola, uma vez que passam a discriminar de forma mais acurada as diferentes normas de socialização desses ambientes. Essas questões precisam ser melhor verificadas.

De todo modo, essas conexões interambientes podem contribuir para a realização de intervenções junto a pais e professores, que tenham o objetivo tanto de fortalecer quanto de promover o desenvolvimento de competências infantis. Nas palavras de Bronfenbrenner (1996/1979, p.171):

O potencial desenvolvimental de um mesossistema aumenta quando as pessoas envolvidas em díades de atividades conjuntas ou primárias em diferentes ambientes formam uma rede de atividade fechada, isto é, quando todos os membros do sistema se envolvem em atividades conjuntas com todos os membros. Esse padrão se torna ótimo se todas as parte interagem com todas as outras em cada ambiente, estando sujeitas à qualidade de que o equilíbrio de poder mude gradualmente em favor da pessoa em desenvolvimento e daqueles primariamente responsáveis por seu bem-estar.

Portanto, se as mães, as crianças e as professoras são capazes de formar um sistema, logo após a transição ecológica da criança para o ambiente escolar, não só o microsistema familiar continua capaz de formar díades primárias, mas também o escolar, visto que o professor pode servir como fonte de segurança e ser mais um modelo de interação social que incentiva o desenvolvimento de habilidades infantis (BRONFRENBRENNER, 1996/1979).

Sobre o rendimento escolar, os resultados indicaram que as crianças dos diferentes tipos de famílias não se diferenciaram quanto à competência acadêmica, avaliada pelos professores. Esse resultado diverge da maioria dos estudos encontrado na literatura. Além dos problemas comportamentais, pesquisas vêm sinalizando que crianças de famílias monoparentais e recasadas apresentam menor motivação e desempenho escolar em relação às crianças de famílias nucleares (BRONSTEIN et al., 1993; DESSEN; SZELBRACIKOWSKI, 2004; HETHERINGTON, 1989; POTTER, 2010). Segundo esses autores, os pais ficam menos disponíveis para monitorar as atividades escolares dos filhos devido aos diversos eventos estressantes que co-correm junto com a separação conjugal e com o recasamento, tais como aumento das horas de trabalho do detentor da guarda e conflito conjugal com ex-cônjuge, no caso da separação; e redefinição de autoridade parental e conflito entre a criança e o padrasto, no caso do recasamento. Todavia, apesar de não ter controlado o tempo da ruptura conjugal, o estudo de Homem, Canavarro e Pereira (2008) indicou que as crianças de famílias separadas apresentaram desempenho escolar semelhante às crianças de famílias nucleares.

As transições familiares podem, de fato, não exercer nenhum efeito negativo sobre a competência acadêmica das crianças. Embora, deve-se ponderar que talvez as professoras sejam menos sensíveis às competências acadêmicas das crianças nas séries iniciais, e mais atentas às habilidades que contribuem com adaptação das mesmas às normas e às regras sociais do ambiente escolar, como autocontrole e cooperação com os colegas. Vários estudos identificaram que crianças que frequentam os primeiros anos da escolarização apresentam mais dificuldades comportamentais do que acadêmicas (COLEMAN; GANONG; FINE, 2000; FURTENBERG; KIERNAN, 2001; HAO, XIE, 2002; LANSFORD et al., 2006; PAGANI et al., 1997; RAMIRES, 2004; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004).

Os resultados referentes à competência acadêmica merecem uma discussão mais aprofundada. Pesquisas têm encontrado correlações significativas entre as avaliações dos professores e o desempenho em leitura e escrita de crianças do ensino fundamental (SALLES; PARENTE, 2007; TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008), sugerindo que os professores podem ser bons avaliadores do rendimento acadêmico infantil. Entretanto, é importante considerar na análise dos resultados que o instrumento utilizado no presente estudo avaliou de forma comparativa, isto é, as professoras, segundo suas percepções, classificaram, em relação aos demais colegas de classe, a competência acadêmica de cada criança dos diferentes tipos de famílias. Diferentemente, a maioria dos estudos procura avaliar o ajustamento das crianças em relação à separação e ao recasamento dos pais através de indicadores de desempenho escolar, aplicando com os próprios estudantes avaliações de rendimento acadêmico, geralmente, em leitura e matemática. Dessa maneira, é possível que as crianças das diferentes configurações familiares não tenham se diferenciado quanto à competência acadêmica devido ao tipo de medida utilizada.

Nesse sentido, chama a atenção o valor do coeficiente de *alfa* de Cronbach de 0,98 que indicou, para a amostra do estudo, uma consistência interna muito alta na escala de Competência Acadêmica. Um valor de alfa assim tão elevado pode refletir tendências de resposta do avaliador, antes que a consistência entre os itens do instrumento. Assim, se um professor tende a ser mais rigoroso e outro tende a ser mais indulgente, tais tendências de resposta podem se refletir nos resultados, não apenas elevando o índice de consistência interna mas também camuflando diferenças individuais entre as crianças. Jeynes (2006b) sublinha que a diversidade de resultados encontrados nas pesquisas que avaliam indicadores de ajustamento infantil frente às transições familiares podem tanto ser decorrentes dos tipos de instrumentos que são utilizados quanto dos comportamentos das crianças que são avaliados.

Outra condição a ser considerada quando se interpretam os resultados é que as crianças que participaram do estudo frequentavam escolas que tinham implementado recentemente o ciclo de nove anos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2007). Dessa forma, a primeira série passou a ser o primeiro ano que corresponde ao último ano da pré-escola. Para Guarnieri e Vieira (2010), a ampliação de oito para nove anos do Ensino Fundamental tem implicações na proposta pedagógica escolar que podem refletir nas ações dos professores em suas práticas de alfabetização e letramento e em suas concepções de infância. Em seu estudo, Brunetti (2007) identificou algumas dificuldades das escolas em implementar o ensino de nove anos, como adequação do espaço, tempo e material, indefinição quanto à necessidade ou não de

alfabetizar as crianças do primeiro ano e ausência de diretrizes pedagógicas consistentes para os professores em relação à divisão entre as práticas focadas no processo de escrita e as atividades lúdicas.

Pesquisas que avaliam os efeitos do ensino de nove anos sobre o desempenho escolar dos alunos são escassas (GUANIERI; VIEIRA, 2010), portanto, devem-se considerar na análise dos dados as possíveis influências da recente implementação do ensino de nove anos na ausência de diferenças quanto à competência acadêmica das crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. Futuros estudos devem investigar o impacto dessa medida educacional.

Os resultados indicaram que as professoras também não identificaram diferenças entre as crianças de diferentes famílias quanto aos problemas de comportamento internalizantes. Alguns autores afirmam que os problemas de comportamento externalizantes são mais relatados no repertório infantil, do que os internalizantes (BONGERS et al., 2004; CAMPBELL, 1995; KAISER; HESTER, 1997). Conforme tais autores, isso ocorre porque os problemas de comportamento externalizantes, tais como agressões verbais e/ou físicas e desobediência interferem diretamente no ambiente. Quando uma criança agride um colega, a professora provavelmente terá que tomar alguma atitude; por outro lado, se uma criança fica quieta em sua carteira, por timidez, ela não desestabiliza o ambiente e a professora pode continuar a dar as aulas.

Conforme dito anteriormente, a maioria dos estudos indica que as dificuldades encontradas no desenvolvimento das crianças de famílias monoparentais e recasadas são temporárias e mais exacerbadas nos primeiros anos após a separação conjugal. Contudo, contrariando a hipótese inicial, as mães de famílias nucleares identificaram que seus filhos apresentavam mais habilidades de autocontrole que as mães de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis, menos problemas de comportamento hiperativos que as crianças de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis, e menos problemas de comportamento externalizantes que as crianças de famílias recasadas estáveis.

No ambiente escolar, as professoras relataram que as crianças de famílias nucleares apresentavam mais cooperação com pares que as crianças de famílias monoparentais estáveis, e menos problemas de comportamento externalizante que as crianças de famílias recasadas estáveis. Somado a isso, não foram identificadas diferenças significativas entre as crianças de famílias monoparentais em transição recente e as monoparentais estáveis, e entre as crianças de famílias recasadas em transição recente e as recasadas estáveis. O único aspecto que confirmou a hipótese inicial refere-se aos problemas de comportamento externalizantes que

foram identificados, pelas mães, como mais frequentes para as crianças de famílias monoparentais em transição recente do que as de famílias monoparentais estáveis.

Tais resultados podem indicar que as crianças de famílias que passaram pela separação conjugal e pelo recasamento apresentam em seu repertório comportamental muitas habilidades sociais, tais como amabilidade, iniciativa, asserção, responsabilidade e autodefesa que, com o tempo, podem ser desenvolvidas com o objetivo de prevenir dificuldades sócio-emocionais e acadêmicas (HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Contudo, em relação às habilidades de autocontrole e cooperação com pares, os resultados indicaram uma maior vulnerabilidade das crianças de famílias monoparentais em transição recente e estáveis e das crianças de famílias recasadas estáveis.

Segundo a classificação proposta por Del Prette e Del Prette (2005) para as habilidades sociais na infância, a habilidade social de autocontrole contempla a categoria de *Autocontrole e Expressividade Emocional*, já habilidade social de cooperação com pares poderia ser categorizada nas *Habilidades Sociais Acadêmicas*. Para os autores, a habilidade social de autocontrole envolve um conjunto de comportamentos que requerem da criança, por exemplo, a expressividade adequada dos seus sentimentos e a capacidade de negociação em situações que podem envolver conflitos de interesses. Já a habilidade social de cooperação com pares são importantes para o convívio da criança na escola, em interações com pares e com professores, facilitando o desenvolvimento interpessoal infantil no ambiente escolar e prevenindo problemas de comportamento e de aprendizagem (BANDEIRA et al., 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). O desenvolvimento dessas habilidades sociais infantis é muito importante na medida em que permite à criança aprender repertórios básicos para outras habilidades mais complexas que envolvem resolução de problemas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Frente ao impacto das habilidades sociais de autocontrole e de cooperação com pares sobre o desenvolvimento sócio-emocional infantil, e considerando a maior vulnerabilidade das crianças de famílias monoparentais e recasadas, seria interessante que tais habilidades fossem trabalhadas em programas de intervenção, seja diretamente com as crianças ou de forma indireta, com mães e professores. Assim, por exemplo, poder-se-iam desenvolver, com as mães e com os professores, práticas educativas que ajudassem as crianças a aprender as habilidades sociais que envolvem contextos com risco de uma reação indesejada do interlocutor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), como ocorre no caso de negociar interesses conflitantes. Nesse sentido, mães e professores poderiam ser orientados a ensinar as crianças a controlar a ansiedade, a expressar de forma apropriada seus sentimentos, desejos e

opiniões, bem como superar a passividade e controlar a agressividade. Assim, por exemplo, se uma criança, durante uma brincadeira, expressa frustração e desagrado conversando e negociando, ela pode evitar agressões e manter uma relação de amizade.

Como não há um consenso na literatura quanto à extensão, à duração e à severidade dos efeitos negativos da separação conjugal e do recasamento sobre o desenvolvimento infantil (HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998), é possível que a criança necessite de mais tempo para se ajustar à nova estrutura familiar. Algumas pesquisas têm sinalizado que os efeitos negativos observados no desenvolvimento das crianças de famílias monoparentais e recasadas podem ser persistentes (AMATO, 2003; EYMANN et al., 2009; HETHERINGTON, 1993; JENKINS et al., 2005; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004; POTTER, 2010).

O estudo longitudinal de Jenkins et al. (2005) que investigou a associação entre o conflito conjugal e os problemas de comportamento de crianças de famílias nucleares e recasadas estáveis, indicou que, pela percepção das professoras, as crianças de famílias recasadas apresentavam mais dificuldades comportamentais externalizantes e o seu ambiente familiar envolvia mais conflito entre mãe/padrasto e filhos. Woods et al. (2004) também encontraram que crianças cujas mães se tinham separado há mais de três anos ainda apresentavam mais dificuldades comportamentais do que as de famílias nucleares. Porém, com o passar dos anos, as diferenças entre as crianças de famílias nucleares e monoparentais diminuíram (WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004). Entretanto, o estudo de Potter (2010) indicou que o bem-estar psicológico e o desempenho acadêmico de crianças de famílias monoparentais foi inferior em relação às crianças de famílias nucleares, e essas diferenças aumentaram entre a pré-escola e o quinto ano do ensino fundamental.

Além disso, a transição familiar parece ter impacto diferenciado conforme as habilidades sociais e os problemas de comportamento da criança e este impacto pode manifestar-se de modo recorrente (CARSON; CARCORAN, 2001). Hetherington e Stanley-Hagan (1999) destacam que conflitos não resolvidos durante a separação e o recasamento dos pais podem reaparecer mais tarde quando os filhos passam por alguma transição ecológica e precisam de enfrentar desafios de uma nova fase desenvolvimental, que no caso do presente estudo, seria a transição para o primeiro ano.

Segundo autores da Psicopatologia do Desenvolvimento (MASTEN, 2001; RUTTER; SROUFE, 2000), as dificuldades decorrentes das transições familiares podem não se limitar a um período da vida das famílias, ou seja, podem influenciar as relações entre pais e filhos e o desenvolvimento infantil em outras fases do ciclo vital. Principalmente quando há

predominância de fatores de risco, tais como altos níveis de conflito conjugal e dificuldades econômicas, e poucos fatores de proteção, por exemplo, práticas parentais adequadas, suporte social e coparentalidade (KELY; EMERY, 2003; NUNES-COSTA; LAMELA; FIGUEIREDO, 2009; LEON, 2003).

Nesse sentido, é preciso realçar que as crianças da presente amostra passavam por um momento sensível do seu desenvolvimento, isto é, a transição para o primeiro ano do ensino fundamental (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008). Nesse momento do desenvolvimento, as crianças precisam de mais apoio da família para ajudá-las a lidar com novas exigências acadêmicas do contexto escolar e a desenvolver habilidades sociais necessárias à adaptação nesse ambiente. Por sua vez, o ambiente familiar tende a ficar mais instável e imprevisível, após a separação conjugal e o recasamento, e dessa forma, o suporte parental às necessidades da criança pode ser prejudicado, podendo levar a dificuldades comportamentais (AMATO, 2000; DUNN, 2002; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999; LANSFORD, 2009).

Ao se fazer um resumo geral das duas primeiras partes da discussão dos resultados, foi possível verificar diferenças claras entre as famílias nucleares e monoparentais em transição recente no que diz respeito às práticas parentais de investimento materno na educação dos filhos e expressão de afeto, bem como em relação aos recursos do ambiente familiar, às habilidades sociais de autocontrole e cooperação com pares e aos problemas de comportamento hiperativos e externalizantes das crianças. Tais resultados confirmam estudos anteriores (AMATO, 2005; DUNN et al., 1998; HETHERINGTON, 1989; MARTINEZ; FORGATCH, 2002; PETT et al., 1999; PRUETT et al., 2003; VILLAS-BOAS, 2007).

Verificou-se ausência de diferenças quanto à participação das mães nas atividades de lazer junto com os filhos (Social) entre as mães de famílias nucleares e as mães de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis. Em relação aos recursos do ambiente familiar as mães de famílias nucleares não se diferenciaram das mães de famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis quanto à disponibilidade de jornais e revistas, rotinas para os filhos e reuniões nos momentos de refeições, nem quanto ao acompanhamento das tarefas escolares dos filhos.

As crianças de famílias nucleares, monoparentais estáveis e recasadas estáveis não se diferenciaram também quanto às habilidades autocontrole, segundo a percepção das professoras, e as crianças de famílias nucleares e monoparentais estáveis não se diferenciaram quanto aos problemas de comportamentos externalizantes, para as mães. Por sua vez, as crianças de tais famílias não apresentaram diferenças quanto à competência acadêmica. Esses

resultados parecem corroborar certos estudos anteriores que sinalizam que os efeitos negativos encontrados nas relações entre pais-filhos e no comportamento infantil, após a separação conjugal e o recasamento, podem ser temporários (DUNN et al., 1998; LANSFORD et al., 2006; STROHSCHIEIN, 2005), embora não confirmam os resultados de outros (AMATO, 2003; EYMANN et al., 2009; HETHERINGTON, 1993; JENKINS et al., 2005; WOOD; REPETTI; ROESCH, 2004; POTTER, 2010).

Contudo, ao contrário do que era esperado, não foram observadas diferenças entre as famílias monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis, e entre as famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis em relação às práticas parentais investigadas, com exceção da expressão de afeto que foi mais frequente para as mães recasadas em transição recente do que para as recasadas estáveis. Também não foram identificadas diferenças nos recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho acadêmico dos filhos entre as mães de famílias recasadas em transição recente e recasadas estáveis. Além disso, houve ausência de diferenças entre essas mães no que diz respeito às habilidades sociais, a competência acadêmica e os problemas de comportamento, com exceção dos problemas de comportamento externalizantes que foram mais frequentes para as crianças de famílias monoparentais em transição recente do que as de famílias monoparentais estáveis.

Tais resultados colocam em questão a temporalidade dos efeitos da separação conjugal e do recasamento sobre pais e filhos. É possível que as famílias monoparentais estáveis e recasadas estáveis ou estejam ainda passando por um processo de adaptação, ou já o tenham concluído e serão diferentes das famílias nucleares quanto aos relacionamentos entre pais-filhos e as características destes últimos, especialmente quando devem enfrentar situações de vida estressantes (AMATO, 2005; AMATO; CHEADLE, 2005; DUNN, 2002; LANSFORD, 2009). Para Bronfenbrenner e Evans (2000), a dimensão do tempo é muito importante no Modelo Bioecológico porque os processos proximais capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências necessitam de regularidade ao longo do tempo. Sendo assim, para verificar essas hipóteses seria necessário comparar famílias monoparentais e recasadas estáveis com tempo de separação conjugal e de recasamento diferentes.

Além disso, os resultados sugerem que a separação conjugal e o recasamento parecem exercer um efeito claramente negativo sobre as práticas parentais e sobre os comportamentos dos filhos. Nesse sentido, verificou-se que as famílias monoparentais em transição recente e as famílias recasadas estáveis foram as que apresentaram mais adversidades nesses aspectos, ao passo que os primeiros anos da separação conjugal parecem prejudicar mais os recursos do

ambiente familiar que podem contribuir para um melhor rendimento escolar dos filhos. Pode-se, dessa forma, sugerir que as influências das transições parentais sobre as relações entre pais e filhos e sobre o ambiente familiar são diferentes conforme se investiga uma determinada característica biopsicológica dos membros da família e o contexto social. Em apoio a essa argumentação, Bronfenbrenner (2001b) demonstrou ao analisar alguns estudos, que quando se investigam disfunções comportamentais, os processos proximais têm um maior efeito em ambientes instáveis e imprevisíveis; já quando se focalizam competências, os processos proximais têm um maior impacto em ambientes estáveis e previsíveis.

Ao comparar as práticas parentais, os recursos do ambiente familiar e os comportamentos de crianças de famílias que passaram e não passaram por transições familiares foi possível identificar diferenças da dinâmica dessas famílias. Isso sugere que os subsistemas parental e filial nas famílias monoparentais e recasadas envolvem interações idiossincráticas que são decorrentes de circunstâncias ímpares que as mesmas vivenciam após as transições familiares (WAGNER, 2000). Esses resultados reiteram dois pressupostos do Modelo Bioecológico. O primeiro que defende que as características dos processos proximais, tais como a existência ou não de afeto e de reciprocidade entre as díades, podem levar tanto a resultados de competências, quanto de disfunções no desenvolvimento das pessoas da família. Assim, por exemplo, uma criança pode ter uma boa relação com o seu pai, após a separação conjugal, se a sua mãe consegue manter diálogo e dividir as responsabilidades parentais com o ex-cônjuge. Por sua vez, uma outra criança de família monoparental pode não ter um bom relacionamento com seu pai devido à manutenção de conflito conjugal, após a separação dos pais, e apresentar problemas emocionais, como ansiedade e depressão. E o segundo pressuposto que afirma que os processos proximais são influenciados pelos contextos imediato e remoto. Exemplificando, enquanto uma mãe pode ter a ajuda dos avós nos cuidados dos filhos depois da separação conjugal; outra mãe, na mesma situação, pode não ter o apoio da família extensa ou ter o suporte de uma creche comunitária. Com isso, é possível entender porque os eventos estressantes que geralmente afetam as famílias que passam por separação conjugal e recasamento não são linearmente comuns a todas as pessoas que vivenciam essas transições; pelo contrário, os resultados no desenvolvimento dependem das características biopsicológicas das pessoas e dos contextos em que ocorrem.

Entretanto, os resultados também indicaram que as famílias não se diferenciaram em relação tanto a algumas práticas parentais (tais como disciplina e responsabilidade) e a alguns recursos do ambiente familiar (como atividades da criança em casa, passeio que a criança realizou, atividades programadas da criança e livros presentes em casa), quanto às habilidades

sociais das crianças de cooperação, de amabilidade, de iniciativa, de responsabilidade, de asserção positiva e de autodefesa, à competência acadêmica e aos problemas de comportamento internalizantes. Tais resultados indicam que apesar de as heterogeneidades verificadas nos diferentes tipos de famílias, é possível também identificar, entre as famílias, semelhanças e recursos que podem facilitar e potencializar o surgimento de processos proximais que levam ao desenvolvimento de competências.

Essa parte do estudo destacou a importância em se considerar as transições familiares como um fenômeno processual e multideterminado. Entretanto, nos objetivos considerou-se ainda primordial tentar desvelar quais das variáveis investigadas poderiam estar mais relacionadas com os comportamentos e com o desempenho acadêmico das crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. Assim, a sub-seção seguinte apresenta a discussão dos resultados relacionados aos preditores dos comportamentos e da competência acadêmica infantil.

4.3 - Preditores dos comportamentos e da competência acadêmica das crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas

As práticas parentais positivas e as práticas parentais negativas foram os preditores que apareceram na explicação da variação de todos os indicadores de ajustamento infantil, isto é, das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e da competência acadêmica apresentados pelas crianças, segundo as avaliações das mães e das professoras. Além disso, foram os preditores com maior peso na previsão dos resultados. Esses resultados encontram apoio na literatura, haja visto que as estratégias e técnicas que os pais usam para socializar os filhos são recorrentemente relacionadas tanto ao bom desenvolvimento social infantil, quanto ao surgimento de dificuldades comportamentais.

Diversos estudos realizados, em sua maioria com famílias nucleares, têm sinalizado que práticas parentais positivas (GOMIDE, 2003) e/ou indutivas (HOFFMAN, 1975, 1979) que são caracterizadas pela expressão de afeto, consistência nas práticas disciplinares, envolvimento parental e monitoria das atividades da criança, bem como o estilo parental autoritativo (BAUMRIND, 1971) estão, muitas vezes, relacionadas positivamente com um repertório elaborado de habilidades sociais e com um bom relacionamento com pares e com a família (BAUMRIND, 1966; 1971; CECONELO; ANTONI; KOLLER, 2003; GOMIDE, 2003; DISHION; MCMAHON, 1998; HOFFMAN, 1975, 1979; KILGORE; SNYDER; LENTZ, 2000). Nos estudos realizados com famílias monoparentais e recasadas também

foram verificados resultados semelhantes. Várias pesquisas encontraram associações positivas entre práticas parentais positivas (tais como expressão de afeto, disciplina consistente, encorajamento pelos pais das habilidades acadêmicas e supervisão das atividades acadêmicas dos filhos) do cônjuge que detém a guarda dos filhos e as habilidades sociais infantis (LEON, 2003; MARTINEZ; FORGATCH, 2002; PETT et al., 1999; VILLAS-BOAS, 2007).

Chama a atenção que variações nos resultados das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica avaliados pelas professoras foram preditas por práticas parentais negativas e não por práticas parentais positivas. É possível que as práticas parentais negativas tenham um maior impacto sobre os comportamentos e a competência acadêmica das crianças na escola do que na família. Por um lado, esse resultado era esperado segundo a literatura que elucida que práticas parentais que se baseiam em uso de agressão verbal e/ou física, ameaças, retirada de privilégios, falta de consistência dos pais em estabelecer limites e permissividade são fortemente correlacionadas com dificuldades comportamentais, sócio-emocionais e com baixo rendimento acadêmico no ambiente escolar (GOMIDE, 2003; DISHION; MCMAHON, 1998; HILDYARD, WOLFE, 2002; KILGORE; SNYDER; LENTZ, 2000).

Por outro lado, em relação às crianças de mães separadas e recasadas talvez elas sejam mais afetadas pelas práticas parentais negativas que pelas positivas, e isso se reflita no ambiente escolar. Leon (2003) encontrou em seu estudo de revisão que crianças com mais de cinco anos são mais sensíveis às práticas parentais de monitoria e envolvimento, justamente as que as pesquisas com família separadas e recasadas indicam que são prejudicadas pelas circunstâncias estressantes que acometem os pais após a separação e o recasamento (DUNN et al., 1998; FORGATCH; DEGARMO, 1999; PETT et al., 1999). No caso das famílias que passam por transições, talvez o fato de as mães separadas e recasadas ficarem menos afetuosas, comunicativas e envolvidas com os filhos, ajude a explicar a maior influência das práticas parentais negativas que das positivas, principalmente quando se considera que as crianças do estudo estavam passando por uma transição ecológica.

No contexto da transição para o primeiro ano, diversas pesquisas encontraram correlações positivas entre a adaptação da criança ao novo ambiente escolar e as práticas parentais positivas, tais como suporte e monitoria parental das atividades escolares e de lazer dos filhos (JOHNSON; COWAN; COWAN, 1999; TRIVELLATO-FERREIRA, 2005), bem como um ambiente familiar coeso e estável (ACKERMAN et al., 1999; MARTURANO, 2008). Entretanto, como dito anteriormente, as transições familiares geralmente afetam negativamente essas práticas parentais positivas e podem, portanto, dificultar a realização das

tarefas desenvolvimentais requeridas na transição para o primeiro ano do ensino fundamental. Ao passo que, quando as mães que vivenciaram a separação conjugal e o recasamento conseguem, de maneira contínua e segura, expressar afeto, negociar e ouvir as opiniões e sentimentos dos filhos, elas podem diminuir a ansiedade e o sentimento de abandono que as crianças geralmente sentem com as transições familiares, além de prevenir dificuldades emocionais e comportamentais nos ambientes da família e da escola (DUNN, 2002; GREEFF; TOIT, 2009; PETT et al., 1999; WOLCHIK et al., 2002).

Portanto, os resultados parecem ir ao encontro da expectativa inicial de que os efeitos da separação conjugal e do recasamento podem ser potencializados quando as crianças vivenciam uma fase sensível do seu desenvolvimento. Assim, a investigação das práticas parentais positivas e negativas com diferentes configurações familiares pode contribuir para o entendimento dos efeitos encontrados no ajustamento infantil diante das transições familiares. Nesse sentido, algumas pesquisas evidenciaram que controlando a qualidade das práticas parentais, os efeitos negativos decorrentes das transições familiares que são verificados nas relações entre pais e filhos e no desenvolvimento sócio-emocional das crianças, são atenuados (AMATO; GILBRETH, 1999; HETHERINGTON; STANLEY-HAGAN, 1999). Assim, não seria a transição familiar *per se* que causaria a disfuncionalidade no ambiente familiar, mas sim as mudanças nos processos familiares.

Contudo, uma ressalva deve ser feita a respeito das relações encontradas entre as práticas parentais positivas e negativas e os comportamentos e a competência acadêmica das crianças de mães separadas e recasadas. Conforme indicaram os dados, em média, mais de 65% das crianças de famílias monoparentais e recasadas ficavam sob os cuidados de pessoas da família extensa, principalmente dos avós maternos, por um período de 4,6 horas por dia, enquanto as mães trabalhavam. Supõe-se que as práticas educativas dos membros da família extensa também impactem sobre os indicadores de ajustamento infantil. Em apoio a essa hipótese, o estudo de MacWayne et al. (2008) encontrou que nas famílias que vivem em contextos sócio-econômicos desfavorecidos, a presença de pessoas da família extensa que auxiliam as mães nos cuidados diários com os filhos pode influenciar o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, nos últimos anos, tem surgido o interesse de pesquisadores em investigar as influências dos avós nas famílias que vivenciam transições familiares (ARAÚJO; DIAS, 2002; KING, 2003; LUSSIER et al., 2002), contudo as pesquisas ainda são incipientes.

Os resultados indicaram que os recursos do ambiente familiar explicaram variações nos problemas de comportamento das crianças, avaliados pelas mães. Foram encontradas

associações negativas entre os recursos do ambiente familiar e os problemas de comportamento hiperativos e externalizantes das crianças. Esses achados eram esperados visto que são corroborados por outros estudos que demonstraram que o acesso a livros, brinquedos, passeios que a criança realiza, monitoria parental das atividades escolares e de lazer dos filhos e estabelecimento de horários para as atividades das crianças são relacionados com problemas de comportamento apresentados por crianças (BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1988; CLARKE-STEWART et al., 2000; FERRIOLLI; MARTURANO; PUNTEL, 2007). Tais resultados são coerentes como o Modelo Bioecológico, pois segundo Bronfenbrenner e Ceci (1994), um ambiente familiar rico em estímulos pode aumentar a frequência de processos proximais que contribuem para o desenvolvimento de competências, tais como as habilidades sociais, as quais podem funcionar como fator de proteção para dificuldades comportamentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Mesmo após a exclusão da família nuclear dos modelos de análises de regressão (ver Tabela 49), a qualidade da relação da criança com o pai biológico foi o preditor que apareceu na explicação da variação de todos os indicadores de ajustamento infantil avaliados pelas professoras. Por um lado, esse resultado era esperado já que é corroborado por vários estudos que encontraram que a qualidade da relação com o pai está relacionada positivamente com o repertório de habilidades sociais e com um bom rendimento acadêmico infantil, além de prevenir problemas de comportamento (CIA; BARHAM, 2009; EYMANN et al., 2009; MCBRIDE, SCHOPPE; RANE, 2002; DUBOWITZ et al., 2001; FLOURI; BUCHANAN, 2003). Por outro, chama a atenção o fato de a qualidade da relação da criança com o pai biológico ter-se associado apenas à competência acadêmica e aos comportamentos exibidos na escola. A compreensão desse resultado pode ser clareada com a análise de dois outros achados do estudo. Primeiro, um resultado que merece atenção se refere às análises de variância que indicaram que a qualidade da relação da mãe e da criança com o pai biológico foi qualitativamente melhor nas famílias nucleares do que nas famílias monoparentais e recasadas. Esse dado remete aos estudos que verificaram que as transições parentais tendem a afetar negativamente não só a qualidade dos relacionamentos entre os ex-cônjuges, mas também a qualidade das interações entre pais e filhos (AHRONS, 2007; AMATO; GILBRETH, 1999; DUNN; 2002; GRZYBOWSKI, 2007; MOURA; MATOS, 2008; PETT et al., 1999; SELTZER, 1994).

Segundo, um grande número de mães de famílias monoparentais em transição recente e monoparentais estáveis relataram que a frequência de contato dos filhos com os pais biológicos variou entre algumas vezes e frequentemente. Já a maioria das mães de famílias

recasadas afirmaram que seus filhos quase nunca ou nunca tinham contato com os pais biológicos. Os dados sugerem que quanto mais extenso é o tempo decorrido da separação conjugal, menor é a frequência de contato da criança com pai biológico. Esses resultados estão de acordo com as pesquisas que demonstraram que, após a separação conjugal, há uma tendência de afastamento entre pais e filhos (DUNN; 2002; GRZYBOWSKI, 2007; MOURA; MATOS, 2008; SELTZER, 1994), o que se intensifica com o recasamento dos pais e/ou das mães (DUNN, 2002).

Assim, os resultados sugerem que, para a presente amostra, a separação conjugal e o recasamento prejudicaram a frequência de contato e a qualidade da relação das crianças com seus pais biológicos. A par com esse dado, deve-se lembrar que as crianças que participaram do estudo passavam pela transição para o primeiro ano do ensino fundamental. Nesse momento do desenvolvimento, a literatura indica que a criança necessita de mais auxílio dos pais com as novas demandas provenientes do ambiente escolar. Se, como aponta a literatura, a qualidade da relação com o pai já é genericamente relevante para o desempenho e a adaptação da criança à escola, é plausível supor que em fases de transição escolar esse vínculo se torne ainda mais importante como fonte de suporte para o enfrentamento dos desafios emergentes. Contudo, as crianças das famílias separadas ou recasadas tinham menos chance de contar com esse apoio, seja pela ausência do pai, seja pelo relacionamento ruim. Pode-se inferir, então, que o efeito da relação com o pai tenha sido amplificado pela conjunção de dois fatores: menor acesso ao suporte do pai em alguns grupos e maior demanda generalizada por esse apoio, devido à transição. Isso ajudaria a explicar a eficiência da qualidade da relação da criança com o pai biológico na adaptação da criança ao ambiente escolar.

Segundo alguns autores (AMATO, 2000; DUNN, 2002; LANSFORD, 2009), as crianças cujos pais se separaram e se recasaram precisam lidar com o distanciamento paterno e com possíveis conflitos conjugais entre as mães e os pais, além de todas as outras mudanças que co-ocorrem no ambiente familiar, tais com declínio econômico, mudança de residência e convívio com padrastos. Conforme Hetherington (1993), as negociações quanto a educação dos filhos e obrigações financeiras intensificam os conflitos conjugais e afetam as relações entre pais e filhos. Como ressaltam Emery e Tuer (1993), os pais, ao se afastarem das mães para evitar conflitos, podem acabar afastando-se dos próprios filhos que, por sua vez, ficam mais vulneráveis em se envolverem num conflito de lealdade para com um ou outro progenitor. Após o recasamento, esse afastamento do pai biológico pode, conforme alguns estudos, facilitar a ligação afetiva entre enteados e padrastos e, dessa forma, criar um

distanciamento tanto físico quanto emocional entre pais biológicos e filhos (BRONSTEIN et al., 1994; TOMÉ; SCHERMANN, 2004).

E importante frisar que para alguns autores a frequência de contato é um importante indicador da qualidade da relação entre pais e filhos após as transições familiares. (ALMEIDA; WEHTHINGTON; MCDONALD, 2001; BRONSTEIN et al., 1994), o que está de acordo com o Modelo Bioecológico que estabelece que para que ocorram processos proximais efetivos é necessário que as interações ocorram com regularidade ao longo do tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Segundo Bronfenbrenner (1996/1979), as diádes surgem das interações entre duas pessoas que prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam. Assim, por exemplo, quando os pais conseguem estabelecer mesmo após a separação conjugal e o recasamento, uma rotina de envolvimento e monitoria das atividades escolares dos filhos, eles podem contribuir para o surgimento de processos proximais que levam ao desenvolvimento de competências. Portanto, se as mães e os pais conseguem manter a coparentalidade, após a ruptura da conjugalidade, e se as interações entre pais e filhos são caracterizadas por reciprocidade, equilíbrio de poder e expressão de afeto, há menor probabilidade de a criança apresentar dificuldades sócio-emocionais e comportamentais.

Apesar desse distanciamento paterno, na percepção da maior parte das mães de famílias monoparentais e recasadas, a qualidade da relação da criança com o pai biológico variou entre boa e mais ou menos. Esse resultado é importante quando se considera o estudo de meta-análise de Amato e Gilbreth (1999) que indicou que a frequência de contato da criança com o pai biológico não estava relacionada com o ajustamento infantil, ao passo que o suporte financeiro, o estilo paterno autoritativo e sentimentos de proximidade foram associados positivamente com o desempenho acadêmico dos filhos e negativamente com dificuldades comportamentais das crianças. Na última década, as pesquisas vêm ressaltando a importância da qualidade da relação da criança com a figura parental em detrimento da frequência de contato entre pais e filhos (AMATO; MEYERS; EMERY, 2009). Na mesma direção, a maioria das mães de famílias recasadas disse que a qualidade da relação dos filhos com os padrastos era boa, o que pode funcionar, segundo alguns autores, como fator de proteção, haja visto que um bom relacionamento da criança com o novo parceiro conjugal da mãe está relacionado com melhor auto-estima, competência acadêmica e prevenção de problemas de comportamento (BRONSTEIN et al., 1994; COLEY, 1998; WHITE; GILBRETH, 2001).

A qualidade da relação da mãe com pai biológico da criança não foi indicada pelos resultados como um preditor dos comportamentos e da competência acadêmica das crianças. Mas, ao analisar os relatos das mães sobre a qualidade da sua relação com os pais biológicos das crianças, os resultados indicaram que para a maior parte das mães de famílias nucleares essa qualidade variou entre boa e ótima, já para as mães de famílias monoparentais e recasadas a qualidade da relação com os ex-cônjuges variou entre mais ou menos e ruim. No caso das famílias monoparentais e recasadas, esse dado pode ser um indicativo de disfunção familiar, pois como salientam Whiteside e Becker (2000), a qualidade do relacionamento entre os ex-cônjuges pode contribuir tanto com o envolvimento paterno, quanto com o exercício da coparentalidade, o que, por sua vez reflete na adaptação da criança à separação conjugal e ao recasamento.

A maioria das mães de famílias monoparentais e recasadas relataram que quase nunca ou nunca tinham contato com os pais biológicos dos seus filhos, o que esta de acordo com alguns estudos (AHRONS; 2007; HACKNER; WAGNER; GRZYBOWSKI, 2006; SOBOLEWSKI; KING, 2005). Esses resultados sugerem que não só a qualidade da relação das mães com os ex-cônjuges parece ter sido prejudicada, depois da dissolução da conjugalidade, mas também e, conseqüentemente, a frequência de contato entre as mães e os ex-cônjuges. Dessa maneira, os resultados parecem dar indícios de que a separação conjugal e o recasamento talvez tenham diminuído as oportunidades das mães e dos pais biológicos em negociar a educação dos filhos conjuntamente, o que caracteriza a coparentalidade (AHRONS, 1981). Contudo, deve-se destacar que essas relações não foram verificadas sistematicamente no presente estudo.

Outro dado que chama a atenção é que a maioria das mães de famílias monoparentais e recasadas relataram que os ex-cônjuges quase nunca ou nunca contribuía financeiramente. Esse resultado vai ao encontro de algumas pesquisas que encontraram que apenas uma pequena parte dos pais continua a contribuir financeiramente após a separação conjugal (AMATO, 2005; GRZYBOWSKI, 2006; VILLAS-BOAS, 2008), o que diminui ainda mais quando há recasamento (DUNN, 2002). Almeida, Wethington e McDonald (2001) verificaram que os pais que mantêm contato frequente com os filhos, após a separação, além de participarem mais da rotina dos filhos, também contribuem financeiramente de maneira mais regular. Como os dados do estudo indicaram baixa frequência de contato da criança com o pai biológico após a ruptura conjugal, isso pode explicar, ao menos em parte, a pouca adesão paterna quanto ao suporte financeiro dos filhos.

Lansford (2009) afirma que as pesquisas precisam procurar compreender melhor porque esse fenômeno ocorre e quais são as variáveis envolvidas. Por exemplo, alguns autores encontraram que as mães podem dificultar o acesso da criança ao pai quando se sentem magoadas e ressentidas, depois da separação conjugal (PREUTT et al., 2003; SELTZER, 1994). Para Cabrera et al. (2000), por mais que o atual cenário venha sinalizando para um pai mais participativo e preocupado com o bem-estar dos filhos, o modelo tradicional de pai cuja função primordial se restringe a ser provedor financeiro das necessidades da família ainda é, segundo alguns autores, dominante na atualidade (SOUZA; BENETTI, 2009; TUDGE et al., 2000). Dessa maneira, as pesquisas devem procurar questionar o papel de “vítima” da mãe e de “pai” negligente, além de buscar investigar as questões de gênero que permeiam as transições familiares (GRZYBOWSKI; WAGNER, 2009).

Segundo Lamb (2000), o envolvimento paterno envolve a interação direta dos pais com os filhos, em cuidados e atividades partilhadas com as mães, a acessibilidade das crianças em relação aos pais e o suporte financeiro paterno. Percebe-se, portanto, que essa definição abarca dimensões do relacionamento entre pais e filhos que foram afetadas negativamente nas famílias monoparentais e recasadas do estudo. Dessa maneira, os resultados encontrados sugerem que o conflito conjugal possa ainda estar presente na relação entre os ex-cônjuges, o que é preocupante já que diversos pesquisadores encontraram que o envolvimento paterno é um fator de proteção para o ajustamento infantil após as transições familiares, na medida em que previne dificuldades sócio-emocionais dos filhos e está positivamente associado com a competência acadêmica (AHRONS, 2007; AMATO; GILBRETH, 1999; MOURA, MATTOS, 2008; WHITESIDE; BECKER, 2000). Assim, é preciso considerar que a parentalidade e a conjugalidade podem continuar influenciando o desenvolvimento da criança, mesmo quando o casamento termina (FLOURI, 2004; MCBRIDE; SHOPPE; RANE, 2002).

Ressalta-se que uma importante limitação da avaliação do envolvimento paterno no estudo é que este foi realizado pela percepção das mães e não dos filhos. Estudiosos das transições familiares destacam a importância em se investigar as impressões dos filhos no que diz respeito à separação conjugal e ao recasamento, as quais podem ser divergentes da percepção parental (LANSFORD, 2009; OLIVEIRA, 2005; RAMIRES, 2003). Além disso, pais e mães também podem avaliar os comportamentos dos filhos de forma diferente, depois da ruptura conjugal (FÉRES-CARNEIRO, 2003), bem como estabelecer um envolvimento parental específico, conforme foi verificado no estudo de Grzybowski (2007).

Contrariando a hipótese inicial, a família recasada em transição recente foi indicada como um preditor das habilidades sociais das crianças, segundo as avaliações das mães. É possível que o aumento da satisfação conjugal que ocorre nos primeiros anos do recasamento (*honeymoon*) que foi identificado do estudo de Hetherington (1993), contribua para que as mães estabeleçam interações mais afetuosas com os filhos, e isso se correlacione positivamente com as habilidades sociais das crianças expressas no ambiente da família. De forma complementar, pode-se supor também que a satisfação conjugal afete positivamente o humor da mulher, o que por sua vez contribuiria para uma percepção mais positiva do comportamento dos filhos. Além disso, o estudo de Pett et al. (1999) encontrou ao investigar as influências diretas e indiretas da separação conjugal sobre o desenvolvimento psicossocial de pré-escolares, que o *status* conjugal juntamente com o estresse materno e as práticas maternas mediam os efeitos da separação sobre os comportamentos dos filhos.

Esses resultados sugerem que o modo como a estrutura familiar afeta o desenvolvimento infantil ainda é uma questão aberta à investigação. Todavia, vários autores afirmam que o impacto da estrutura familiar sobre o desenvolvimento infantil é insignificante quando se controlam tanto aquelas variáveis que envolvem as relações entre pais e filhos, tais como as práticas parentais, o conflito conjugal e a relação da criança com a figura parental residente e não-residente (LANSFORD et al., 2006; NICHOLSON; FERGUSON; HORWOOD, 1999; RUSCHENA et al., 2005; STROHSCHIN, 2005), quanto as que são identificadas como variáveis sociodemográficas, tais como a escolaridade materna e a renda familiar (CARLSON; CORCORAN, 2001; CLARKE-STEWART et al., 2000; DUNN et al., 1998; RAM; HOU, 2003).

Os modelos finais preditivos não incluíram as variáveis sociodemográficas gênero das crianças, escolaridade materna e renda família. Em relação ao gênero, a literatura sobre separação conjugal e recasamento é bastante divergente. Algumas pesquisas encontraram que como decorrência das transições familiares meninos apresentam mais problemas de comportamento externalizantes que as meninas (AMATO, 2000; BRONSTEIN, 1993; MORRISON; CHERLIN, 1995; PAGE; BRETHERTON, 2003; RUCHENA et al., 2005), as quais, por sua vez, apresentam mais sintomas internalizantes (ALISON; FURSTENBERG, 1989; HETHERINGTON, 1993; HUURRE; JUNKKARI; ARO, 2006). Ao passo que, outros estudos não verificaram diferenças entre meninos e meninas que vivenciaram a separação e o recasamento dos pais (AMATO; CHEADLER, 2005; AMATO; KEITH, 1991; HETHERINGTON, 1989; NICHOLSON; FERGUSON, HORWOOD, 1999; SUN; LI, 2001; WOODWARD; FERGUSON; BELSKY, 2000).

Muitas vezes, os autores afirmam que as diferenças de gênero são associadas a outras variáveis, tais como a idade e a fase de desenvolvimento das crianças no momento da transição familiar (HETHERINGTON, 1989; HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998). O gênero, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), é uma importante característica biopsicológica (*demandas*) que tem a capacidade de estimular ou desencorajar as reações do ambiente social, contribuindo ou não para o aumento de processos proximais que levam ao desenvolvimento de competências. Para os autores, isso ocorre por meio das expectativas sociais e dos estereótipos de gênero (macrossistema) de uma determinada sociedade que inibem e/ou incentivam determinados padrões comportamentais para meninos e meninas. Nesse sentido, alguns estudos encontraram que pais e mães de diferentes tipos de famílias podem comportar-se diferentemente diante de meninos e de meninas (BRONSTEIN et al., 1993; HETHERINGTON, 1993; JENKINS et al., 2005). Futuros estudos precisam investigar com mais minúcia o impacto das práticas parentais como uma prática cultural que tende a ser diversa em relação ao gênero dos filhos.

A ausência da escolaridade materna como preditor nos modelos finais de predição está em desacordo com a literatura que afirma que o nível instrucional dos pais é uma importante variável sociodemográfica a ser considerada na investigação das transições familiares (HECK; PARKER, 2003; THOMAS; SAWHILL, 2005; SPARRENBURGER; SANTOS; LIMA, 2004; STRONSCHEIN, 2005). Pesquisas encontraram relações entre a escolaridade materna e os problemas de comportamento (CARLSON; CORCORAN, 2001; RAM; HOU, 2003) e o rendimento escolar (CLARKE-STEWART et al., 2000; RAN; HOU, 2003), ao comparar diferentes tipos de famílias. Para alguns autores, pais com poucos anos de escolaridade participam menos da vida escolar dos filhos, bem como estimulam menos as habilidades sociais e acadêmicas das crianças (DAVIS-KEAN, 2005; DUNCAN; BROOKS-GUNN; KLEBANOV, 1994; HOGLUN; LEADEATER, 2004). Bronfenbrenner (1996/1979, 1986) ressalta que a escolaridade materna é uma importante variável que pode influenciar as concepções das mães a respeito do desenvolvimento infantil e, dessa forma, interferir em suas práticas parentais.

É interessante destacar que não foram encontradas diferenças significativas no nível de escolaridade entre as mães das diferentes configurações familiares. Além disso, os resultados indicaram que a escolaridade média da amostra (8,6 anos) foi superior a média nacional de anos de estudo para as mulheres (7,4 anos), segundo o IBGE (2007). Tais resultados sinalizam que a escolaridade das mães possa funcionar como um fator de proteção, já que o baixo nível de escolaridade dos pais é caracterizado como uma adversidade crônica que pode atingir a

família (GARMEZY; MASTEN, 1994). E esse dado é relevante principalmente para as famílias monoparentais em transição recente, que apresentaram menos recursos do ambiente familiar que podem contribuir para a competência acadêmica dos filhos.

A renda familiar é uma variável que merece atenção mais pormenorizada no estudo, dadas as condições socioeconômicas do Brasil. Apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas na renda familiar das diferentes famílias, estudos indicam que as famílias monoparentais são as que mais apresentam desvantagens econômicas em relação às famílias nucleares e recasadas (AMATO, 2005; CARLSON; CORCORAN, 2001; THOMAS; SAWHILL, 2005). Na realidade brasileira, a maior parte das famílias monoparentais são chefiadas por mulheres, as quais, segundo dados do IBGE (2008), em relação aos homens, apresentam menor nível de escolaridades, ocupam os trabalhos menos qualificados e recebem os menores salários. Isso torna as famílias monoparentais mais vulneráveis às mudanças decorrentes das transições familiares não apenas devido a sua estrutura, mas sim porque se encontram no nível mais baixo de estratificação social (ARAÚJO; PICANÇO; SCALON, 2006; PINHEIRO et al., 2008). Concordando com Marcondes (2009), não se pode desconsiderar a realidade social das famílias que passam por transições familiares, ainda mais em um país com imensas desigualdades sociais, étnicas e de gênero. Alguns autores destacam inclusive que as influências negativas do baixo nível socioeconômico e da escolaridade materna sobre os comportamentos e o rendimento escolar dos filhos são indiretas e mediadas por outras variáveis, tais como conflito conjugal, práticas parentais inadequadas e falta de rede social de apoio (BANK et al., 1993; BRUCHINAL; FOLLMER; BRYUANT, 1996; DAVIS-KEAN, 2005; HETHERINGTON; BRIDGES; GLENDESSA, 1998).

Em síntese, as habilidades sociais e os problemas de comportamento, avaliados pelas mães, foram preditos por uma combinação de variáveis incluindo práticas parentais positivas, práticas parentais negativas, família recasada em transição recente e recursos do ambiente familiar. Esses preditores explicaram cerca de 60% da variação das variáveis dependentes investigadas. Já em relação às variáveis avaliadas pelas professoras, o modelo final preditivo, responsável por explicar de 11% a 17% da variação das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e da competência acadêmica incluiu as variáveis práticas parentais negativas e qualidade da relação da criança com o pai biológico.

A discrepância entre os percentuais de variação dos resultados explicados pelos preditores, de 60% para 11-17%, pode ser atribuída em parte ao fato de que o modelo preditivo para os resultados na escola se baseou em fontes independentes para os dados da criança (professor) e do ambiente (mãe), ao passo que o modelo para os resultados na família

se baseou exclusivamente nas informações das mães, tanto para os preditores como para as variáveis dependentes. Isso posto, não se pode deixar de considerar a hipótese de que os preditores investigados tenham um impacto menor no ambiente da escola. De fato, o contexto escolar envolve um conjunto complexo de variáveis e, no presente estudo, o foco da avaliação foi a criança apenas. De todo modo, considerando que o comportamento é multideterminado, os resultados encontrados podem ser considerados relevantes.

As variáveis sociodemográficas gênero das crianças, escolaridade materna e renda familiar não entraram nos modelos finais de predição. No que se refere ao gênero das crianças, devido ao tamanho da amostra, análises multivariadas não puderam ser realizadas para investigar as influências do gênero das crianças nas variáveis investigadas. Mas no que se refere a escolaridade e renda familiar, talvez a ausência desses preditores nos modelos finais possa sinalizar que os efeitos das transições parentais estejam mais associados às variáveis de processo.

Nesse sentido, as análises de regressão indicaram que a maioria dos preditores que apresentaram maior peso na previsão dos resultados das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e da competência acadêmica das crianças podem ser relacionados às variáveis que podem influenciar os processos proximais: os recursos do ambiente familiar, as práticas parentais e a qualidade da relação da criança com o pai biológico. Esses resultados confirmam as expectativas iniciais e são coerentes com o Modelo Bioecológico que enfatiza que os processos proximais são os principais motores do desenvolvimento. Todavia, existe uma literatura consolidada que correlaciona o baixo nível sócio-econômico e a pouca escolaridade parental com problemas comportamentais e emocionais na infância. Assim, nenhuma conclusão definitiva pode ser feita sobre a ausência das variáveis sócio-demográficas nos modelos finais de regressão. Deve-se assinalar, porém, que, consoante o modelo bioecológico, não há contradição nem incompatibilidade entre nossos resultados e a evidência de associação entre variáveis sócio-demográficas e problemas de comportamento, já que no modelo o impacto de variáveis distais não é negado, mas sim, ao contrário, visto sempre como influência indireta, modulada pelas interações que acontecem no microsistema.

Dentre os preditores dos comportamentos e da competência acadêmica infantil que foram identificados, não era esperado que a qualidade da relação da criança com o pai biológico, avaliada na pesquisa de forma não sistematizada, tivesse um efeito tão generalizado nos indicadores de ajustamento da criança. Assim, os resultados, em concordância com o Modelo Bioecológico, mostram a interdependência e a influência dos diversos ambientais no desenvolvimento humano. Percebe-se que, no caso das crianças de famílias monoparentais e

recasadas, aspectos do desenvolvimento infantil são relacionados tanto com as práticas parentais do progenitor residente, quanto pelas relações que as crianças estabelecem com os pais biológicos, não residentes, as quais, por sua vez, interferem no desempenho da criança em outro microssistema, o escolar (mesossistema). Conforme Bronfenbrenner (1996/1979), há uma interconexão entre os diferentes níveis ambientais e o seu impacto sobre as forças que afetam o desenvolvimento. Deste modo, os resultados do estudo parecem demonstrar tanto os efeitos de *primeira ordem* que seriam as influências diretas e mútuas das transições familiares sobre as relações entre mães/pai e filhos, quanto os *efeitos de segunda ordem*. Esses últimos seriam as influências indiretas das transições familiares sobre os filhos, como por exemplo, as mudanças nas práticas parentais e nos recursos do ambiente familiar.

4.4 - Considerações finais

Embora a separação conjugal e o recasamento sejam eventos que estão ocorrendo cada vez com mais frequência na sociedade ocidental, não significa que eles sejam previstos e/ou desejados seja pelos casais, seja pelos filhos. Entretanto, as transições familiares acabam por conduzir à necessidade de reorganização em diferentes níveis da vida familiar (econômico, social, parental etc). Mudanças profundas são observadas principalmente nos papéis e nas responsabilidades das mulheres e dos homens, na comunicação entre o casal, na coparentalidade e no poder relativo à tomada de decisão dentro na família.

As transições familiares devem ser consideradas como processos complexos que envolvem tanto características individuais quanto aspectos econômicos e sócio-culturais no ajustamento dos membros da família. Porém, muitas pesquisas baseiam-se num modelo de *déficit*, isto é, focam as práticas parentais ineficientes e os problemas de comportamento das crianças de famílias monoparentais e recasadas, dificultando a identificação de recursos individuais e familiares que podem funcionar como fatores de proteção a serem desenvolvidos em intervenções psicológicas. Ao tomar essa postura frente às transições familiares, fica difícil compreender as diferentes trajetórias que as famílias e seus membros que passam por separação e recasamento podem seguir. Assim, se existe divergência na literatura quanto à amplitude dos efeitos das transições familiares sobre os filhos, o mesmo não ocorre em considerar tais eventos estressantes para toda a família.

Neste caso, os resultados confirmam as influências da separação conjugal e do recasamento sobre as habilidades sociais e os problemas de comportamento observadas nas crianças, principalmente para as de famílias monoparentais em transição recente. Os

resultados das análises comparativas e das análises de regressão convergem no sentido de indicar que as transições parentais interferem nos processos proximais, influenciando o comportamento das crianças nos microssistemas da família e da escola. Os achados demonstraram que as práticas parentais e a qualidade da relação da criança com o pai biológico podem ter sido prejudicados pela ruptura conjugal e pela formação de uma nova união conjugal materna. O que sublinha a importância de se considerarem os comportamentos e a competência acadêmica das crianças, as práticas parentais, os recursos do ambiente familiar, a qualidade da relação da criança com a figura parental não residente, o tempo da separação conjugal e do recasamento e o momento do desenvolvimento infantil quando se procura investigar ao impacto das transições familiares.

O estudo apresentou limitações que devem ser consideradas na apreciação do seu alcance. Primeiro, destaca-se a utilização do delineamento transversal. A utilização de metodologias de natureza longitudinal poderia ser útil para poder avaliar como as crianças se comportam com o passar do tempo e como as relações entre mães/pais e filhos e os recursos do ambiente familiar se alteram em consequência. Segundo, a qualidade da relação da criança com os pais biológicos e com os padrastos foi avaliada segundo as percepções das mães, o que limita o conhecimento a respeito do envolvimento paterno. Terceiro, a competência acadêmica das crianças foi avaliada por meio de um instrumento de medida comparativa e que se baseava nas percepções das professoras. Outros instrumentos, por exemplo, avaliações de desempenho como a Provinha Brasil (BRASIL, 2009), poderiam ser utilizados. Quarto, não foram investigados os comportamentos e a competência acadêmica dos filhos, bem como a relação conjugal e parental antes da separação conjugal e do recasamento. Variáveis que antecedem as transições familiares são importantes preditores da qualidade das relações entre os membros da família após a separação conjugal e o recasamento. Por último, as análises estatísticas realizadas não permitem conclusões definitivas, apenas indicam associações entre variáveis e não relações causais.

Destaca-se, que o número de mães em cada grupo (tipo) de família também é pequeno e generalizações devem ser evitadas. O Inventário de Práticas Parentais indicou pouca consistência interna em algumas de suas dimensões, o que implica que os resultados referentes às práticas parentais devam ser vistos com cautela.

Sinalizadas as limitações, os resultados encontrados trazem importantes implicações. Primeiramente, as análises de variância e as análises de regressão evidenciaram resultados que têm apoio na literatura e estão de acordo com o Modelo Bioecológico. A supremacia de variáveis proximais que foram elucidadas nas análises de regressão, isto é, as práticas

parentais positivas e negativas, a qualidade da relação da criança com o pai biológico e os recursos do ambiente familiar, são passíveis de intervenção psicológica e mesmo de programas de saúde pública. Neste aspecto, chamam a atenção as práticas parentais negativas. Apesar de, nas análises de variância, as mães dos diferentes tipos de famílias não terem se diferenciado nessas práticas, foi um importante preditor que correlacionou negativamente com as habilidades sociais das crianças e com a competência acadêmica, e positivamente com os problemas de comportamento apresentados pelas crianças nos microssistemas da família e da escola. Esse resultado é respaldado por uma vasta literatura a respeito de práticas e estilos parentais. Além disso, sublinha, de acordo com o Modelo Bioecológico, que a falta de afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder que são comuns em interações entre pais e filhos pautadas em práticas parentais negativas, podem minar os processos proximais que contribuem para competência, e aumentar a probabilidade do surgimento de disfunções.

Em segundo lugar, o estudo reitera a importância de as agências governamentais e os centros de atendimento psicológico proporcionarem às famílias monoparentais e recasadas espaços para discutir e implementar a coparentalidade após a ruptura conjugal. Como foi demonstrado no estudo, a relação da criança com o pai biológico parece interferir no bem-estar psicológico dos filhos. Pesquisas e intervenções educacionais precisam disseminar as vantagens da mediação familiar e da guarda compartilhada que podem evitar a alienação parental e conflitos conjugais.

Em relações as contribuições do estudo, destaca-se que foram avaliadas tanto as dificuldades comportamentais das crianças, quanto as suas habilidades sociais e a competência acadêmica que estão classicamente relacionadas com bom desenvolvimento infantil. Como as habilidades sociais podem funcionar como fatores de proteção, a sua menor frequência pode tornar a criança mais vulnerável e com mais dificuldade de lidar com as exigências de outras transições, tal como a entrada no primeiro ano no ensino fundamental. Esta dupla exigência, nesta faixa etária, tem sido pouco explorada nos estudos sobre transições familiares. A entrada no primeiro ano requer que um conjunto de tarefas desenvolvimentais (como por exemplo, ter bom rendimento escolar, se dar bem com os colegas e seguir regras de convívio social) seja realizado para que a criança se adapte no novo contexto. Se por um lado experiências positivas na escola podem contribuir para fatores de proteção indiretos, tais como o desenvolvimento de auto-estima e melhor auto-conceito; por outro lado, vivências negativas podem levar a trajetórias desfavoráveis no desenvolvimento a partir da meninice, especialmente quando ocorrem em pontos de transição e quando a criança enfrenta condições adversas no ambiente familiar.

O grau de sucesso no cumprimento das tarefas de uma dada etapa é critério de competência e pode afetar o desenvolvimento posterior. Nesse sentido, os resultados do estudo chamam a atenção para a importância das habilidades sociais de autocontrole e de cooperação com pares das crianças de famílias monoparentais em transição recente que eram em menor frequência quando comparadas as habilidades das demais crianças. Ressalta-se que para situar as dificuldades que ocorrem nas famílias que passam pela separação conjugal, é preciso considerar que, ainda que este evento esteja associado com mudanças estressantes para a vida dos seus membros, pode ser uma oportunidade para término do conflito conjugal, para mais previsibilidade e estabilidade no ambiente familiar. Assim, a intervenção psicológica com as mães que ficaram com a guarda da criança poderia tornar este acontecimento de vida promotor do desenvolvimento adulto.

Além disso, foi possível identificar nas famílias monoparentais e recasadas variáveis que podem ser consideradas como fatores de risco e como fatores de proteção para essas famílias. A pouca idade das crianças no momento de separação conjugal, a fase desenvolvimental infantil, os problemas de comportamento externalizantes das crianças, a pouca qualidade da relação da mãe e da criança com o pai biológico, o pequeno intervalo de tempo entre a separação e o recasamento e o trabalho precário das mães parecem dificultar a adaptação das famílias às transições familiares.

Já a idade das crianças no momento do recasamento, as habilidades sociais e a competência acadêmica infantil, o apoio dos avós nos cuidados das crianças, a escolaridade materna, os recursos do ambiente familiar e as práticas parentais positivas são variáveis que parecem constituir-se como fatores de proteção para as famílias monoparentais e recasadas. A família recasada em transição recente foi associada positivamente às habilidades sociais das crianças, o que sugere que a formação de uma nova união conjugal possa proporcionar bem-estar psicológico para a família, bem como potencializar o desenvolvimento de fatores de proteção.

Uma estratégia metodológica a ser destacada no estudo é o foco na transição para o ensino fundamental como uma forma de amplificar eventuais efeitos das transições familiares. Os resultados obtidos, consistentes e compatíveis com a literatura, apesar das limitações metodológicas assinaladas em parágrafos precedentes, mostram que o delineamento foi sensível a variações entre os grupos. O foco na transição para o primeiro ano pode ter contribuído para essa sensibilidade, no sentido de potencialização dos efeitos das transições parentais. Isso se evidencia quando se verifica que as variáveis que são recorrentemente indicadas na literatura como afetadas pela separação e pelo recasamento parental, isto é, as

práticas parentais e a qualidade da relação da criança com o pai biológico, sobressaem como preditores dos comportamentos e da competência acadêmica das crianças, seja no microssistema da família, seja no microssistema da escola.

São considerados também pontos positivos a pesquisa ter utilizado diferentes instrumentos (questionários, escalas e entrevistas) e informantes (mães e professoras) em dois microssistemas distintos para avaliar os comportamentos e o desempenho escolar das crianças. Somado a isso, a pesquisa avaliou as propriedades psicométricas dos instrumentos, contribuindo para a validade dos resultados e para a utilização dos mesmos em outros estudos.

A entrevista realizada com as mães de diferentes tipos de famílias possibilitou realizar uma caracterização bastante rica em informações sobre as famílias, o que contribui para a compreensão dos resultados. A variação do tempo de separação e de recasamento também contribuiu para o entendimento do impacto das transições familiares sobre as famílias.

Futuros estudos poderiam: a) estudar um leque mais amplo de famílias monoparentais e recasadas em transição recente e monoparentais e recasadas estáveis, fazendo variar o tempo além dos três anos, pois os fatores de risco e de proteção não são estáticos e mudam durante muito tempo após a separação conjugal; b) avaliar as percepções dos filhos sobre as transições familiares em outros momentos do desenvolvimento, tal como na adolescência e começo da vida adulta; c) investigar o relacionamento entre as pessoas da família antes da transição familiar, o conflito conjugal e o estresse materno das famílias que passaram pela separação conjugal e pelo recasamento; d) comparar famílias nucleares, monoparentais e recasadas em diferentes estratos sócio-econômicos; e) investigar com mais minúcia os recursos individuais dos filhos e dos pais que poderiam contribuir para a resiliência familiar; f) avaliar as representações sociais das mães, dos pais, dos filhos e dos professores em relação a pertencer a uma família não nuclear; g) investigar a qualidade da relação da criança com o pai biológico, com padrastos e meio-irmãos, segundo a percepção dos filhos e dos pais; h) investigar as influências das práticas educativas de outros cuidadores das crianças, como pessoas da família extensa, principalmente os avós.

Não se pretendeu, neste trabalho, fazer defesa da família nuclear. Já há algum tempo a literatura vem mostrando que uma família nuclear com muito conflito conjugal pode ser mais prejudicial aos filhos que a separação conjugal ou o recasamento *per se*. Entretanto, a análise global dos resultados sugere que as transições familiares prejudicam importantes interações entre mães, pais e filhos que, conseqüentemente, podem afetar tarefas desenvolvimentais das crianças em momento de transição ecológica.

A sociedade mudou consideravelmente nos últimos 50 anos. Nesse contexto, a mulher adquiriu mais espaço na esfera pública e, com isso, houve alterações na estrutura e na configuração das famílias. Homens e mulheres passaram, então, a ter o direito garantido por lei de romper um compromisso conjugal. Mas quando há filhos, importantes direitos das crianças são também resguardados por órgãos legais. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, afirma que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Assim, a co-existência de diversas maneiras de se viver em família força pesquisadores a se debruçarem sobre o tema e determina a atores políticos o imperativo de criar estratégias jurídicas e práticas para lidar com as novas demandas que surgem com as novas formações familiares. Pesquisas que investigam a perspectiva de crianças e adolescentes a respeito da separação conjugal dos pais e promovem intervenções, ajudam os filhos a não se sentirem confusos e culpados pelos conflitos conjugais. O poder público deve promover medidas legais para reduzir os conflitos conjugais relacionados à guarda dos filhos e providenciar parâmetros que garantam segurança econômica das crianças cujos pais não compartilham mais a conjugalidade. Portanto, acredita-se que é possível, mas não deixa de ser o maior desafio encontrado pelas famílias que rompem com o modelo nuclear de organização familiar, proporcionar aos filhos, após a ruptura da conjugalidade parental, condições dos mesmos vivenciarem interações positivas com ambos os progenitores. Quando essa tarefa é realizada, todos os membros da família podem usufruir de um convívio familiar harmonioso.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, B. P. et al. Family instability and the problem behavior of children from economically disadvantaged families. **Developmental Psychology**, v. 35, n. 1, p. 258-268. 1999.
- AHRONS, C. R. The continuing coparental relationship between divorced spouses. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 51, p. 315-328. 1981.
- _____. Family ties after divorce: long-term implications of children. **Family Process**, v. 46, n. 1, p. 53-65. 2007.
- ALARGÃO, M.; GASPAR, M. F. Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 89-102. 2007.
- ALDOUS, J.; MULLIGAN, G. M.; BJARNASON, T. Fathering over time: What makes the difference. **Journal of Marriage and the Family**, v. 60, n. 3, p. 809-820. 1998.
- ALLISON, P. D.; FURSTENBERG, F. F. J. How marital dissolution affects children: variation by age and sex. **Developmental Psychology**, v. 25, n. 4, p. 540-449. 1989.
- ALMEIDA, D. M.; WETHINGTON, E.; MCDONALD, D. A. Daily variation in paternal engagement and negative mood: implications for emotionally supportive and confliction interactions. **Journal of Marriage and the Family**, v. 63, n. 2, p. 417-429. 2001.
- ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 449-460. 2001.
- AMATO, P. R. The consequences of divorce for adults and children. **Journal of Marriage and the Family**, v. 62, n. 4, p. 1269-1287. 2000.
- _____. Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. **Journal of Family Psychology**, v. 15, n. 3, p. 355-370. 2001.
- _____. Reconciling divergent perspectives: Judith Wallerstein, quantitative family research, and children of divorce. **Family Relations**, v. 52, p. 332-339. 2003.

_____. The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. **The Future of Children**, v. 15, n. 2, p. 75-96. 2005.

AMATO, P. R.; CHEADLE, J. The long reach of divorce: tracking marital dissolution and child well-being across three generations. **Journal of Marriage and Family**, v. 67, p. 191-206. 2005.

AMATO, P. R.; GILBRETH, J. G. Nonresident fathers and children's well-being: a meta-analysis. **Journal of Marriage and Family**, v. 61, p. 557-573. 1999.

AMATO, P. R.; KEITH, B. Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 11, n. 1, p. 26-46. 1991.

AMATO, P. R.; MEYERS, C. E.; EMERY, R. E. Changes in nonresident father-child contact from 1976 to 2002. **Family Relations**, v. 58, p. 41-53. 2009.

ANG, R. P.; GOH, D. H. Authoritarian parenting style in Asian societies: a cluster analytic investigation. **Contemporary Family Therapy**, v. 28, n. 1, p. 131-151. 2006.

ARAÚJO, M. R. G. L.; DIAS, C. M. De. S. B. Papel dos avós: apoio oferecido aos netos antes e após situações de separação/divórcio dos pais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 91-101. 2002.

ARAÚJO, C.; PICANÇO, F.; SCALON, C. Gênero, família e trabalho: conservadores e satisfeitos?. In: _____. **Novas conciliações e antigas tensões? Gênero, família e trabalho em perspectiva comparada**. Bauru: EDUSC, 2006. p. 269-328.

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Critério de classificação econômica Brasil, 2003. Dados com base no levantamento sócio-econômico, IBOPE, 2000. Disponível em: <<http://www.abep.org.br>>. Acesso em: 14 de fev. de 2007.

ATKINSON, M. P.; BLACKWELDER, S. P. Fathering in the 20th Century. **Journal of Marriage and the Family**, v. 55, n. 4, p. 975-986. 1993.

BANDEIRA, M. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 199-205. 2005.

BANDEIRA, M. et al. Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 271-282. 2009.

BANDEIRA, T. T. A.; MOURA, M. L. S.; VIEIRA, M. L. Metas de socialização de pais e de mães para seus filhos. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 19, n. 3, p. 445-456. 2009.

BANK, L. et al. Parenting practices of single mothers: mediators of negative contextual factors. **Journal of Marriage and Family**, v. 55, n. 2, p. 371-384. 1993.

BONGERS, I. L. et al. Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. **Child Development**, v. 75, n. 5, p. 1523-1537. 2004.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, v. 37, p. 887-907. 1966.

_____. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monograph**, v. 4, p. 1-103. 1971.

BELSKY, J. The determinants of parenting: a process model. **Child Development**, v. 55, p. 83-96. 1984.

BENETTI, S. P. DA C.; BALBINOTTI, M. A. A Elaboração e estudo de propriedades psicométricas do Inventário de Práticas Parentais. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 103-113. 2003.

BENGTSON, V. L. Beyond the nuclear family: the increasing importance of multigenerational bonds. **Journal of Marriage and Family**, v. 63, p.1-16. 2001.

BENTLER, P. M. Comparative fit indexes in structural models. **Psychological Bulletin**, v. 107, n. 3, p. 238-246. 1990.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Família-socialização-desenvolvimento**. 1994. 132f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 1994.

BIBLARZ, T. J.; STACEY, J. Ideal families and social science ideals. **Journal of Marriage and Family**, v. 72, p. 41-44. 2010.

BIGRAS, M.; PAQUETTE, D. L'interdépendance entre les sous-systèmes conjugal et parental: une analyse personne-processus-contexte. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 91-102. 2000.

BONGERS, I. L. et al. Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. **Child Development**, v. 75, n. 5, p. 1523-1537. 2004.

BOOMSMA, A. Reporting analyses of covariance structures. **Structural Equation Modeling**, v. 7, n. 3, p. 461-483. 2000.

BOOTH, A.; AMATO, P. R. Parental predivorce relations and offspring postdivorce well-being. **Journal of Marriage and the Family**, v. 63, n. 1, p. 197-212. 2001.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento de laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BURCHINAL, M. R.; FOLLMER, A.; BRYANT, D. M. The relations of maternal social support and family structure with maternal responsiveness and child outcomes among African American families. **Developmental Psychology**, v. 32, n. 6, p. 1973-1083. 1996.

BRADLEY, R. H. Children's home environments, health, behavior, and intervention efforts: A review using the HOME inventory as a marker measure. **Genetic, Social, and General Psychology Monographs**, v. 119, p. 439-490. 1993.

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; ROCK, S. L. Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environment action. **Child Development**, v. 59, p. 852-967. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2.ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Kit Teste 2º semestre 2009**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>, 2009. Acesso em 10/03/2010.

BRAY, J. H.; BERGER, S. H. Developmental issues in stepfamilies research project: family relationship and parent-child interactions. **Journal of family Psychology**, v. 7, n. 1, 76-90. 1993.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 6, p. 723-742. 1986.

_____. Ecological models of human development. In: HUSTEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.). **International encyclopedia of education**. 2. ed. New York: Elsevier Science. v. 3. 1994. p. 37-43.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED. (Trabalho original publicado em 1979) 1996. 267 p.

_____. The bioecological theory of human development. In: BRONFENBRENNER, U. (Org.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. London: Thousand Oaks, SAGE, 2001/2005a. p. 3-15.

_____. Growing chaos in the lives of children, youth, and families: how can we it around? In: BRONFENBRENNER, U. (Org.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. London: Thousand Oaks, SAGE, 2001/2005b. p. 185-197.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, v. 10, n. 4, p. 568-586. 1994.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental Science in the 21st century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Finding. **Social Development**, v. 9, n. 1, p. 115-125. 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. New York: John Wiley, 1998. v.1. p. 993-1028.

BRONSTEIN, P. et al. Parenting behavior and children's social, psychological, and academic adjustment in diverse family structure. **Family Relations**, v. 42, p. 268-276. 1993.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras no município de Araraquara**. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara. 2007.

BRUSCHINI, C. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado? In: ARAÚJO, C; PIKANÇO, F.; SCALON, C. (Orgs.). **Novas Conciliações e antigas tensões? Gênero, família e trabalho em perspectiva comparada**. Bauru: EDUSC, 2006. p. 21-58.

CABRERA, N. J. et al. Fatherhood in the Twenty-First Century. **Child Development**, v. 71, n. 1, p. 127-136. 2000.

CAMPBELL, S. B. Behavior Problems in preschool children. A review of recent research. **Journal Child Psychology and Psychiatry**, v. 36, n. 1, p. 113-149. 1995.

CANO, D. S. et al. As transições familiares do divórcio ao recasamento no contexto brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 214-222. 2008.

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

CARLSON, M. J; CORCORAN, M. E. Family structure and children's behavior and cognitive outcomes. **Journal of marriage and family**, v. 63, p. 779-792. 2001.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. Construindo uma família recasada. In: _____ (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. 2 ed. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED. (Trabalho original publicado em 1995), 2008. p. 344-372.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. 2003. 315 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER S. H. M. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3. 2003.

CHASE-LANSDALE, P.L.; CHERLIN, A. J.; & KIERNAN, K. E. The long-term effects of parental divorce on the mental health of young adults: a developmental perspective. **Child Development**, v. 66, p. 1614-1634. 1995.

CHERLIN, A. J. Remarriage as an incomplete institution. **The American Journal of Sociology**, v. 84, n. 3, p. 634-650. 1978.

_____. Going to extremes: family structure, children's well-being, and social science. **Demography**, v. 36, p. 421-428. 1999.

_____. American marriage in the early twenty-first century. **The Future of Children**, v. 15, n. 2, p. 33-55. 2005.

CHERLIN, A. J.; FURSTENBERG, F. J. Stepfamilies in the United States: a reconsideration, **Annual Review of Sociology**, v. 20, p. 359-381. 1994.

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

CHAO, K. R. Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. **Child Development**, v. 65, p. 1111-1119. 1994.

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

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

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. **Ministério do Trabalho e Emprego**, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf>>. Acesso em: 04 abr. 2008

COLEMAN, M.; GANONG, L.; FINE, M. Reinvestigating remarriage: another decade of progress. **Journal of Marriage and the Family**, v. 62, p. 1288-1307. 2000.

COLEY, R. L. Children's socialization experience and functioning single-mother households: the importance of fathers and other men. **Child Development**, v. 69, n. 1, p. 219-230. 1998.

COSTA, C. S. L.; CIA, F.; BARHAM, E. J. Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com as mães e com ambos os pais. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 2, p. 339-351. 2007.

COSTA, F. T., TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, p. 465-473. 2000.

CREPALDI, M. A. et al. A participação do pai nos cuidados da criança, segundo a concepção das mães. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 579-587. 2006.

DAILY, M; SINGH, L. S.; WILSON, M. I. Children fathered by previous partners: a risk factor for violence against women. **Canadian Journal of Public Health**, v. 84, p. 209-210. 1993.

DANTAS, C.; JABLOSKI, B.; FÉRES-CARNEIRO, T. Paternidade: considerações sobre as relações pais-filhos após a separação conjugal. **Paidéia**, v. 14, n. 29, p. 347-357. 2004.

DARLIN, N.; STEINBERG, L. Parenting styles as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, p. 487-496. 1993.

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

DAVIS-KEAN, K. E. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. **Journal of Family Psychology**, v. 19, n. 2, p. 294-304. 2005.

DE'ATH, E. Stepfamily policy from the perspective of stepfamily organization. **Marriage and Family Review**. v. 26, n. 3/4, p. 265-279. 1997.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005. 270p.

DEMO, D. H; COX, M. J. Families with young children: a review of research in the 1990s. **Journal of Marriage and the Family**, v. 62, p. 876-895. 2000.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; JÚNIOR, A. L. C. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. São Paulo: ARTMED, 2005. p. 113-131.

DESSEN, M. A.; SZELBRACIKOWSKI, A. C. Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e dinâmica familiar. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 171-180. 2004.

DISHION, T. J.; MCMAHON, R. J. Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: a conceptual and empirical formulation. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v. 1, n. 1. 1998.

DUBOWITZ, H. et al. Father involvement and children's functioning at age 6 years: a multisite study. **Child Maltreatment**, v. 6, n. 4, p. 300-309. 2001.

DUNCAN, G. J.; BROOKS-GUNN, J.; KLEBANOV, P. Economic deprivation and early childhood development. **Child Development**, v. 65, n. 2, p. 296-318. 1994.

DUNN, J. The adjustment of children in stepfamilies: lessons from community studies. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 7, p. 154-161. 2002.

DUNN, J. et al. Children's perspectives on their relationships with their nonresident fathers: influences, outcomes and implications. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 43, n. 3, p. 553-566. 2004.

DUNN, J. et al. Children's adjustment and prosocial behavior in step-, single-parent, and non-stepfamily settings: findings from a community study. **Journal of child Psychology and Psychiatry**, v. 39, n. 8, p. 1083-1095. 1998.

EGELAND, B. et al. Preschool behavior problems: stability and factors accounting for change. **Journal Child Psychology Psychiatry**, v. 31, p. 891-909. 1990.

EGGEBBEN, D. J.; KNOESTER, C. Does fatherhood matter for men? **Journal of Marriage and Family**, v. 63, p. 381-393. 2001.

EMERY, R. E. Interparental conflict and children of discord and divorce. **Psychological Bulletin**, v. 92, n. 1, p. 310-330. 1982.

EYMAN, A. et al. Impacto da separação sobre a qualidade de vida de crianças em idade escolar. **Jornal de Pediatria**, v. 85, n. 6, p. 547-552. 2009.

FERGUSON, D. M.; HORWOOD, L. J.; LYNKEY, M. T. Parental separation, adolescent psychopathology and problem behaviors. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 33, p. 1122-1133. 1994.

FEITOSA, F. B. Relação família-escola: como pais e professores avaliam a reação ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. 2003. 60f. **Dissertação**

(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

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

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

FINE, M. A.; VOYDANOFF, P.; DONNELLY, B. W. Relations between parental control and warmth and child well-being in stepfamilies. **Journal of Family Psychology**, v. 7, n. 2, p. 222-232. 1993.

FLOYD, R. G.; EVANS, J.J.; MCGREW, K. S. Relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement across the school-age years. **Psychology in the School**, v. 40, n. 2, p. 155-177. 2003.

FLOURI, E. Correlates parents' involvement with their adolescent children in restructured and biological two-parent families: the role of child characteristics. **International Journal of Behavioral Development**, v. 28, n. 2, p. 148-156. 2004.

FLOURI, E.; BUCHANAN, A. The role of father involvement in children's later mental health. **Journal of Adolescence**, v. 26, p. 63-78. 2003.

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

FURSTENBERG, F. F.; CHERLIN, A. **Divided families: what happens to children when parents part**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

FURSTENBERG, F. F.; KIERNAM, K. E. Delayed parental divorce: how much do children benefit? **Journal of Marriage and the Family**, v. 63, n. 2, p. 446-457. 2001.

GAMAGE, S. J. Confronting nuclear family bias in stepfamily research. **Marriage and Family Review**, v. 26, n.1/2, p. 41-69. 1997.

GANONG, L. H.; COLEMAN, M. How society views stepfamily. **Marriage and Family Review**, v. 26. n.1/2, p. 85-106. 1997.

GARMEZY, N.; MASTEN, A. Chronic Adversities. In: RUTTER, M.; TAYLOR, E.; HERSON, L. (Orgs.). **Child and Adolescent Psychiatry**. Oxford: Blackwell Scientific, 1994. p. 191-207.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Editora Record, 2000. 108 p.

GILES, D. C. **Advanced research methods in psychology**. London: Routledge, 2000.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 21-61.

GOVENDER, K.; MOODLEY, K. Maternal support and adolescent self-esteem: a comparative study of urban children living in formal and informal housing. **Journal of Children & Poverty**, v. 10, p. 37-52. 2004.

GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais/comportamentais e nível de escolaridade da criança. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 44, p. 74-92. 1992.

GRESHAN, F.; ELLIOTT, S. **Social Skills System: manual**. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

GREEFF, A. P.; TOIT, C. D. Resilience in remarriage family. **The American journal of family therapy**, v. 37, p. 114-126. 2009.

GREENE, M. E. Formal and informal marriage in Brazil: changes and consequences for family structure. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8, 1992, Caxambú. **Anais...** Belo Horizonte: ABEP, 1992.

GRZYBOWSKY, L. S. **Parentalidade em tempo de mudanças: desvelando o envolvimento parental após o fim do casamento**. 2007. 102 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do sul, RS. 2007.

GRZYBOWSKY, L. S.; WAGNER, A. Casa do pai, casa da mãe: a coparentalidade após do divórcio. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 77-87. 2010.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, L. C. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 8, p. 55-71. 2010.

HACKNER, I.; WAGNER, A.; GRZYBOWSKI, L. S. A manutenção da parentalidade frente à ruptura da conjugalidade. **Pensando Famílias**, v. 10, n. 2, p. 73-86, 2006.

HAO, L.; XIE, G. The complexity and endogeneity of family structure in explaining children's misbehavior. **Social Science Research**, v. 31, p. 1-28. 2002.

HECK, K. E.; PARKER, J. D. Family structure, socioeconomic status, and access to health care for children. **Health Service Research**, v. 37, n. 1, p. 171-184. 2002.

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

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

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

HETHERINGTON, E. M.; CLINGEMPEEL, W. Coping with marital transitions: a family systems perspective. **Monographs of the Society for Research on Child Development**, v. 57, n. 2/3, p. 1-238. 1992.

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

HINSHAW, S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. **Psychological Bulletin**, v. 111, n. 2, p. 127-155. 1992.

HOFFMAN, M. L. Moral internalization parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v. 11, p. 228-239. 1975.

_____. Development of moral thought, feeling and behavior. **American Psychologist**, v. 34, p. 959-966. 1979.

_____. Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 26-28. 1994.

HOFFMAN, S. D.; DUNCAN, G. J. The effect of incomes, wages, and AFDC benefits on marital disruption. **Journal of Human Resources**, v. 30, n. 1, p. 19-41. 1995.

HOGLUND, W. L.; LEADBEARTER, B. J. The effects of family, school, and classroom ecologies on change in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. **Developmental Psychology**, v. 40, n. 4, p. 533-544. 2004.

HOMEM, T. C.; CAVAVARRO, C.; PEREIRA, A. I. L. DE. F. Fatores protetores e de vulnerabilidade na adaptação emocional e acadêmica dos filhos ao divórcio dos pais: um estudo exploratório. **Iberpsicología**, v. 10, n. 2, p. 2005. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1155581>>. Acesso em: 18 Nov. 2007.

HILDYARD, K. L.; WOLFE, D. A. Child neglect: developmental issues and outcomes. **Child Abuse & Neglect**, v. 26, p. 679-695. 2002.

HU, L., BENTLER, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling**, v. 6, n. 1, p. 1-55. 1999.

HUURRE, T.; JUNKKARI, H.; ARO, H. Long-term psychosocial effects of parental divorce: a follow-up study from adolescence to adulthood. **European Archives Psychiatry Clinician Neuroclincian**, v. 263, p. 256-263. 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estatísticas do Registro Civil, 2008**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/2008/default.shtm>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

JACKSON, A. P. Black, single, working mothers in poverty: Preferences for employment, well-being, and perceptions of preschool-age children. **Social Work**, v. 38, p. 26-34.

JEYNES, W. H. The impact of parental remarriage on children: a meta-analysis. **Marriage and Family Review**, v. 40, n. 4, p. 75-102. 2006a.

JEYNES, W. H. Methodological challenges facing research in examining the effect of divorce on children. **Marriage and Family Review**, v. 40, n. 2/3, p. 107-130. 2006b.

JOHNSON, V. K. COWAN, P. A.; COWAN, C. P. Children's classroom behavior: the unique contribution of family organization. **Journal of Family Psychology**, v. 13, n. 3, p. 355-371. 1999.

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

KELLY, J. B. Long-term adjustment in children of divorce: converging findings and for practice. **American Psychology Association**, v. 2, n. 2, p. 119-140. 1988.

KELLY, J. B.; EMERY, R. E. Children adjustment flowing divorce: risk and resilience perspective. **Family Relations**, v. 52, n. 4, p. 352-362. 2003.

KERNS, K. A. et al. Parental-child attachment and monitoring in middle childhood. **Journal of Family Psychology**, v. 15, n. 1, p. 69-81. 2001.

KIER, C., LEWIS, C.; HAY, D. Maternal accounts of the cost and benefits of live experiences after parental separation. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 191-202. 2000.

KILGORE, K.; SNYDER, J.; LENTZ, C. The contribution of parental discipline, parental monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in African American boys and girls. **Developmental Psychology**, v. 36, n. 6, p. 835-845. 2000.

KLINE, R. B. **Principles and practices of structural equation modeling**. New York: Guilford, 1998.

KING, V. The legacy of a grandparent's divorce: consequences for ties between grandparents and grandchildren. **Journal of Marriage and the Family**, v. 65, n. 1, p. 170-183. 2003.

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, p. 11-22. 2000.

KOBARG, A. P. R.; SACHETTI, V. A. R.; VIEIRA, M. L. Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento humano**, v. 16, n. 2, p. 96-102. 2006.

KUNRATH, L. H. Recasamento: Novas oportunidades para o espaço conjugal. **Pensando Famílias**, v. 10, n. 1, p. 101-112. 2006.

KUMPULAINEN, K. et al. Children's behavioral/emotional problems: A comparison of parents' and teachers' reports for elementary school-aged children. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 8, p. 41-47. 1999.

LAMB, M. E. Research on father involvement: an historical overview. **Marriage and Family Review**, v. 29, n. 2/3, p. 23-42. 2000.

LAMELA, D. J. P. DO. V. Desenvolvimento após o divórcio como estratégia de crescimento humano. **Revista Brasileira de Crescimento e desenvolvimento Humano**, v. 19, n. 1, p. 114-121. 2009.

LANSFORD, J. E. et al. Does family structure matter? A comparison of adoptive, two-parent biological, single-mother, stepfather, and stepmother households. **Journal of Marriage and Family**, v. 63, p.440-851. 2001.

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

LANSFORD, J. E. Parental divorce and children's adjustment. **Perspectives on Psychological Science**, v. 4, n. 2, p. 140-152. 2009.

LAZO, A. V. **Nupcialidade nas PNADs-90: um tema em extinção?** Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

LEON, K. Risk and protective factors in young children adjustment to parental divorce: a review of the research. **Family Relations**, v. 52, n. 3, p. 258-270. 2003.

LIANG, X.; FULLER, B.; SINGER, J. B. Ethnic differences in child-care selection: the influence of family structure, parental practices, and home language. **Early Education Research Quarterly**, v. 15, p. 357-384. 2000.

LILA, T. F. V. B. **Auto-estima e percepção das práticas parentais na fase final da adolescência**. 2009. 58f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.

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

MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E. (Eds.). *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development*. New York: Wiley, 1983. v. 4. p. 1-101.

MARCONDES, G. D. S. Recasamento formal no Brasil: alguns achados do registro civil. **Textos NEPO**, v. 58, p. 1-39. 2008.

MARCONDES, G. D. S. Continuidades e rupturas: relações entre avós, pais e netos em contextos de separação e recasamentos. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia: Sociologia: Consensos e Controvérsias, 13, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: RJ, 2009. p. 1-14.

MAROCO, J. **Análise estatística com a utilização do SPSS**. 3 ed. Lisboa: Edições Síbaló, 2007.

MARSIGLIO, W.; AMATO, P.; DAY, R. D. Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. **Journal of Marriage and the Family**, v. 62, n. 4, p. 1173-1191. 2000.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, p. 135-142. 1999.

_____. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, E. L. C.

A. (Orgs). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUSCar, 2004. p.159 -165.

_____. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 498-506. 2006.

_____. Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1. p. 77-85. 2008.

MARTURANO, E. M.; FERREIRA, M. C. T.; D'AVILA-BACARJI, K. M. G. Na evaluation scale of family environment for the identification of children at risk school failure. **Psychological Reports**, v. 96, p. 307-321. 2005.

MARTURANO, E. M.; TOLLER, G. P.; ELIAS, L. C. dos. S. Gênero, adversidade e problemas de socioemocionais associados à queixa escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 4, p. 317-380. 2005

MARTURANO, E. M.; TRIVELLATO-FERREIRA, M. DE. C. A criança com queixas escolares e sua família. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Orgs.). **Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 217-250.

MASTEN, A. S. Ordinary magic: resilience e processes in development. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 227-238, 2001.

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments. **American Psychologist**, v. 53, n. 2, p. 205-220. 1998.

MASTEN, A. S.; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In: LAHEY, B. B.; KASDIN, A. E. (Orgs.). **Advances in clinical child psychology**. New York: Plenum, 1985. p. 1-52.

MCBRIDE, B. A.; SCHOPPE, S. J.; RANE, T. R. Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: fathers versus mothers. **Journal of Marriage and the Family**, v. 64, n. 4, p. 998-1011. 2002.

MCCALLUM, R. C.; ROZNOWSKI, M.; NECOWITZ, L. B. Model modification in covariance structure analysis: the problem of capitalization on change. **Psychological Bulletin**, v. 111, n. 3, p. 490-504. 1992.

MCDONALD, R. P.; HO, M. R. Principles and practice in reporting structural equation analyses. **Psychological Methods**, v. 7, n. 1, p. 64-82. 2002.

MCLANAHAN, S.; PERCHESKI, C. Family structure and the reproduction of inequalities. **Annual Review of Sociology**, v. 34, p. 257-276. 2008.

MCWAYNE, C. M. et al. Parenting behavior and preschool children's social and emotional skills: a question of the consequential validity of traditional parenting constructs for low-income African American. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 23, p. 173-192. 2008.

MEDEIROS, P. C. et al. Auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

MOURA, O.; MATOS, P. M. Vinculação aos pais, divórcio e conflito interparental em adolescentes. **Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 127-152. 2008.

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

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

NASCIMENTO, C. R. R.; TRINDADE, Z. A. Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 2, p. 187-200. 2010.

NUNES-COSTA, R. A.; LAMELA, D. J. P. V.; FIGUEIREDO, B. C. Adaptação psicossocial e saúde física em crianças de pais separados. **Jornal de Pediatria**, v. 35, n. 5, p. 385-396. 2009.

NICHOLSON, J. M.; FERGUSON, D. M.; HORWOOD, L. J. Effects on later adjustment of living in a stepfamily during childhood and adolescence. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 40, n. 3, p. 405-416. 1999.

OLIVEIRA, L. De. **Irmãos, meio-irmãos e co-irmãos: a dinâmica das relações fraternas no recasamento**. 2005. 321f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

OLIVEIRA, D. De. et al. Impacto das configurações familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão da produção científica. **Interação em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 87-98. 2008.

PACHECO, J. T. B.; SILVEIRA, L. M. O. B.; SCHNEIDER, A. M. A. Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. **Psico**, v. 39, n. 1, p. 66-73. 2008.

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

PAGANI, L. et al. Behavioral development in children of divorce and remarriage. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 38, n. 7, p. 769-781. 1997.

PAGE, T.; BRETHERTON, I. Gender differences in stories of violence and caring by preschool children in post-divorce families: implications for social competence. **Child and Adolescence Social Work Journal**, v. 20, n. 6, p. 485-508. 2003.

PAULO, B. M. **Novas configurações familiares e seus vínculos sócio-afetivos**. 2006. 161f. Dissertação (Mestrado) - Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PECK, J. S. M. S. W.; MANOCHERIAN, J. M. S. O divórcio nas mudanças do ciclo de vida familiar. In: CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. 2 ed. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED. (Trabalho original publicado em 1995), 2008. p. 291-321.

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

PILATI, R.; LAROS, J. A. Modelos de equações estruturais em psicologia: conceitos e aplicações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 205-216. 2007.

PINHEIRO, L. et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília: Ipea; SPM: UNIFEM, 2008. 36 p.

POTTER, D. Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement. **Journal of Married and Family**, v. 72, n. 933-946. 2010.

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

PROMUNDO. Práticas familiares e participação infantil e a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe. Relatório de pesquisa. Financiado por Save the Children Suécia e Bernard Van Leer Foundation. <<http://www.promundo.org.br>>. 2008.

RAM, B.; HOU, F. Changes in family structure and child outcomes: roles of economic and familial recourses. **The Policy Studies Journal**, v. 31, n. 3. p. 309-330. 2003.

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

RANDOLPH, S. M. African American children single-mother families. In B. J. Dickerson (Ed.), African American single mothers: Understanding their lives and families. Thousand Oaks, CA: Sage.

ROSS; L. T.; MCDUFF, J. A. The retrospective family unpredictability scale: reliability and validity. **Journal of child and Family Study**, v. 17, p. 13-27. 2008.

RUFFALLO, S. L.; ELLIOTT, S. N. Teachers' and parents' ratings of children's social skills: A closer look at cross-informant agreements through an item analysis protocol. **The School Psychology Review**, v. 26, p. 489-501. 1997.

RUSCHENA, E. et al. A longitudinal study adolescent adjustment following family transition. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 46, n. 4, p. 353-363. 2005.

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

SALLES, J. F. DE.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. **Cadernos de Psicologia**, v. 37, n. 132, p. 687-709. 2007.

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

SAMPAIO, I. T. A. Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: atualização. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, n. 17, v. 2, p. 144-152. 2007.

SANTOS, L. C. dos; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 12, n. 2. 1999.

SANTROCK, J. W.; WARSHAK, R.; LINDBERGH, C. Children's and parents' observed social behavior in stepfather families. **Child Development**, v. 53, n. 2, p. 472-480. 1982.

SATAKE, H. et al. Agreement between parents and teachers on behavioral/emotional problems in Japanese school children using the Child Behavior Checklist. **Child Psychiatry and Human Development**, v. 34, p. 111-126. 2003.

SCHOON, I.; PARSONS, S. Competence in face of diversity: the influence of early family environment and long-term consequences. **Children and Society**, v. 16, p. 260-272. 2002.

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

SHAPIRO, A.; LAMBERT, J. D. Longitudinal effects of divorce on the quality of the father-child relationship and on father's psychological well-being. **Journal of Marriage and Family**, v. 61, p. 397-408. 1999.

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

SOUZA, C. L. C. DE; BENETTI, S. P. DA C. Paternidade contemporânea: levantamento da produção acadêmica no período de 2000 a 2007. **Paidéia**, v. 19, n. 42, p. 97-106. 2009.

SLAUGHTER-DEFOE, D. T. Revising the concept of socialization: Caregiving and teaching in the 90s: a personal perspective. **American Psychologist**, v. 50, n. 276-286. 1995.

SPARRENBERGER, F.; SANTOS, I.; LIME, R. C. Associação de eventos de vida promotores de estresse e mal-estar psicológico: um estudo de base populacional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 1, p. 249-258. 2004.

SPERA, C. A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescents school achievement. **Education Psychology Review**, v. 17, p. 125-146. 2005.

SROUFE, L.A.; RUTTER, M. R. The domain of developmental psychopathology. **Child Development**, v. 55, p. 17-29. 1984.

STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76. 2003.

STROHSCHEIN, L. Parental divorce and child mental health trajectories. **Journal of Marriage and Family**, v. 67, p. 1286-1300. 2005.

SUN, Y.; LI, Y. Marital disruption, parental investment, and children's academic achievement: a prospective analysis. **Journal of Family Issues**, v. 22, n. 1, p. 27-62. 2001.

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

THOMAS, A.; SAWHILL, I. For love and money? The impact of family structure on family income. **The future of children**, v. 15, n. 2, p. 57-74. 2005.

TOMÉ, G. L.; SCHERMANN, L. Padrasto, o novo pai: nova postura paternal. **Aletheia**, n. 19, p. 21-30. 2001.

TUDGE, J. et al. Parent's participation in cultural practices with their preschoolers. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 1-10. 2000.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. DE. C. **As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental**. 2005. 197f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto. 2005.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. DE. C.; MARTURANO, E. M. Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 42, n. 2, p. 549-558. 2008.

VERMER, E. et al. Marital satisfaction in remarriage: a meta-analysis. **Journal of Marriage and Family Review**, v. 51, p. 713-725. 1989.

VILLAS BOAS, A. C. V. B. **Comportamento infantil, separação conjugal e habilidades sociais educativas parentais**. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru. 2007.

WAGNER, A. **Família em cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 188 p.

WAGNER, A.; FÉRES-CARNEIRO, T. O Recasamento e a representação gráfica da família. **Temas em Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 11-18. 2000.

WAGNER, A. et al. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.1, p. 147-156. 1999.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. Tradução Magda França Lopes. São Paulo: ROCCA. 1 ed. 2005. (Trabalho original publicado em 1998). 315 p.

WHITE, L.; GILBRETH, J. G. When children have two fathers: effects of relationships with stepfathers and noncustodial fathers on adolescent outcomes. **Journal of Marriage and the Family**, v. 63, n. 1, p. 155-167. 2001.

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

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

WOODWARD, L.; FERGUSON, D. M.; BELSKY, J. Time of parental separation and attachment to parents in adolescence: results of a prospective study from birth to age 16. **Journal of Marriage and the Family**, v. 62, p. 162-174. 2000.

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

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

WU, P. et al. Similarities and differences in mother's parenting of preschoolers in China and in the United States. **International Journal of Behavioral Development**, v. 26, n. 6, p. 481-491. 2002.

YEUNG, J. F. et al. Children's time with fathers in intact families. **Journal of Marriage and the Family**, v. 63, n. 1, p. 136-154. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de Caracterização Familiar

1) Informações gerais:

Data da aplicação: ____/____/____

Horário de início: ____:____ Horário de término: ____:____

Local: _____

2) Dados da criança:

Nome: _____

Data de nascimento: ____ dia ____ mês ____ ano

Idade: ____ anos ____ meses

Sexo: _____

Escola: _____ Período: _____

Nome do professor: _____

Fez pré-escola: () Sim ou () Não

3) Dados da mãe:

Nome: _____

Idade: _____

Religião: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Escolaridade: Quantos anos você estudou? _____

() Ensino Fundamental Incompleto

() Ensino Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

() Pós-graduação

Profissão: _____

Empregada: () Sim ou () Não

Há quanto tempo? _____

Trabalho fora? Sim () ou Não ()

Se **Sim**, () dia todo, () manhã, () tarde, () noite

4) Dados sobre a configuração familiar:

1) Família nuclear ()

2) Família monoparental ()

3) Família recasada ()

4.1) Família nuclear

União civil () ou estável ()

Há quanto tempo? ____anos____meses.

Quantos filhos você tem? _____

1. Sexo M () ou F () Idade: _____

2. Sexo M () ou F () Idade: _____

3. Sexo M () ou F () Idade: _____

4. Sexo M () ou F () Idade: _____

Outras

informações: _____

Como é a sua relação com seu cônjuge? () Ótima () Boa () Mais ou menos () Ruim () Péssima

Como é a relação da criança com o pai? () Ótima () Boa () Mais ou menos () Ruim () Péssima

4.2) Família monoparental

Quanto tempo viveu com o pai da criança? ____anos____meses.

Tipo de união: civil () ou () estável?

Há quanto tempo está separada/divorciada? ____anos____meses. () Menos de 3 anos ou () Mais de três anos

Qual era a idade da criança na época da separação? _____

Tipo de separação/divórcio: () amigável ou () conflituoso

Quem tem a guarda da criança? _____

Quantos filhos você tem? _____

1. Sexo M () ou F () Idade: _____

2. Sexo M () ou F () Idade: _____

3. Sexo M () ou F () Idade: _____

4. Sexo M () ou F () Idade: _____

Outras

informações: _____

Você tem contato com o seu ex-cônjuge? () Frequentemente () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca

Como é a sua relação com seu ex-cônjuge (pai da criança)?

() Ótima () Boa () Mais ou menos () Ruim () Péssima

O ex-cônjuge contribui financeiramente? () Frequentemente () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca

A criança tem contato com o pai? () Frequentemente () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca

Como é a relação da criança com o pai? () Ótima () Boa () Mais ou menos () Ruim () Péssima

4.3) Família recasada

Quanto tempo viveu com o pai da criança? ____anos____meses.

Tipo de união: civil () ou () estável?

Há quanto tempo está separada/divorciada? ____anos____meses.

Qual era a idade da criança na época da separação?_____

Tipo de separação/divórcio: () amigável ou () conflituoso

Quem tem a guarda da criança?_____

Você tem contato com o seu ex-cônjuge? () Frequentemente () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca

Como é a sua relação com seu ex-cônjuge (pai da criança)?

() Ótima () Boa () Mais ou menos () Ruim () Péssima

O ex-cônjuge contribui financeiramente? () Frequentemente () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca

A criança tem contato com o pai? () Frequentemente () Algumas vezes () Quase nunca ou nunca

Como é a relação da criança com o pai? () Ótima () Boa () Mais ou menos () Ruim () Péssima

É o primeiro recasamento? Sim () ou Não ()

Se **Não**, quantas vezes você casou novamente?_____

Há quanto tempo mora com a atual parceiro? ____anos____meses. () Menos de 3 anos ou () Mais de três anos

Qual era a idade da criança na época do atual recasamento?_____

Tipo de união: civil () ou () estável?

Como é a sua relação com seu cônjuge? () Ótima () Boa () Mais ou menos () Ruim () Péssima

Como é a relação da criança com o padrasto? () Ótima () Boa () Mais ou menos () Ruim () Péssima

Você tem filhos dessa união? Sim () ou Não ()

Se **Sim**, quantos?_____

1. Sexo M () ou F () Idade: _____

2. Sexo M () ou F () Idade: _____

3. Sexo M () ou F () Idade: _____

4. Sexo M () ou F () Idade: _____

Outras

informações:_____

Quantos filhos você tem?_____

1. Sexo M () ou F () Idade: _____

2. Sexo M () ou F () Idade: _____

3. Sexo M () ou F () Idade: _____

4. Sexo M () ou F () Idade: _____

Outras

informações:_____

Você mora com os filhos (enteados) do seu atual parceiro? Sim () ou Não ()

Se **Sim**, quantos? _____

1. Sexo () M () F Idade: _____

2. Sexo () M () F Idade: _____

3. Sexo () M () F Idade: _____

Outras

informações: _____

5) Informações sobre a moradia:

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

Número total de pessoas que vivem na casa? _____

A moradia é:

() Própria () Alugada

Se Própria, a quem pertence à casa onde mora? _____

6) Cuidados com a criança:

Alguém mais cuida da criança? () Sim ou Não ()

Se Sim, quem? _____

Durante quantas horas por dia? _____

Qual é a renda familiar? _____

APÊNDICE B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (as)

Nome da pesquisa: Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas durante a transição para o ensino fundamental.

Pesquisadora responsável: Vanessa Barbosa Romera Leme – CRP: _____

Informações sobre a pesquisa: Realizaremos uma pesquisa com mães de famílias monoparentais, recasadas e nucleares, com filhos na primeira série do ensino fundamental, de escolas públicas. O objetivo do estudo é investigar como as mães de diferentes configurações familiares educam seus filhos e os comportamentos dos mesmos durante o momento de transição à primeira série. Para a realização da pesquisa, as mães dos alunos da primeira série serão entrevistadas e os professores serão solicitados a: a) informarem quais as crianças que pertencem a famílias monoparentais, recasadas e nucleares e b) responderem a um inventário que investiga o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças. A pesquisadora entregará o inventário para os professores anotarem as respostas. Informamos que os professores não terão quaisquer despesas ao participarem desta pesquisa. Caso a criança apresente nível clínico durante a avaliação pelas professoras e/ou pelas mães, a pesquisadora entregará para a mãe uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública. Os professores têm liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para eles. Esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com pais e crianças e assim, os participantes estarão ajudando outros pais e crianças no futuro. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada na escola, sobre relacionamento entre mães e filhos matriculados na primeira série do ensino fundamental. Contribuirei com dados através das respostas ao inventário. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de que poderei solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; d) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2008.

Assinatura da participante

Endereço e telefone para contato com a participante: _____

Vanessa Barbosa Romera Leme – CRP: _____

Local, telefone e horário para contato com a pesquisadora responsável: Rua Piratininga, 261 - Vila Tibério, CEP: 14050-150, Ribeirão Preto, SP - Tel: (16) 36.36.37.34 / (19) 97.89.39.96, horário: 8:00 hs às 21:00 hs.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Mães

Nome da pesquisa: Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas durante a transição para o ensino fundamental.

Pesquisadora responsável: Vanessa Barbosa Romera Leme – CRP: _____

Informações sobre a pesquisa: Realizaremos uma pesquisa com famílias que têm mães e pais, com famílias que têm só as mães e com famílias que tiveram novo casamento. Todas as mães terão filhos que estão na primeira série do ensino fundamental, de escolas públicas. O objetivo do estudo é investigar como as mães nas diversas famílias educam seus filhos e o comportamento dos mesmos durante o momento de transição à primeira série. As mães participantes desta pesquisa responderão a quatro questionários. O primeiro aborda questões sobre o modo como as mães criam seus filhos. O segundo trata do comportamento dos filhos. O terceiro é sobre o nível socioeconômico e o quarto é sobre características sociais e populacionais da família. A pesquisadora fará as perguntas e anotará as respostas. Em outro momento, os professores informarão sobre o comportamento das crianças na escola. Informamos que as mães não terão quaisquer despesas ao participarem desta pesquisa. As mães têm liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para elas. Caso haja necessidade, a pesquisadora entregará para a mãe uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública. Esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com pais e crianças e assim, as participantes estarão ajudando outros pais e crianças no futuro. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____, RG _____, responsável pela criança _____, abaixo assinada, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada na escola, sobre relacionamento entre mães e filhos matriculados na primeira série do ensino fundamental. Contribuirei com dados através das respostas aos questionários. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de que poderei solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; d) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2008.

Assinatura da participante

Endereço e telefone para contato com a participante: _____

Vanessa Barbosa Romera Leme – CRP: _____

Local, telefone e horário para contato com a pesquisadora responsável: Rua Piratininga, 261 - Vila Tibério, CEP: 14050-150, Ribeirão Preto, SP - Tel: (16) 36.36.37.34 / (19) 97.89.39.96, horário: 8:00 hs às 21:00 hs.

APÊNDICE D - Comunicado entregue às mães

Olá. Meu nome é Vanessa Barbosa Romera Leme.

Sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Estou realizando um estudo com mães de diferentes tipos de famílias que tenham filhos que estejam frequentando a primeira série do Ensino Fundamental. Gostaria de saber se posso entrar em contato com você para poder explicar melhor a pesquisa e convidá-la a participar do estudo. Para isso, gostaria de pedir as seguintes informações:

Nome da criança: _____

Nome da mãe da criança: _____

Você está casada (união civil ou não) com o pai da criança? () sim ou () não

Você é separada do pai da criança? () sim ou () não

Você está recasada (união civil ou não)? () sim ou () não

Telefone fixo: _____

Celular: _____

Muito obrigada!

Vanessa B. R. Leme

APÊNDICE E - Poder Discriminativo dos Itens

São apresentados nas Tabelas 50 a 53 os escores relativos ao poder discriminativo dos itens para os instrumentos: Inventário de Práticas Parentais; Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais e para professoras.

Tabela 50 - Porcentagens das respostas aos itens do Inventário de Práticas Parentais.

Itens	Sempre (5)	Quase sempre (4)	Algumas vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
IPP1	20,6	13,1	39,4	18,1	8,8
IPP2	63,1	7,5	16,3	6,9	6,3
IPP3	26,9	8,5	39,4	20,0	5,0
IPP4	60,6	18,1	13,1	5,6	2,5
IPP5	5,6	3,1	11,3	10,6	69,4
IPP6	84,4	5,0	7,5	1,9	1,3
IPP7	37,5	17,5	35,5	6,3	3,8
IPP8	48,8	11,3	26,9	6,9	6,3
IPP9	51,3	20,0	25,0	2,5	1,3
IPP10	50,6	11,9	9,4	13,1	15,0
IPP11	50,6	18,8	27,5	2,5	0,6
IPP12	52,5	13,8	15,6	6,9	11,3
IPP13	36,9	7,5	42,5	10,0	3,1
IPP14	16,3	6,9	28,8	35,6	12,5
IPP15	4,4	5,0	19,4	30,0	41,3
IPP16	31,9	6,9	16,3	12,5	32,5
IPP17	25,0	5,0	20,6	20,0	29,4
IPP18	68,1	15,6	13,1	1,3	1,9
IPP19	73,8	13,8	12,0	0,0	0,0
IPP20	83,1	6,3	8,1	2,5	0,0
IPP21	78,1	9,4	9,4	2,5	0,6
IPP22	48,1	17,5	30,0	3,8	0,6
IPP23	78,8	6,3	11,9	2,5	0,6
IPP24	90,0	6,9	3,1	0,0	0,0
IPP25	66,9	8,1	23,1	1,9	0,0
IPP26	86,9	8,8	3,8	0,6	0,0
IPP27	86,3	12,5	0,6	0,6	0,0
IPP28	34,4	6,3	16,3	10,0	32,5
IPP29	85,0	13,1	1,9	0,0	0,0

Tabela 51 - Porcentagens das respostas aos itens do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Itens	Nunca (0)	Algumas vezes (1)	Muito frequente (2)
SSRS_Pais1	1,3	10,0	88,8
SSRS_Pais2	62,5	22,5	15,0
SSRS_Pais3	6,9	46,3	46,9
SSRS_Pais4	19,4	26,3	54,4
SSRS_Pais5	36,9	45,6	17,5
SSRS_Pais6	55,0	33,1	11,9
SSRS_Pais7	46,9	31,3	21,9
SSRS_Pais8	12,5	37,5	50,0
SSRS_Pais9	36,9	50,0	13,1
SSRS_Pais10	20,6	19,4	60,0
SSRS_Pais11	5,6	26,3	68,1
SSRS_Pais12	6,3	30,0	63,8
SSRS_Pais13	1,3	14,4	84,4
SSRS_Pais14	11,3	50,6	38,1
SSRS_Pais15	41,3	30,6	28,1
SSRS_Pais16	28,1	31,9	40,0
SSRS_Pais17	16,9	51,3	31,9
SSRS_Pais18	7,5	18,1	74,4
SSRS_Pais19	50,6	31,3	18,1
SSRS_Pais20	29,4	61,9	8,8
SSRS_Pais21	37,5	34,4	28,1
SSRS_Pais22	32,5	38,1	29,4
SSRS_Pais23	12,5	87,5	0,0
SSRS_Pais24	21,3	48,1	30,6
SSRS_Pais25	23,8	49,4	26,9
SSRS_Pais26	26,3	48,8	25,0
SSRS_Pais27	27,5	54,4	18,1
SSRS_Pais28	22,5	35,0	42,5
SSRS_Pais29	16,3	25,0	58,8
SSRS_Pais30	16,9	35,0	48,1
SSRS_Pais31	9,4	13,8	76,9
SSRS_Pais32	50,0	41,3	8,8
SSRS_Pais33	14,4	35,0	50,6
SSRS_Pais34	20,0	38,8	40,6
SSRS_Pais35	12,5	58,8	28,8
SSRS_Pais36	15,6	40,6	43,8
SSRS_Pais37	5,6	53,1	41,3
SSRS_Pais38	5,6	21,9	72,5
SSRS_Pais39	42,5	40,6	16,9
SSRS_Pais40	56,9	37,5	5,6
SSRS_Pais41	68,8	23,8	7,5
SSRS_Pais42	80,0	17,5	2,5
SSRS_Pais43	73,8	16,3	10,0
SSRS_Pais44	51,9	26,3	21,9
SSRS_Pais45	46,9	43,8	9,4
SSRS_Pais46	43,8	35,0	21,3
SSRS_Pais47	39,4	21,3	39,4
SSRS_Pais48	25,6	55,6	18,8
SSRS_Pais49	24,4	51,9	23,8
SSRS_Pais50	53,8	35,6	10,6
SSRS_Pais51	53,1	38,1	8,8
SSRS_Pais52	30,6	26,3	43,1
SSRS_Pais53	45,0	38,1	16,9
SSRS_Pais54	51,9	28,1	20,0
SSRS_Pais55	61,9	25,6	12,5

Tabela 52 - Porcentagens das respostas aos itens do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Itens	Nunca (0)	Algumas vezes (1)	Muito frequente (2)
SSRS_Prof_1	16,3	50,6	33,1
SSRS_Prof_2	17,5	46,3	36,3
SSRS_Prof_3	15,6	52,5	31,9
SSRS_Prof_4	19,4	46,9	33,8
SSRS_Prof_5	16,9	46,9	36,3
SSRS_Prof_6	6,3	52,5	41,3
SSRS_Prof_7	3,1	41,9	55,0
SSRS_Prof_8	8,1	43,1	48,8
SSRS_Prof_9	16,9	33,8	49,4
SSRS_Prof_10	1,9	33,8	64,4
SSRS_Prof_11	25,0	55,0	20,0
SSRS_Prof_12	11,9	47,5	40,6
SSRS_Prof_13	1,3	25,0	73,8
SSRS_Prof_14	4,4	22,5	73,1
SSRS_Prof_15	13,8	38,8	47,5
SSRS_Prof_16	10,6	38,1	51,3
SSRS_Prof_17	18,1	47,5	34,4
SSRS_Prof_18	3,1	55,6	41,3
SSRS_Prof_19	20,6	53,1	26,1
SSRS_Prof_20	1,9	39,4	58,8
SSRS_Prof_21	10,6	23,1	66,3
SSRS_Prof_22	6,3	40,0	53,8
SSRS_Prof_23	9,4	39,4	51,3
SSRS_Prof_24	13,1	36,9	50,0
SSRS_Prof_25	33,1	41,9	25,0
SSRS_Prof_26	18,8	56,9	24,4
SSRS_Prof_27	13,8	32,5	53,8
SSRS_Prof_28	3,1	36,9	60,0
SSRS_Prof_29	1,3	34,4	64,4
SSRS_Prof_30	0,6	27,5	71,9
SSRS_Prof_31	41,3	45,6	13,1
SSRS_Prof_32	59,4	33,8	6,9
SSRS_Prof_33	63,1	32,5	4,4
SSRS_Prof_34	55,0	30,6	14,4
SSRS_Prof_35	36,9	40,6	22,5
SSRS_Prof_36	41,9	51,3	6,9
SSRS_Prof_37	58,1	33,8	8,1
SSRS_Prof_38	47,5	45,0	7,5
SSRS_Prof_39	34,4	45,6	20,0
SSRS_Prof_40	48,1	48,8	3,1
SSRS_Prof_41	43,8	48,8	7,5
SSRS_Prof_42	60,0	36,9	3,1
SSRS_Prof_43	65,5	26,9	7,5
SSRS_Prof_44	82,5	14,4	3,1
SSRS_Prof_45	67,5	25,6	6,9
SSRS_Prof_46	63,1	32,5	4,4
SSRS_Prof_47	59,4	31,9	8,8
SSRS_Prof_48	45,6	30,0	24,4

Tabela 53 - Porcentagens das respostas aos itens do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores - Escala Competência Acadêmica.

Itens	Entre os 10% piores (1)	Entre os 20% piores (2)	Entre os 40% médios (3)	Entre os 20% bons (4)	Entre 10 % ótimos (5)
SSRS_Prof_49	2,5	18,8	27,5	26,3	25,0
SSRS_Prof_50	2,5	24,4	28,1	20,6	24,4
SSRS_Prof_51	3,8	21,9	30,6	20,6	23,1
SSRS_Prof_52	2,5	20,0	26,9	23,8	26,9
SSRS_Prof_53	2,5	21,3	24,4	26,3	25,6
SSRS_Prof_54	1,9	11,9	31,3	24,4	30,6
SSRS_Prof_55	8,8	16,3	25,0	22,5	27,5
SSRS_Prof_56	2,5	14,4	29,4	25,6	28,1
SSRS_Prof_57	3,1	11,3	30,0	26,9	28,8

APÊNDICE F - Análise das Qualidades Psicométricas dos Instrumentos

1 - Inventário de Práticas Parentais

A Figura 3 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 54 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para a dimensão **Social** do Inventário de Práticas Parentais.

Figura 3 - Modelo re-especificado da dimensão Social do Inventário de Práticas Parentais.

Tabela 54 - Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Social do Inventário de Práticas Parentais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	6	6
$\chi^2 / g.l$	2,09	0,45
GFI	0,996	0,993
AGFI	0,922	0,980
TLI	0,719	1,141
CFI	0,831	1,000
RMSEA	0,083	0,000
Alfa de Cronbach	0,55	0,55

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Observa-se pela Tabela 54 que para melhorar os valores dos índices de ajustamento TLI e CFI, fez-se covariar os erros associados aos itens 1 (“Eu participo de jogos/atividades com meu filho”) e 2 (“Eu levo meu filho para fazer compras comigo”). Tais covariâncias têm

uma justificação teórica, pois os itens apresentam semelhanças semânticas (BOOMSMA, 2000). Verifica-se que, no modelo re-especificado, a maioria das saturações dos itens em relação à dimensão Social apresentou valores razoáveis ou elevados, com exceção dos itens 5 (“Eu levo meu filho (a) ao cinema”) e 6 (“Eu levo meu filho (a) comigo quando eu visito amigos”), que possuem saturação de 0,22 e 0,18, respectivamente (Figura 3). Pela Tabela 54 verifica-se que o índice de consistência interna da dimensão Social foi baixo no modelo inicial. Benetti e Balbinotti (2003), ao avaliar as qualidades psicométricas de uma versão com 16 itens, também encontraram um valor insatisfatório (*alfa* 0,58). A avaliação da consistência interna dos itens dessa dimensão não indicou aumento do valor de *alfa* com a eliminação de algum item. Concordando com Benetti e Balbinotti (2003), será necessária a reconstrução de alguns itens dessa dimensão em estudos futuros.

A Figura 4 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 55 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para a dimensão **Educação** do Inventário de Práticas Parentais.

Figura 4 - Modelo re-especificado da dimensão Educação do Inventário de Práticas Parentais.

Tabela 55 - Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Educação do Inventário de Práticas Parentais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	6	6
$\chi^2 / g.l$	4,36	1,82
GFI	0,919	0,969
AGFI	0,811	0,919
TLI	0,849	0,963
CFI	0,909	0,980
RMSEA	0,145	0,072
Alfa de Cronbach	0,70	0,70

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Conforme a Tabela 55, para melhorar os valores dos índices de ajustamento AGFI, TLI e RMSEA fez-se covariar os erros associados aos itens 8 (“Eu converso sobre assuntos que ele/ela precisa saber sobre a vida”) e 10 (“Eu converso com ele/ela sobre religião”), possivelmente porque são itens que apresentam semelhanças semânticas (BOOMSMA, 2000). No modelo re-especificado, observa-se que metade dos itens apresentaram saturações com valores razoáveis e elevados (Figura 4). De forma geral, os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que, após a re-especificação, o modelo da dimensão Educação ajustava-se à amostra do estudo. A análise inicial da consistência interna e após a análise fatorial confirmatória indicaram um valor satisfatório para o índice de consistência interna da dimensão Educação.

A Figura 5 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 56 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para a dimensão **Disciplina** do Inventário de Práticas Parentais.

Figura 5 - Modelo re-especificado da dimensão Disciplina do Inventário de Práticas Parentais.

Tabela 56 - Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Disciplina do Inventário de Práticas Parentais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	5	5
$\chi^2 / g.l$	2,49	1,17
GFI	0,969	0,989
AGFI	0,907	0,957
TLI	0,910	0,989
CFI	0,995	0,996
RMSEA	0,097	0,034
Alfa de Cronbach	0,72	0,72

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar o valor do índice de ajustamento RMSEA fez-se covariar os erros associados aos itens 16 (“Eu ameaço que vou colocá-lo (a) de castigo mas termino não fazendo nada”) e 17 (“É muito difícil para eu fazer com que ele/ela me obedeça”), provavelmente porque são itens que apresentam semelhanças semânticas (BOOMSMA, 2000). Após a re-especificação, todas as saturações dos itens dessa dimensão apresentaram valores razoáveis e elevados (Figura 5). De forma geral, os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo da dimensão Disciplina ajustava-se à amostra do estudo. Nota-se pela Tabela 56 que o índice de consistência interna da dimensão Disciplina foi satisfatório.

A Figura 6 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 57 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para a dimensão *Afeto* do Inventário de Práticas Parentais.

Figura 6 - Modelo re-especificado da dimensão Afeto do Inventário de Práticas Parentais.

Tabela 57 - Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Afeto do Inventário de Práticas Parentais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	8	8
$\chi^2 / g.l$	4,01	1,66
GFI	0,891	0,961
AGFI	0,805	0,912
TLI	0,823	0,961
CFI	0,873	0,977
RMSEA	0,138	0,065
Alfa de Cronbach	0,83	0,83

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar os valores dos índices de ajustamento GFI, AGFI, TLI, CFI e RMSEA fez-se covariar os erros associados aos itens 18 (“Eu tenho conversas amigáveis com meu filho”) e 21 (“Eu digo a ele/ela o quanto eu o/a amo”), 19 (“Eu converso sobre o que acontece na escola”) e 20 (“Eu abraço e beijo meu filho (a)”). Essas covariâncias-erro foram realizadas provavelmente porque são itens que apresentam semelhanças semânticas (BOOMSMA, 2000). Porém as covariâncias-erro associadas aos itens 21 e 24 (“Só olhar para ele/ela é suficiente para eu saber se ele/ela está incomodado com alguma coisa”) e 24 e 25 (“Eu elogio meu filho (a)”), devem-se, provavelmente, ao baixo poder discriminativo do item 24 (Apêndice 4). Contudo, apesar de a possível influência da aceitabilidade social, optou-se por manter o item 24 dado a sua importância na avaliação da dimensão Afeto. Todas as saturações dos itens após a re-especificação do modelo apresentaram valores razoáveis e elevados

(Figura 6). No geral, os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo da dimensão Afeto ajustava-se à amostra do estudo. Pela Tabela 57 percebe-se que o índice de consistência interna da dimensão Afeto foi satisfatório.

A Figura 7 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 58 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para a dimensão *Responsabilidade* do Inventário de Práticas Parentais.

Figura 7 - Modelo re-especificado da dimensão Responsabilidade do Inventário de Práticas Parentais.

Tabela 58 - Índices de ajustamento e de consistência interna da dimensão Responsabilidade do Inventário de Práticas Parentais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	4	3
$\chi^2 / g.l$	1,37	0,00
GFI	0,992	1,000
AGFI	0,958	-
TLI	0,967	-
CFI	0,989	1,000
RMSEA	0,048	0,376
Alfa de Cronbach	0,18	0,64

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Verifica-se pela Tabela 58 que após a re-especificação do modelo, todos os índices de ajustamento apresentaram valores aceitáveis, com exceção do RMSEA, que penaliza modelos excessivamente complexos. Contudo, após a retirada do item 28 (“Eu converso com meu esposo (a)/companheiro (a) sobre o futuro de meu filho (a)”), todas as saturações da dimensão Responsabilidade apresentaram valores elevados (Figura 7). Não foi indicada necessidade de realizar covariâncias-erro entre os itens da dimensão Responsabilidade. A maioria dos índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicou que o modelo da dimensão Responsabilidade, após a eliminação do item 28, ajustava-se à amostra do estudo.

Ressalta-se que mesmo após a retirada do item 28, a dimensão Responsabilidade continuou a apresentar uma insatisfatória consistência interna, indicando a necessidade de reestruturação de alguns de seus itens em futuros estudos. Os itens 27 (“Eu levo meu filho (a) ao médico quando é necessário”) e 29 (“Eu posso estar ocupada, mas se meu filho (a) precisar de algo ele/ela sabe onde me encontrar”) também apresentaram baixo poder discriminativo, possivelmente porque são afirmações que podem ser influenciadas pela aceitabilidade social (Apêndice 4). Contudo, como se considerou que tais itens eram importantes para a avaliação da dimensão Responsabilidade, optou-se por mantê-los.

2 - Recursos do Ambiente Familiar

A Figura 8 apresenta o modelo inicial e a Tabela 59 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para os *tópicos* do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar.

Figura 8 - Modelo inicial da escala Recursos do Ambiente Familiar.

Tabela 59 - Índices de ajustamento e de consistência interna do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar.

Índice	Modelo inicial
Nº de itens	10
$\chi^2 / g.l$	1,36
GFI	0,943
AGFI	0,910
TLI	0,932
CFI	0,947
RMSEA	0,046
Alfa de Cronbach	0,73

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

A maioria das saturações dos tópicos da escala apresentou valores razoáveis e elevados. Não houve necessidade de realizar covariâncias-erro entre os tópicos da escala. Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do RAF ajustava-se à amostra do estudo. As análises revelaram boas qualidades psicométricas do RAF para a amostra avaliada neste estudo. Pela Tabela 59, verifica-se que a consistência interna global do instrumento apresentou um índice satisfatório.

3 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR, versão para pais)

3.1 - Escala de Habilidades Sociais

A Figura 9 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 60 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Cooperação* do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 9 - Modelo re-especificado do componente Cooperação da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 60 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Cooperação da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	10	10
$\chi^2/g.l$	3,17	1,44
GFI	0,878	0,947
AGFI	0,808	0,906
TLI	0,839	0,967
CFI	0,875	0,977
RMSEA	0,117	0,053
Alfa de Cronbach	0,85	0,85

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Como pode ser visto na Tabela 60, a maioria dos valores dos índices de ajustamento não eram adequado, assim, fez-se covariar os erros associados aos itens 19 (“Faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua obrigação sem precisar ser lembrado”) e 2

(“Mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado”), 16 (“Prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo”) e 36 (“Coopera com membros da família sem ser solicitado”), 2 e 15 (“Guarda seus brinquedos ou outras coisas da casa”) e 36 e 37 (“Aceita elogios ou cumprimentos de amigos”). Essas covariâncias-erro foram realizadas provavelmente porque são itens que apresentam semelhanças semânticas (BOOMSMA, 2000). Após a re-especificação do modelo, todas as saturações dos itens desse componente apresentaram valores razoáveis e elevados (Figura 9). Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do componente Cooperação ajustava-se à amostra do estudo. Verifica-se pela Tabela 60 que o índice de consistência interna do componente Cooperação foi satisfatório.

A Figura 10 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 61 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Amabilidade* da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 10 - Modelo re-especificado do componente Amabilidade da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 61 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Amabilidade da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	8	8
$\chi^2/g.l$	2,35	1,44
GFI	0,993	0,960
AGFI	0,880	0,920
TLI	0,814	0,939
CFI	0,867	0,961
RMSEA	0,092	0,053
Alfa de Cronbach	0,73	0,73

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar os valores dos índices de ajustamento AGFI, TLI, CFI e RMSEA fez-se covariar os erros associados aos itens 34 (“Aceita as idéias dos amigos para brincar”) e 37 (“Aceita elogios ou cumprimentos de amigos”), 27 (“Faz elogios para amigos e outras crianças da família”) e 14 (“Evita situações que podem trazer problemas”). A primeira covariância-erro provavelmente pode ser explicada pela semelhança semântica entre os itens (BOOMSMA, 2000). Contudo, a covariância-erro negativa entre os itens 27 e 14 denotam objetivos distintos em termos de habilidades sociais, um mais relacionado a buscar aceitabilidade social, enquanto que o outro procura esquivar-se de situações problemáticas. Todas as saturações dos itens desse componente apresentaram valores razoáveis e elevados (Figura 10). Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que, após a re-especificação, o modelo do componente Amabilidade ajustava-se à amostra do estudo. A Tabela 61 demonstra que o índice de consistência interna do componente Amabilidade foi satisfatório.

A Figura 11 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 62 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Iniciativa/Desenvoltura Social* da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 11 - Modelo re-especificado do componente Iniciativa/Desenvoltura Social da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 62 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Iniciativa/Desenvoltura Social da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	8	8
$\chi^2 / g.l$	2,81	1,59
GFI	0,913	0,958
AGFI	0,844	0,911
TLI	0,864	0,955
CFI	0,903	0,973
RMSEA	0,107	0,061
Alfa de Cronbach	0,73	0,73

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar os valores dos índices de ajustamento AGFI, TLI e RMSEA fez-se covariar os erros associados aos itens 11 (“Elogia familiares pelas suas realizações”) e 35 (“Adapta-se facilmente à mudança de atividade”), 5 (“Apresenta-se a novas pessoas sem ser mandando”) e 7 (“Pede informação ou assistência a vendedores nas lojas”) e 12 (“Faz amigos com facilidade”) e 35. As covariâncias-erro que foram realizadas são provavelmente justificadas pela semelhança semântica entre os itens (BOOMSMA, 2000). A maioria das

saturações dos itens desse componente apresentaram valores razoáveis e elevados, após a re-especificação do modelo (Figura 11). Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do componente Iniciativa/Desenvoltura Social ajustava-se à amostra do estudo. Segundo a Tabela 62, o índice de consistência interna do componente Iniciativa/Desenvoltura Social foi satisfatório.

A Figura 12 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 63 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Asserção* da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 12 - Modelo re-especificado do componente Asserção da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 63 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Asserção da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	8	8
χ^2 /g.l	3,06	1,41
GFI	0,911	0,960
AGFI	0,840	0,924
TLI	0,662	0,933
CFI	0,758	0,955
RMSEA	0,114	0,051
Alfa de Cronbach	0,61	0,61

Nota. χ^2 /g.l = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar os valores dos índices de ajustamento AGFI, TLI, CFI e RMSEA fez-se covariar os erros associados aos itens 37 (“Aceita elogios ou cumprimentos de amigos”) e 38 (“Em caso de acidentes, conta para pessoal que podem resolvê-lo”), provavelmente porque esses itens apresentem semelhança semântica (BOOMSMA, 2000). Após a re-especificação do modelo, as saturações de apenas três itens apresentaram valores razoáveis e elevados, enquanto que os itens 37 (“Aceita elogios e cumprimentos dos amigos”), 18 (“Atende ao telefone de forma adequada”), 20 (“Questiona apropriadamente as regras domésticas que considera injustas”), 13 (“Mostra interesse em uma variedade de coisas”) e 38 (“Em caso de acidentes, conta para as pessoas que podem resolve-lo”) apresentaram saturações baixas (Figura 12). Essas saturações baixas possivelmente ocorreram devido ao moderado poder discriminativo desses itens (Apêndice 4). Mas, optou-se por mantê-los devido a sua importância da avaliação da Asserção. Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do componente Asserção ajustava-se à amostra do estudo. Como demonstra a Tabela 63, o índice de consistência interna do componente Asserção foi, diferentemente do que foi encontrado por Bandeira et al. (2009), um pouco abaixo do mínimo requerido (*alfa* maior ou igual 0,70). A avaliação da consistência interna dos itens desse componente não indicou aumento do valor de *alfa* com a eliminação de algum item. Talvez seja necessário reconstruir alguns itens desse componente em estudos futuros.

A Figura 13 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 64 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente ***Autocontrole Civilidade*** da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 13 - Modelo re-especificado do componente Autocontrole Cívica da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 64 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Autocontrole Cívica da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	6	6
$\chi^2 / g.l$	4,6	1,68
GFI	0,911	0,973
AGFI	0,791	0,928
TLI	0,714	0,947
CFI	0,829	0,972
RMSEA	0,152	0,066
Alfa de Cronbach	0,73	0,73

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar os valores dos índices de ajustamento AGFI, TLI, CFI e RMSEA fez-se covariar os erros associados aos itens 3 (“Em casa, fala em tom de voz apropriado”) e 14 (“Evita situações que podem trazer problemas”), provavelmente porque esses itens apresentam semelhança semântica (BOOMSMA, 2000). As saturações dos itens desse componente apresentaram, após a re-especificação do modelo, valores razoáveis e elevados (Figura 13). Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do componente Autocontrole Cívica ajustava-se à amostra do estudo. A Tabela 64 sinaliza que o índice de consistência interna do componente Autocontrole Cívica foi satisfatório.

A Figura 14 apresenta o modelo inicial e a Tabela 65 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente **Autocontrole Passivo** da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 14 - Modelo inicial do componente Autocontrole Passivo da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 65 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Autocontrole Passivo da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial
Nº de itens	4
$\chi^2/g.l$	2,64
GFI	0,985
AGFI	0,923
TLI	0,976
CFI	0,992
RMSEA	0,102
Alfa de Cronbach	0,85

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

A Tabela 65 indica que todos os itens de ajustamento foram aceitáveis, com exceção do RMSEA que apresentou um valor abaixo do requerido como satisfatório (RMSEA menor ou igual 0,08). Não foram indicadas covariâncias-erro entre os itens para poder melhorar o índice do RMSEA, que avalia a parcimônia do modelo. Como os outros índices apresentaram valores adequados, manteve-se o modelo inicial. As demais saturações dos itens do componente apresentaram valores razoáveis e elevados (Figura 14). A maioria dos índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicou que o modelo do componente Autocontrole Passivo ajustava-se à amostra do estudo. Observa-se pela Tabela 65 que o índice de consistência interna do componente Autocontrole Passivo foi satisfatório.

3.2 - Escala de Comportamentos Problemáticos

A Figura 15 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 66 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente **Hiperatividade** da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 15 - Modelo re-especificado do componente Hiperatividade da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 66 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Hiperatividade da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	6	6
$\chi^2 / g.l$	2,22	1,35
GFI	0,965	0,979
AGFI	0,917	0,944
TLI	0,932	0,980
CFI	0,959	0,990
RMSEA	0,88	0,047
Alfa de Cronbach	0,78	0,78

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Todos os índices de ajustamento obtiveram valores aceitáveis, com exceção do RMSEA, que foi abaixo do valor requerido como satisfatório. Diante disso, fez-se covariar os

erros associados aos itens 47 (“É irrequieto e se mexe excessivamente”) e 51 (“Não houve o que os outros dizem”), provavelmente porque tais itens apresentam semelhança semântica (BOOMSMA, 2000). Após a re-especificação, todas as saturações dos itens desse componente apresentaram valores elevados, com exceção do item 45 (“Demonstra ansiedade quanto a estar com grupos de amigos”), que possui uma saturação de 0,12 (Figura 15). Como considerou-se que esse item era importante para a avaliação da Hiperatividade, optou-se por mantê-lo. Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do componente Hiperatividade ajustava-se à amostra do estudo. A Tabela 66 sinaliza que o índice de consistência interna do componente Hiperatividade foi satisfatório.

A Figura 16 apresenta o modelo inicial e a Tabela 67 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Externalizante* da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 16 - Modelo inicial do componente Externalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 67 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Externalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial
Nº de itens	7
$\chi^2/g.l$	1,11
GFI	0,973
AGFI	0,946
TLI	0,991
CFI	0,994
RMSEA	0,027
Alfa de Cronbach	0,79

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Todos os índices de ajustamento apresentaram valores aceitáveis, bem como todas as saturações dos itens apresentaram valores razoáveis e elevados (Figura 16). De forma geral, os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do componente Externalizante ajustava-se à amostra do estudo. Nota-se, através da Tabela 67, que o índice de consistência interna do componente Externalizante foi satisfatório.

A Figura 17 modelo inicial e a Tabela 68 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Internalizante* da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Figura 17 - Modelo inicial do componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Tabela 68 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para pais.

Índice	Modelo inicial
Nº de itens	4
$\chi^2/g.l$	0,75
GFI	0,995
AGFI	0,977
TLI	1,048
CFI	1,000
RMSEA	0,000
Alfa de Cronbach	0,37

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Pela Tabela 68 percebe-se que apesar de os índices de ajustamento apresentarem valores aceitáveis, o índice de consistência interna do componente Internalizante foi muito baixo, não existindo nenhum item que pudesse ser eliminado para que o *alfa* aumentasse. Dessa forma, optou-se por excluir esse componente da análise de dados, pois para a amostra do estudo, esse componente não foi fidedigno. Ressalta-se que Bandeira et al. (2009) também encontraram um valor de *alfa* baixo (*alfa* = 0,60).

4 - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR, versão para professores)

4.1 - Escala de Habilidades Sociais

A Figura 18 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 69 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente ***Responsabilidade/Cooperação*** da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Figura 18 - Modelo re-especificado do componente Responsabilidade/Cooperação da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Tabela 69 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Responsabilidade/Cooperação da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	15	10
$\chi^2 / g.l$	4,00	2,01
GFI	0,776	0,950
AGFI	0,702	0,908
TLI	0,787	0,979
CFI	0,817	0,986
RMSEA	0,137	0,054
Alfa de Cronbach	0,93	0,92

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Verifica-se pela Tabela 69 que o modelo inicial apresentou todos os índices de ajustamento com valores abaixo do requerido. Assim, primeiramente para poder melhorar os valores dos índices fez-se covariar os erros associados aos itens 8 (“Usa o tempo livre de maneira aceitável”) e 15 (“Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda”), 9

(“Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido”) e 16 (“Faz corretamente as tarefas de escolares”), 15 e 16, 15 e 21 (“Guarda o material ou objetos escolares”) e 21 e 28 (“Presta atenção às suas instruções”), provavelmente porque esses itens indicavam semelhanças semânticas (BOOMSMA, 2000). Como não se obteve índices adequados, num segundo momento, optou-se por retirar os itens que apresentavam os menores valores de saturação, a saber 12 (“Controla a irritação em situações conflitivas com os outros”), 13 (“Mostra interesse em uma variedade de coisas”), 22 (“Coopera com os colegas sem ter que lhe pedir”), 23 (“Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe”) e 30 (“Se dá bem com as pessoas que são diferentes”). Segundo Boomsma (2000), isso ocorre porque nem todos os itens de um instrumento podem ser bons indicadores para a avaliação do fenômeno psicológico proposto no instrumento para uma amostra específica. Após a re-especificação do modelo (Figura 18), pode-se observar que o índice de consistência interna do componente Responsabilidade/Cooperação continuou satisfatório e apresentou índices de ajustamento que indicaram que o modelo desse componente ajustava-se à amostra do estudo.

A Figura 19 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 70 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente ***Asserção Positiva*** da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Figura 19 - Modelo re-especificado do componente Asserção Positiva da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Tabela 70 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Asserção Positiva da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	9	9
$\chi^2/g.l$	3,13	1,25
GFI	0,898	0,962
AGFI	0,892	0,925
TLI	0,873	0,985
CFI	0,905	0,990
RMSEA	0,116	0,040
Alfa de Cronbach	0,87	0,87

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar os valores dos índices de ajustamento GFI, AGFI, TLI e RMSEA fez-se covariar os erros associados aos itens 14 (“Consegue puxar conversas com os colegas”) e 7 (“Convida outros para juntar-se em atividades”), 14 e 2 (“Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar”), 14 e 3 (“Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas”) e 24 (“Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir”) e 22 (“Coopera com os colegas”).

sem ter que lhe pedir”). É provavelmente que essas covariâncias-erro tenham ocorrido porque tais itens apresentam semelhança semântica (BOOMSMA, 2000). Todas as saturações dos itens desse componente apresentaram valores razoáveis e elevados, após a re-especificação do modelo (Figura 19). Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do componente Asserção Positiva ajustava-se à amostra do estudo. A Tabela 70 sinaliza que o índice de consistência interna do componente Asserção Positiva foi satisfatório.

A Figura 20 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 71 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente **Autocontrole** da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Figura 20 - Modelo re-especificado do componente Autocontrole da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Tabela 71 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Autocontrole da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	9	8
$\chi^2/g.l$	3,30	1,65
GFI	0,884	0,959
AGFI	0,806	0,912
TLI	0,910	0,970
CFI	0,878	0,982
RMSEA	0,120	0,064
Alfa de Cronbach	0,89	0,89

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Como indica a Tabela 71, com exceção do TLI, os demais índices de ajustamento tiveram valores abaixo do requerido. Dessa forma, para poder melhorar os valores dos índices de ajustamento, num primeiro momento, fez-se covariar os erros associados aos itens 11 (“Responde apropriadamente a gozações dos colegas”) e 25 (“Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças”), 12 (“Controla a irritação em situações conflitivas com adultos”) e 8 (“Usa o tempo livre de maneira aceitável”) e 8 e 30 (“Se dá bem com as pessoas que são diferentes”), provavelmente porque esses itens indicavam semelhanças semânticas (BOOMSMA, 2000). Contudo, não se obteve índices adequados de ajustamento. Então, optou-se por retirar o item 18 (“Aceita as idéias dos colegas em atividades grupais”) que apresentava o menor valor de saturação. Isso ocorre porque nem todos os itens de um instrumento podem ser bons indicadores para a avaliação do fenômeno psicológico proposto no instrumento para uma amostra específica (BOOMSMA, 2000). Após a re-especificação do modelo (Figura 20), verifica-se que o índice de consistência interna do componente Autocontrole continuou satisfatório e todas as saturações dos itens desse componente apresentaram valores elevados, com exceção do item 30. Com isso, pode-se observar que o componente Autocontrole apresentou índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória que indicaram que o modelo do fator ajustava-se à amostra do estudo.

A Figura 21 apresenta o modelo inicial e a Tabela 72 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Autodefesa* da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Figura 21 - Modelo inicial do componente Autodefesa da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Tabela 72 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Autodefesa da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Índice	Modelo inicial
Nº de itens	3
$\chi^2 / g.l$	0,00
GFI	1,000
AGFI	-
TLI	-
CFI	1,000
RMSEA	0,598
Alfa de Cronbach	0,72

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Todos os índices de ajustamento apresentaram valores aceitáveis, com exceção do RMSEA, que avalia a parcimônia do modelo (Figura 21). Nenhuma re-especificação foi indicada para poder melhorar esse item. Todas as saturações dos itens do componente apresentaram valores elevados. De forma geral, os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo teórico do componente Autodefesa ajustava-se à amostra do estudo. A Tabela 72 indica que o índice de consistência interna do componente Autodefesa foi satisfatório.

A Figura 22 apresenta a estrutura fatorial e a Tabela 73 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Cooperação com Pares* da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Figura 22 - Modelo re-especificado do componente Cooperação com Pares da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Tabela 73 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Cooperação com Pares da escala de Habilidades Sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	4	4
$\chi^2 / g.l$	2,81	0,64
GFI	0,982	1,000
AGFI	0,911	0,998
TLI	0,947	1,027
CFI	0,982	1,000
RMSEA	0,107	0,000
Alfa de Cronbach	0,73	0,73

Nota. $\chi^2 / g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Todos os valores dos índices de ajustamento foram aceitáveis, com exceção do RMSEA, assim, fez-se covariar os erros associados aos itens 22 (“Coopera com os colegas sem ter que lhe pedir”) e 26 (“Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe”), provavelmente porque o item 26 apresentou um valor de saturação mais baixo em relação aos demais. Após a re-especificação do modelo, a maioria das saturações dos itens do componente apresentaram valores elevados (Figura 21). Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo ajustava-se à amostra do estudo. A Tabela 73 demonstra que o índice de consistência interna do componente Cooperação com Pares foi satisfatório.

4.2 - Escala de Comportamentos Problemáticos

A Figura 23 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 74 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente *Externalizante* da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Figura 23 - Modelo re-especificado do componente Externalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Tabela 74 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Externalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	13	13
$\chi^2/g.l$	2,09	1,19
GFI	0,880	0,938
AGFI	0,831	0,905
TLI	0,920	0,986
CFI	0,923	0,989
RMSEA	0,083	0,035
Alfa de Cronbach	0,92	0,92

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar os valores dos índices de ajustamento GFI, AFGI e RMSEA fez se covariar os erros associados aos itens 31 (“Briga com os outros”) e 33 (“Ameaça ou intimida ou outros”), 37 (“Perturba as atividades em andamento”) e 48 (“Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente”), 42 (“Retruca quando os adultos lhe corrigem”) e 40 (“Não ouve o que os outros dizem”), 36 (“Interrompe as conversas dos outros”) e 35 (“Desconcentra-se facilmente”) e 43 (“Fica com raiva facilmente”) e 44 (“Tem ataques de birras”). É possível que essas covariâncias-erro tenham ocorrido pela proximidade semântica entre os itens e também entre os que apresentaram valor de saturação mais baixo em relação aos demais (BOOMSMA, 2000). Após a re-especificação do modelo, todas as saturações dos itens do componente apresentaram valores razoáveis e elevados (Figura 23). Os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do fator ajustava-se à amostra do estudo. A Tabela 74 indica que o índice de consistência interna do componente Externalizante foi satisfatório.

A Figura 24 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 75 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para o componente **Internalizante** da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Figura 24 - Modelo re-especificado do componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Tabela 75 - Índices de ajustamento e de consistência interna do componente Internalizante da escala de Comportamentos Problemáticos do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	6	6
$\chi^2/g.l$	3,12	1,87
GFI	0,994	0,976
AGFI	0,870	0,928
TLI	0,903	0,960
CFI	0,942	0,981
RMSEA	0,116	0,074
Alfa de Cronbach	0,80	0,80

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Para melhorar os valores dos índices de ajustamento AGFI e RMSAE fez-se covariar os erros associados aos itens 38 (“Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças”) e 32 (“Tem baixa auto-estima”) e 45 (“Gosta de ficar sozinho”) e 39 (“Fica facilmente ruborizado (envergonhado)”), provavelmente porque esses itens apresentam proximidade semântica (BOOMSMA, 2000). A maioria das saturações dos itens desse componente apresentaram valores elevados, após a re-especificação do modelo (Figura 24). De forma geral, os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo do componente ajustava-se à amostra do estudo. Observa-se pela

Tabela 75 indica que o índice de consistência interna do componente Internalizante foi satisfatório.

4.3 - Escala de Competência Acadêmica

A Figura 25 apresenta o modelo re-especificado e a Tabela 76 apresenta os índices de ajustamento e de consistência interna para a escala de Competência Acadêmica do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Figura 25 - Modelo re-especificado da escala Competência Acadêmica do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Tabela 76 - Índices de ajustamento e de consistência interna da escala Competência Acadêmica do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão para professores.

Índice	Modelo inicial	Modelo re-especificado
Nº de itens	9	9
$\chi^2/g.l$	9,71	1,92
GFI	0,751	0,967
AGFI	0,585	0,901
TLI	0,886	0,998
CFI	0,914	0,995
RMSEA	0,234	0,076
Alfa de Cronbach	0,98	0,98

Nota. $\chi^2/g.l$ = qui-quadrado/graus de liberdade; GFI = Goodness of fit index; AGFI = Adjustment goodness of fit index; TLI = Tucker-Lewis coefficient; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Nota-se pela Tabela 58 que a maioria dos índices de ajustamento apresenta valores abaixo do requerido. Sendo assim, houve a necessidade de se covariar os erros de todos os itens para poder melhorar os valores dos índices de ajustamento. É possível que isso tenha ocorrido porque essa escala, diferentemente das outras, apresenta itens com semelhança estrutural e semântica (BOOMSMA, 2000). Além disso, é possível que essas covariâncias indiquem um padrão de resposta do professor, ou seja, de que quando ele estava avaliando o aluno positivamente, seguia a mesma tendência em todos os itens. Após a re-especificação do modelo, todas saturações dos itens da escala apresentaram valores elevados (Figura 25). De forma geral, os índices de ajustamento obtidos com a análise fatorial confirmatória indicaram que o modelo da escala de Competência Acadêmica ajustava-se à amostra do estudo. A Tabela 76 indica que o índice de consistência interna da escala Competência Acadêmica foi satisfatório.

ANEXOS

ANEXO A - Inventário de Práticas Parentais (IPP)

Os pais têm diferentes maneiras de relacionarem-se e envolverem-se com seus filhos. Gostaríamos que você identificasse as situações que caracterizam seu cotidiano de convivência com seus filhos. Considere suas atividades/situações nas últimas quatro semanas e marque com um X a categoria que melhor descreve a frequência que você está envolvido nestas atividades. Por exemplo, marque **Sempre (5)** se você participa ou está envolvido toda a semana na atividade ou uma categoria diferente conforme a frequência que melhor descreve sua situação. Obrigada!

	Sempre (5)	Quase sempre (4)	Algumas vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
1) Eu participo em jogos/atividades com meu filho (a).	()	()	()	()	()
2) Eu levo meu filho (a) para fazer compras comigo.	()	()	()	()	()
3) Eu levo meu filho (a) para o parque.	()	()	()	()	()
4) Eu vejo TV/escuto música com meu filho (a).	()	()	()	()	()
5) Eu levo meu filho (a) ao cinema.	()	()	()	()	()
6) Eu levo meu filho (a) comigo quando eu visito amigos.	()	()	()	()	()
7) Eu leio livros (revistas) para meu filho (a).	()	()	()	()	()
8) Eu converso sobre assuntos que ela/ele precisa saber sobre a vida.	()	()	()	()	()
9) Eu ensino meu filho (a) as matérias que ele/ela não entende na escola.	()	()	()	()	()
10) Eu converso com ela/ele sobre religião.	()	()	()	()	()
11) Eu ajudo com os deveres escolares.	()	()	()	()	()
12) Eu converso com meu filho (a) sobre o meu trabalho e as coisas que eu faço.	()	()	()	()	()
13) Eu grito com meu filho (a) quando ela/ele faz alguma coisa errada.	()	()	()	()	()
14) Quando só falar não é suficiente eu dou palmadas no meu filho (a).	()	()	()	()	()
15) As conversas com meu filho (a) terminam em discussões.	()	()	()	()	()
16) Eu ameaço que vou colocá-lo (a) de castigo mas termino não fazendo nada.	()	()	()	()	()
17) É muito difícil para eu fazer com que ele/ela me obedeça.	()	()	()	()	()

	Sempre (5)	Quase sempre (4)	Algumas vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
18) Eu tenho conversas amigáveis com meu filho (a).	()	()	()	()	()
19) Eu converso sobre o que acontece na escola.	()	()	()	()	()
20) Eu abraço e beijo meu filho (a).	()	()	()	()	()
21) Eu digo a ele/ela o quanto eu o/a amo.	()	()	()	()	()
22) Eu conheço os amigos de meu filho (a).	()	()	()	()	()
23) Eu me sinto muito próximo de meu filho (a).	()	()	()	()	()
24) Só olhar para ela/ele é suficiente para eu saber se ela/ele está incomodado com alguma coisa.	()	()	()	()	()
25) Eu elogio meu filho (a).	()	()	()	()	()
26) Não importa a hora do dia eu sei onde meu filho (a) está.	()	()	()	()	()
27) Eu levo meu filho (a) ao médico quando é necessário.	()	()	()	()	()
28) Eu converso com meu esposo (a)/companheiro (a) sobre o futuro de meu filho (a).*	()	()	()	()	()
29) Eu posso estar ocupado mas se meu filho (a) precisar de algo ele/ela sabe onde me encontrar.	()	()	()	()	()

* Item excluído da análise de dados após a avaliação das propriedades psicométricas do instrumento

ANEXO B - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF)

Aplica-se o roteiro sob forma de entrevista semi-estruturada, em que cada tópico é apresentado à mãe/informante oralmente, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz. Após registrar a resposta a essa pergunta, apresenta uma a uma, as demais alternativas de resposta.

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- ☐ Assiste à TV
- ☐ Ouve rádio
- ☐ Joga *video-game*
- ☐ Lê livros, revistas, gibis
- ☐ Brinca na rua
- ☐ Brinca dentro de casa
- ☐ Outro - especificar _____

2. QUAIS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- ☐ Bosque Municipal
- ☐ Evento anual da cidade (feira, rodeio, ...)
- ☐ Cinema ou teatro
- ☐ Lanchonete
- ☐ Praia
- ☐ Viagem de trem
- ☐ Sítio, chácara ou fazenda
- ☐ Centro da cidade
- ☐ Museu
- ☐ Aeroporto
- ☐ Circo
- ☐ Shopping Center
- ☐ Parque de diversões
- ☐ Clube
- ☐ Visitas a parentes/ amigos da famílias
- ☐ Divertilândia
- ☐ Viagem para outra cidade
- ☐ Exposição (de pintura, de ciências, etc)

3. HÁ ATIVIDADES PROGRAMAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGURLAMENTE?

- ☐ Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização
- ☐ Frequenta núcleo municipal do bairro
- ☐ Pratica esporte em clubes, academias, ginásios
- ☐ Frequenta aulas para aprender atividade artesanato (por exemplo, tapeçaria, pintura,...)
- ☐ Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical
- ☐ Frequenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim
- ☐ Tem aulas de inglês ou de outro idioma
- ☐ Faz computação
- ☐ Outro - especificar _____

4. QUAIS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- ☐ Brincar
- ☐ Jogar *video-game* ou outros jogos
- ☐ Assistir a filmes
- ☐ Assistir a programas de infantis na TV
- ☐ Contar histórias e casos
- ☐ Ler livros, revistas
- ☐ Conversar sobre como foi o dia na escola
- ☐ Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- ☐ Ouvir histórias da criança; conversar sobre assuntos que ela traz
- ☐ Realizar juntos atividades domésticas, como lavar o carro, fazer almoço ou outras
- ☐ Outras - especificar _____

5. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

- ☐ Uma cama só para ele
- ☐ Brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)
- ☐ Brinquedos para movimentos do corpo (corda de pular, balanço,...)
- ☐ Instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho,...)
- ☐ Brinquedo que lida com números (dados, dominó,...)
- ☐ Brinquedos de letras (abecedários, quebra-cabeças com letras,...)
- ☐ Brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes,...)
- ☐ Brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas,...)
- ☐ Objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- ☐ Aparelho de som com discos
- ☐ Um animal de estimação
- ☐ Livrinhos de histórias infantis
- ☐ Jogos de regras (dama, loto, senha, memória,...)
- ☐ Brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote,...)
- ☐ Brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos,...)
- ☐ Brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinhos de boneca,...)
- ☐ *Video-game*
- ☐ Bola, pipa, bola de gude, carrinho de rolemã
- ☐ Outros - especifique _____

6. HÁ JORNAIS E REVISTA NA SUA CASA?

- ☐ Não
- ☐ Sim – tipo:
- ☐ Jornal
- ☐ Revista - () de notícias - () de TV - () feminina - () de fotonovela - () de esporte -
- ☐ religiosa - () outra - especifique _____

7. HÁ LIVROS NA SUA CASA?

- ☐ Não
- ☐ Sim - tipo:
- ☐ escolares
- ☐ romances, contos, literatura
- ☐ livrinhos infantis
- ☐ religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)
- ☐ enciclopédias

() dicionário

() outros - especifique _____

8. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA

Alguém em casa	ninguém	a mãe	o pai	Outra pessoa
Verifica se o material escolar está em ordem	()	()	()	()
Avisa quando é hora de ir para a escola	()	()	()	()
Supervisiona a lição de casa	()	()	()	()
Supervisiona estudo para as provas	()	()	()	()
Comparece às reuniões da escola	()	()	()	()
Acompanha as notas e frequência às aulas	()	()	()	()

Pontuação de cada item: mãe e pai = 3; só a mãe = 2; só o pai = 2; outra pessoa = 1; mãe, pai e outras pessoa = 1; ninguém = 0

9. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Almoçar	()	()	()
Tomar banho	()	()	()
Brincar	()	()	()
Ir dormir	()	()	()
Levantar-se de manhã	()	()	()
Jantar	()	()	()
Fazer a lição de casa	()	()	()
Assistir à TV	()	()	()

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0

10. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

	Sempre	Às vezes	Nunca
No café da manhã	()	()	()
No almoço	()	()	()
No jantar	()	()	()
À noite, para assistir à TV			
E nos fins de semana			
Em casa	()	()	()
Em passeios	()	()	()

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0

ANEXO C - Questionário Critério Brasil

(Extraído de www.ibope.com.br)

O objetivo do Critério Brasil é medir o poder aquisitivo do consumidor. Os critérios para classificação social do País foram estabelecidos pela Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) e ANEP (Associação Nacional das Empresas de Pesquisa de Mercado), com a participação da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPME), com base nos Levantamentos Socioeconômico de 1993 e 1997.

A classificação socioeconômica do Brasil foi estratificada em cinco classes, sendo que as duas de maior poder aquisitivo foram subdivididas. O sistema de pontuação é baseado na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos.

Como se aplica e se calcula

1) Responder sobre a quantidade dos itens:

Quantas televisões em cores = ____ Quantos aspiradores de pó = ____
 Quantos rádios = ____ Quantas máquinas de lavar = ____
 Quantos banheiros = ____ Quantos videocassetes ou aparelhos de CD = ____
 Quantos automóveis = ____ Quantas geladeiras = ____
 Quantas empregadas mensalistas = ____ Quantos freezers (independente ou parte de geladeira duplex) = ____

(OBS. Se a pessoa possui duas ou mais casas e usufrui das duas – computar o total dos itens daquela que apresenta as melhores condições)

2) Pontuar cada item

Na tabela abaixo, verifique quantos pontos vale a quantidade de cada um dos itens e assinale quantos pontos você alcançou em cada item. Veja que a quantidade de cada item está indicada no alto da tabela e a pontuação para cada quantidade está indicada no corpo da tabela (parte sombreada). Por exemplo, ter 01 aparelho de TV a cores vale 02 pontos, ter 02 aparelhos vale 03 pontos e assim por diante.

TIPO DE ITENS	QUANTIDADE DE CADA ITEM				
	ZERO	1	2	3	4 OU MAIS
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete ou aparelho de CD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer	0	1	1	1	1

3) Responder sobre o grau de instrução

GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DA FAMÍLIA	PONTOS
Analfabeto/Primário incompleto	0
Primário completo/Ginasial incompleto	1
Ginasial completo/Colegial incompleto	2
Colegial completo/Superior incompleto	3
Superior completo	5

4) Somar todos os pontos

5) Verificar o nível sócio-econômico na Tabela

Classe	Pontos
A1	30-34
A2	25-29
B1	21-24
B2	17-20
C	11-16
D	6-10
E	0-5

ANEXO D - Termo de Ética

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Of. CEP/FFCLRP-USP. 036/2008-5/6/2008

Senhor(a) Pesquisador(a):

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS EM FAMÍLIAS NUCLEARES, MONOPARENTAIS E RECASADAS E O COMPORTAMENTO INFANTIL DURANTE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL" foi re-analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 71ª Reunião Ordinária realizada em 4/06/2008, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 379/2008 – 2008.1.449.59.7.

Atenciosamente,

Prof.ª. Dra. ADELAIDE DE ALMEIDA
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP-USP

Ilustríssimo(a) Senhor(a)
VANESSA BARBOSA ROMERA
ALUNO DO PROGRAMA DE Pós-Graduação em Psicologia
desta a FFCLRP-USP

c.c: Profa. Dra. Edna Maria Marturano - Orientadora

CEP-FFCLRP-USP - Fone: (016) 602-3653 - Fax: (016) 633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco A - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil