



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Edla Grisard Caldeira de Andrada

O Treinamento de Suporte Parental (TSP)
Como fator de Promoção
Do Suporte Parental e do Desempenho Escolar de
Crianças na Primeira Série.

Florianópolis
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



EDLA GRISARD CALDEIRA DE ANDRADA

**O Treinamento de Suporte Parental (TSP)
como fator de promoção
do Suporte Parental e do Desempenho Escolar de
crianças na primeira série.**

Tese apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Doutor em
Psicologia, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Doutorado, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas da Universidade Federal de
Santa Catarina.

**Orientadora: Professora Dra. Maria Aparecida Crepaldi / UFSC, Brasil.
Co-orientador: Professor Dr. Marc Bigras / UQAM, Canadá.**

Apoio CAPES

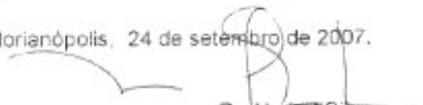
**Florianópolis
2007**

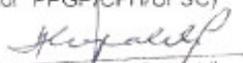
Edia Grisard Caldeira de Andrada

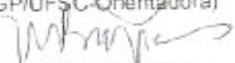
O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como fator de promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série

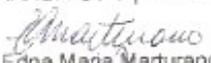
Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de setembro de 2007.

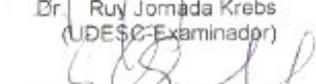

Dr. Nairat Silva
(Coordenador PPGP/CFH/UFSC)


Dra. Maria Aparecida Crepaldi
(PPGP/UFSC-Orientadora)

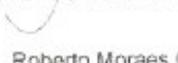

Dr. Marc Bigras
(UQAM/CANADÁ-Co-orientador)


Dra. Edna Maria Marturano
(EMRP/USP-Examinadora)


Dr. Ruy Jornada Krebs
(UESC-Examinador)


Dra. Carmen Leontina Oueda Ocampo
(PPGP/UFSC-Examinadora)


Dra. Andrea Vieira Zanella
(PPGP/UFSC-Examinadora)


Dr. Roberto Moraes Cruz
(PPGP/UFSC-Suplente)


Dra. Ariane Kuhnen
(PPGP/UFSC-Suplente)

***Dedico à minha família de origem,
à minha família escolhida,
à minha família construída.***

**Especialmente ao Bebeto,
marido amado que me promove
há mais de 15 anos.
A Júlia, minha Luz da vida!
Ao Leo, meu sinal de Deus!**

**Especial agradecimento a minha Orientadora,
Profª Drª Maria Aparecida Cepaldi
por ter me ensinado 3 lições:
como orientar,
como pesquisar,
como saborear conquistas!**

AGRADECIMENTO

- A Deus! Ao meu marido, aos meus filhos, irmãos, cunhados, sobrinhos queridos, sogro e sogra, obrigada pela compreensão acerca da minha ausência.
- Aos meus pais, por todo suporte parental!!!! Amo vocês.
- A comadre Laise por todo o amor dedicado ao Leo e também a Júlia.
- A minha amiga e terapeuta Tine Corbetta, pelos encontros na vida, pela vida e com a vida... até chegar na “pedra, seiva, metal”!
- As colegas do Núcleo de Estudos sobre a Saúde, Família e Comunidade (UFSC), pelos momentos de crescimento pessoal e profissional (Nai, Va, Lê, Fa, Mi, Angel).
- As ex-alunas de Psicologia Cleusa Aparecida Dalpiaz Irigonhe, Anelise Hammann, Rosana Nair Ebele e Bianca Skowasch por terem colaborado com a coleta de dados.
- A Cleusa um especial agradecimento, pois além de colaborar com a coleta tornou-se uma grande amiga e profissional.
- A Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, nas pessoas do Reitor Viegand Eger, do Vice-Reitor Célio Simão Martignago, do Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão Ison Paulo Ramos Blogoslawski e da Pró-Reitora de Ensino Niladir Butske, que não mediram esforços para me auxiliar nesse processo de doutoramento.
- A Coordenadora do Núcleo de Estudos Avançados da UNIDAVI, Prof. Msc. Aretusa dos Passos Baeschtold pela ajuda no NEAP, e aos demais colegas professores do Curso de Psicologia da UNIDAVI que se prontificaram a me substituir na ocasião do Estágio no Exterior.
- Ao Departamento de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, aos colegas de turma e a todos os professores por terem me apoiado nessa caminhada de quase 4 anos.
- Aos pais, mães e crianças envolvidas com a pesquisa, que ajudaram na realização desse sonho ao disponibilizar um pouco de suas vidas.
- A Secretária de Educação do Município de Laurentino, Sra. Zenir Ferrari, que cedeu um ônibus para as famílias participarem do Treinamento em Rio do Sul.
- A Capes, pela bolsa de Estágio de Doutorado no Exterior concedida em 2006/2007.
- Ao casal Brasil-Canada, “Pat e Rafa”, pela grande ajuda com SPSS, Francês, com as crianças e com a vida em Montreal.
- Sébastien Monet et tout le group de chercheurs de l'**Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS)**, Montréal, par les extraordinaires moments d'apprentissage.
- Monsieur Bigras, pour tout l'aide et soutien à l'apprentissage pendant mes études au Québec.

RESUMO

Caldeira de Andrada, Edla Grisard. **O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como fator de promoção do Suporte Parental e do Desempenho Escolar de crianças na Primeira Série. Florianópolis, 156 f. 2007.** Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Maria Aparecida Crepaldi

Co-orientador: Marc Bigras

Defesa: 24/09/2007

Considerando-se como essencial a relação entre interações pais-criança, desenvolvimento e aprendizagem, o Treinamento de Suporte Parental foi criado para avaliar o impacto de um programa para pais e mães sobre o desempenho escolar e também sobre o suporte parental, nas famílias de crianças na primeira série. Participaram da pesquisa 40 famílias da região do Alto Vale do Itajaí, SC. Além de testar o treinamento, foram também objetivos da pesquisa identificar fatores no ambiente familiar que promovem ou dificultam a prontidão escolar e avaliar as correlações entre prontidão escolar e desempenho escolar na primeira série. Verificou-se que a escolaridade do pai, a estimulação através de brinquedos, as atividades engajadas cognitivas entre pais e filhos somados a um ambiente promotor do social são fatores que promovem a prontidão escolar. Expectativas negativas sobre a escolarização e expectativas que não se referem à aprendizagem foram consideradas como fatores que dificultam a prontidão escolar. O grupo de Treinamento de Suporte Parental apresentou ao final da pesquisa médias superiores de desempenho escolar e suporte parental em relação às médias do grupo de controle. Esse resultado foi avaliado com procedimentos estatísticos, sendo o programa de treinamento considerado como exercendo um efeito de moderado à grande sobre o grupo experimental. Além disso, o Treinamento de Suporte Parental promoveu atributos da criança e o teste utilizado para avaliar a prontidão escolar foi considerado um excelente preditor do desempenho escolar.

Palavras-chave: prontidão escolar; desempenho escolar; suporte parental; treinamento para pais.

ABSTRACT

Caldeira de Andrada, Edla Grisard. **The Parental Support Training as a factor of promotion of Parental Support and School Performance of children at the first grade. Florianópolis, 151 f.** 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Considering as essential the relation between interactions father-child, development and learning, the Parental Support Training was created to evaluate the impact of a program for parents of children in the first grade on the school performance and on the parental support. 40 families of the region of the High Valley of the Itajaí, SC had participated of the research. Beyond testing the training, it was objective of the research to identify factors in the family environment that promote school readiness or that make it difficult and to evaluate the correlations between school readiness and school performance in the first series. It was verified that the degree of the father, the stimulation through toys, as well as the cognitive engaged activities between parents and children added to a social environment are factors that promote school readiness. Negative expectations on the school process and expectations that are not mentioned to the learning process had been considered as factors that make the school readiness difficult. The group of Training of Parental Support presented superior means of school performance and parental support in relation to the means of the control group. This result was evaluated with statistics procedures and the effect of the program on the experimental group was considered between medium to great. Moreover, the Parental Support Training promoted attributes of the children and the test used to evaluate the school readiness was considered an excellent predictor of the school performance.

Key-words: school readiness, school performance, parental support, training of parental support.

RÉSUMÉ

Caldeira de Andrada, Edla Grisard. **Le Traitement du Soutien Parental as a facteur de la promotion de le soutien parental et de rendement scolaire des enfants à la première année. Florianópolis, 151 f.** 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

En se considérant la relation entre les interactions parent-enfant, développement et apprentissage comme essentiel, le Traitement du Soutien Parental a été créé pour évaluer l'impact d'un programme parental sur le rendement scolaire et aussi sur le soutien parental, dans les familles des enfants à la première année. Les participants étaient 40 familles de la région de Alto Vale do Itajaí, SC. Ils étaient aussi objectifs de la recherche identifier des facteurs dans l'environnement familial qui promeuvent ou rendent la préparation scolaire difficile et évaluer les corrélations entre préparation scolaire et rendement scolaire à la première année. Il était vérifié que la scolarité du père, la stimulation avec des jouets, les activités engagées cognitives entre les parents-enfant, ajoutée à un environnement qui promeut du social sont des facteurs qui promeuvent la préparation scolaire. Des attentes négatives sur la scolarisation et des attentes qui ne se rapportent pas à l'apprentissage étaient considérées des facteurs qui rendent la préparation scolaire difficile. Le groupe de Traitement du Soutien Parental a présenté, à la fin de la recherche, moyennes supérieures de rendement scolaire et de soutien parental concernant les moyennes du groupe de contrôles. Ce résultat a été évalué avec des procédures statistiques, donc l'effet du traitement sur le groupe expérimental a été considéré entre modéré et grand. Le Traitement de Soutien Parental a promu des attributs de l'enfant et l'essai utilisé pour évaluer la préparation scolaire était considérée, un excellent prédicteur de la performance scolaire.

Mots-clés : préparation scolaire, rendement scolaire, soutien parental, traitement du soutien parental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema do modelo de Pesquisa.....	47
Figura 2. Fluxograma para coleta de dados	51
Quadro 1. Jogos utilizados, habilidades necessárias e regras para execução.....	56
Foto1. Terreno de casa em Rio do Sul.....	65
Foto2. Exemplo de ambiente estimulante, o interior de uma casa em Rio do Sul.....	65
Foto 3. Tapete emborrachado com letras, Interior de uma casa em Rio do Sul.....	66
Foto 4. Ambiente externo de casa em Laurentino, Caixa de areia para brincar.....	66
Foto 5. Fachada de casa e terreno em Laurentino.....	67
Foto 6. Rua em frente a uma casa em Laurentino.....	67
Quadro 2. Variáveis	69
Quadro 3. Definição das categorias de papéis sociais.....	78
Figura 3. Aumento de Suporte Parental (HOME) em G1 e G2, no teste e reteste.....	87
Figura 4. Médias estimadas de Desempenho Escolar em G1 e G2, comparadas às médias de Prontidão Escolar.....	91
Figura 5. Médias estimadas para Desempenho Escolar em G1 e G2 comparadas às médias de Suporte Parental (HOME/Teste).....	93
Quadro 4. Magnitude de efeito do TSP em relação ao Suporte Parental (HOME) e ao Desempenho Escolar (d de Cohen).....	96
Quadro 5. Referência de tratamentos e programas que objetivam o desenvolvimento cognitivo, demonstrando a magnitude do efeito e número de sujeitos participantes....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Média de idade dos sujeitos e média salarial da família.....	64
Tabela 2. Sexo das crianças, escolaridade e ocupação dos pais e mães.....	76
Tabela 3. Médias, desvio padrão e teste t das variáveis suporte parental, prontidão escolar e atributos da criança no Estudo 1 (Teste).....	77
Tabela 4. Intercorrelações (r de Pearson) entre Prontidão Escolar, Suporte Parental (HOME), escolaridade parental e média salarial.....	80
Tabela 5. Intercorrelações (r de Pearson) entre Prontidão escolar e variáveis do Contexto, Pessoa, e fator Estimulação através de Brinquedos (HOME/Teste).....	80
Tabela 6. Intercorrelações (r de Pearson) entre Prontidão Escolar (Lollipop) e variáveis da Pessoa e do Contexto.....	81
Tabela 7. Médias, desvio padrão e teste t (variáveis suporte parental e escolaridade de pais e mães) das crianças com prontidão escolar abaixo e acima da média.....	82
Tabela 8. Médias, desvio padrão e teste t para dados pareados: diferença de suporte parental do Estudo 1 para o Estudo 3.....	86
Tabela 9. Média, Desvio Padrão e teste t-student para as variáveis Suporte Parental e Escolaridade dos pais e mães no grupo total.....	88
Tabela 10. Média, desvio padrão e teste t-student para as variáveis Suporte Parental e Escolaridade dos pais e mães em G1 e G2.....	89
Tabela 11. Médias e Desvio Padrão de Desempenho Escolar e de Suporte Parental (HOME/Reteste) em G1 e G2.....	92
Tabela 12. ANOVA (2X2) - TSP X Suporte Parental (HOME) e TSP X Suporte Parental (Roteiro) em relação ao Desempenho Escolar.....	94
Tabela 13. Intercorrelações (r de Pearson) entre Desempenho escolar e variáveis do Contexto e da Pessoa.....	94
Tabela 14. Verificação da relação entre o Teste de Prontidão Escolar e o Teste de Desempenho Escolar.....	96

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCALRECIDO –TCLE FAMÍLIA.....	123
Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCALRECIDO – TCLE PROFESSOR(A).....	125
Apêndice C - Roteiro de entrevista.....	127
Apêndice D - Protocolo de acompanhamento das atividades do Kit-Interação.....	142
Apêndice E - ENTREVISTA PROFESSORES.....	143
Apêndice F - PROTOCOLO DE INTERVENÇÃO TREINAMENTO DE SUPORTE PARENTAL.....	144
Apêndice G - MODELO DE DEVOLUTIVA ENTREGUE AOS PAIS E MÃES.....	149

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- INVENTÁRIO HOME – VERSÃO 3-6 ANOS	150
Anexo 2 - EXEMPLO DE LÂMINAS DO TESTE DE PRONTIDÃO ESCOLAR (LOLLIPOP).....	154
Anexo 3 - TABELA DE MAGNITUDE DE EFEITO.....	155

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
RÉSUMÉ	ix
1 INTRODUÇÃO	16
2 Objetivos e Hipóteses	21
2.1 Objetivo geral	22
2.2 Objetivos Específicos	22
2.3 Variáveis	22
2.4 Hipóteses	22
3 Revisão da Literatura	23
3.1 Desenvolvimento humano: modelo Bioecológico	23
3.1.1 Processos Proximais	24
3.1.2 Atividades Engajadas Promotoras (Cognitivas e Sociais)	25
3.1.3 A Pessoa	27
3.1.4 Avaliação das Características da Pessoa	28
3.1.5 O Contexto	30
3.1.6 Características Ambientais Promotoras (Cognitivas e Sociais)	31
3.1.7 Tempo	32
3.1.8 Papéis Sociais	33
3.2 Família e Ciclo Vital	34
3.3 Prontidão escolar e Suporte Parental	38
3.4 A brincadeira com o instrumento de suporte parental	42
4 MÉTODO	45
4.1 Aspectos Éticos	47
4.2 Instrumentos	48
4.3 Procedimentos da pesquisa	51
4.3.1 Etapa 1	52
4.3.2 Etapa 2: Treinamento de Suporte Parental	53
4.3.3 Etapa 3	61
4.4 Contexto e Participantes	62
5 Análise dos dados	68
5.1 Tratamento dos dados	68
5.2 Análises Estatísticas	71
5.3 Análises Qualitativas	74
6 RESULTADOS	74
6.1 Resultados da Etapa 1	84
6.2 Resultados da Etapa 2	82
6.3 Resultados da Etapa 3	86
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
8 CONCLUSÃO	107
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
10 APÊNDICES	123
11 ANEXOS	151

1. Introdução

O planejamento e a execução de uma pesquisa sobre a relação entre família e desenvolvimento humano devem integrar diversos fatores, uma vez que é preciso reconhecer a existência de inúmeras variáveis intervenientes que interferem nesse processo, tais como: maturação biológica, a aprendizagem, a estimulação do contexto, a história familiar da criança pesquisada, os recursos materiais e emocionais dos pais, as crenças, os valores e práticas educacionais de pais e professores, a situação social e econômica da família e os outros ambientes freqüentados pela criança, entre outros aspectos. Dada a abrangência desse tipo de pesquisa, e a impossibilidade de considerar todas as variáveis, foca-se aqui o importante papel dos pais e mães no desempenho escolar de crianças na primeira série, visando a consolidação de um programa de intervenção para pais e mães.

Hoje é imperativo o papel dos pais no desenvolvimento cognitivo e no sucesso escolar dos filhos e filhas. Nos últimos 15 anos, na América do Norte, muito tempo e dinheiro têm sido investidos no desenvolvimento de programas para pais e alunos, desde aqueles que simplesmente educam os pais, passando pelos programas que fornecem instrumentos para os pais trabalharem com as crianças, até os programas que colocam pais e alunos juntos na escola, aproximando a comunidade da escola (Deslandes & Royer, 1994; Raffaella & Knoff, 1999; Capuano, Bigras, Normandeau, Gauthier, & Parent, 2001; Gillian, Gerla & Wright, 2004; Christenson, 2004; Hawes & Plourde, 2005; Hannon, Morgan & Nutbrown, 2006).

O interesse em desenvolver um programa para pais e mães surgiu da prática em psicologia escolar desta pesquisadora, ou seja, da convivência de três anos com famílias cujas crianças apresentavam alguma dificuldade na escola, assim como partiu da constatação de estudos internacionais e nacionais. Os estudos realizados pelo ERA GROUP (English and Romanian Adoptees Study Team¹), por exemplo, demonstram que crianças romenas que eram consideradas “mentalmente retardadas” antes dos dois anos de idade, quando retiradas das precárias instituições onde viviam, atingiam aos quatro anos de idade escores de QI apenas um pouco abaixo da média após terem sido adotadas por famílias inglesas. Estas crianças eram consideradas aos seis anos de idade competentes cognitivamente e socialmente falando (Rutter, O'Connor, Beckett,

¹ Grupo de Estudos de Adoção de Ingleses e Romanos do Instituto de Psiquiatria de Londres, Inglaterra.

Bredenkamp, Groothues & Castle, 1999a; Rutter, Andersen-Wood, Beckett, Bredenkamp, Castle, Groothues, Kreppner, Keaveney, Lord & O'Connor, 1999b).

Os resultados das pesquisas do ERA GROUP demonstram que um rendimento cognitivo insatisfatório de uma criança na idade pré-escolar, que mais tarde poderá se concretizar na escola como uma dificuldade de aprendizagem, não tem origem apenas em seu “organismo deficitário”, caso contrário, as crianças adotadas não apresentariam significativos progressos em termos cognitivos após a estimulação e cuidados adequados. Como sugerem os autores, variações nos padrões de cuidado das crianças adotadas, podem significar ganhos cognitivos importantes (Rutter et al, 1999a). Dessa forma, o baixo rendimento cognitivo destas crianças no período pré-adoção pode ter sido ancorado na ineficácia das interações das instituições onde elas viviam, mais especificamente das interações adulto-criança e criança-criança.

Estes resultados nos remetem à relação entre interações pais-criança, desenvolvimento e aprendizagem, mais especificamente na influência dos investimentos dos adultos, aqui denominado de suporte parental, sobre as possibilidades e potencialidades cognitivas das crianças para a promoção do desenvolvimento integral das mesmas. O conceito de suporte parental refere-se a uma “*disposição dos pais para investir tempo e recursos em arranjos da vida familiar que tem como objetivo o crescimento dos filhos em sentido amplo*” (D’Ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005, p.109).

Vários pesquisadores têm indicado que o envolvimento da família na escolarização da criança aumenta as conquistas acadêmicas da criança, e os benefícios do envolvimento dos pais vão desde maiores pontuações em testes, melhores notas e motivação, até atitudes mais positivas sobre os trabalhos escolares (Deslandes & Bertrand, 2004; Darch, Miao & Shippen, 2004; Jacobs & Harvey, 2005). O importante é que não apenas a linguagem e o estilo de comunicação da família influenciam a vida da criança pré-escolar, especialmente a transição para a primeira série, mas especialmente o engajamento dos pais e mães em atividades escolares, tais como: olhar e ler livros, executar com a criança exercícios matemáticos, ajudar a criança a entender como e porque as coisas funcionam, entre outros. Estes são meios importantes para facilitar o desempenho escolar (Marturano, 1999; Ferreira & Marturano, 2002; Tudge, Otero, Hogan & Etz, 2003; Amaia-Martínez, Martínez & Pérez, 2004) e configura-se como um relevante campo para intervenção do Psicólogo Escolar (Andrada, 2003; Andrada, 2005).

Historicamente o papel do psicólogo escolar tem se restringido ao atendimento clínico e adaptação de escolares com necessidades especiais ou ao atendimento do aluno com dificuldades de aprendizagem, contudo, um modelo de intervenção mais contemporâneo focaliza o processo de escolarização sob uma orientação mais preventiva (Hojnoski & Missal, 2006). Na América do Norte, por exemplo, para subsidiar esse tipo de intervenção, há estudos sobre as relações entre a prontidão escolar, ou seja, a prontidão da criança pré-escolar para aprender (suas competências e habilidades) e o envolvimento da família, sempre apresentando este último como um forte fator de predição da prontidão escolar (Bigras, Morasse, Gauthier, Capuano, Normandeau & Parent, 1998; Lescarret, 1999; Parker, Boak, Griffin, Ripple & Peay, 1999; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004). Todos são unânimes ao relatar o envolvimento dos pais e mães como exercendo um papel central no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Isso significa que o envolvimento da família em atividades rotineiras com as crianças é considerado por estes pesquisadores como um dos fatores primordiais na promoção do desenvolvimento de crianças pré-escolares, sendo possível prever quais crianças apresentarão melhores índices de prontidão escolar. Hojnoski e Missal (2006) assumem que pesquisas sugerem que a prontidão escolar na pré-escola tem efeitos diretos e indiretos sobre o desempenho escolar na primeira série, e que “a ligação entre desempenho inicial e posterior sucesso tem sido demonstrada ao longo de intervalos de tempo, com desempenho pré-escolar sendo relacionado às conquistas até a oitava série” (Stevenson & Newman, 1986, apud Hojnoski & Missal, 2006, p. 603).

No Brasil, os estudos como de Marturano (1999), Ferreira e Marturano (2002, 2004), D’Ávila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), apontam importantes correlações entre crianças que já apresentam um quadro de dificuldade de aprendizagem escolar e escassez de recursos na família (especialmente pouca disponibilidade de materiais e baixa frequência nas interações que envolvam experiências ativas de aprendizagem entre pais e filhos).

Entretanto, apesar de documentada a importância do envolvimento parental na prontidão e também no desempenho escolar das crianças, muitos pais nem mesmo são convidados a participar do programa da escola, normalmente quando a professora chama é para que os pais resolvam algum problema de comportamento. Pais são frequentemente convidados para ir para a escola dos filhos para que assistam conferências sobre como lidar com determinado problema de comportamento da criança

(Darch et al, 2004, p.1). Isto explica em parte porque os pais pouco participam do processo de escolarização de seus filhos. De acordo Kawes e Plourde (2005) há vários fatores que influenciam e explicam a não participação dos pais e mães em programas escolares, tais como: a baixa escolarização dos mesmos, o sentimento de não ser “bem-vindo” à escola e a própria falta de tempo.

Diante do exposto, torna-se fundamental não apenas a investigação dos hábitos, padrões de comportamento, ou seja, do suporte parental e sua relação com a aprendizagem da criança, mas também a elaboração de programas que envolvam pais e mães, rompendo as barreiras acima relatadas para potencializar o desempenho escolar das crianças.

Tendo em vista a complexidade da relação entre suporte parental e desempenho escolar, conforme Tudge et al. (2003) a transição do período pré-escolar para o ensino fundamental tem sido interesse de vários autores (Rimm-Kaufman & Pianta 2000; Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2005). Esses autores acreditam que pesquisas sobre as relações entre infância e transição para a escola são beneficiadas com a teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1986, 1996).

Dessa forma, dentro da perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1994, 1986, 1996; Bronfenbrenner & Ceci, 1994) os fatores como estimulação do contexto, as atividades engajadas entre pais e criança, assim como os recursos de pais e mães, valores e práticas educacionais da família, os recursos da própria criança em desenvolvimento, seus atributos e sua competência pessoal para determinadas tarefas e situações, foram contempladas como variáveis importantes para o desenvolvimento da pesquisa, que inclui uma intervenção visando à formação de treinamento para pais e mães.

Importante considerar que dentro da perspectiva bioecológica os diferentes contextos que a criança participa, assim como os contextos nos quais seus pais, seus professores e colegas de classe participam ativamente, e as qualidades das interações entre esses vários contextos, exercem fundamental influência no seu desenvolvimento. Entretanto, embora se reconheça a fundamental influência de outros contextos além da família, considera-se a impossibilidade de isolar e controlar todas as variáveis que interferem no desenvolvimento e no processo de aprendizagem de uma criança, como, por exemplo, a qualidade das interações professor-aluno e das interações aluno-aluno ou ainda outros contextos como casa de parentes ou grupos de amigos. Tais contextos

e interações devem ser considerados como fatores importantes, mas não foram contempladas na pesquisa, apenas o contexto sala de aula.

Para esta pesquisa, voltada num sentido mais amplo ao estudo das relações entre as interações entre pais-criança e o desempenho escolar, o foco de atenção foi o impacto de um programa de treinamento para pais e mães visando o processo de escolarização de crianças, mais especificamente o impacto de um treinamento sobre o suporte parental e o desempenho escolar de crianças que estavam em transição para a primeira série.

Introduzir novas interações na família e verificar o impacto destas no desenvolvimento das crianças é experimento de real importância, como demonstrado por Bronfenbrenner (1994, 2005). Além disso, autores como Capuano, Bigras, Normandeau, Gauthier, & Parent (2001), Cadieux & Boudreault (2003) ou Jacobs e Harvey (2005), cujos estudos avaliam o impacto de intervenção com pais apontam resultados positivos nos grupos de pais que foram estimulados a interagir com seus filhos. Outros estudos apresentam resultados positivos de programas para pais a fim de minimizar comportamentos como desobediência ou agressividade (por exemplo, Webster-Stratton, 1985, Webster-Stratton, 1989, Calvert & McMahon, 1987, McMahon, 1996, *apud* Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

No Brasil, há estudos sobre o efeito de programas para promover a criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem que revelam melhora significativa no desempenho escolar (Dias, Enumo & Azevedo Junior, 2004) e há estudos sobre o efeito positivo de programas para pais em relação ao treino de habilidades sociais (Rocha & Brandão, 1997 e Marinho, 1999, *apud* Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Contudo, programas para pais visando promover o desempenho escolar das crianças são escassos, o que torna a pesquisa relevante.

Esta pesquisa também justifica sua relevância ao focalizar as crianças em desenvolvimento no seu contexto primário (família) antes de um problema de aprendizagem se instalar e permanecer caracterizando um sintoma da criança. Segundo Darch, Miao e Shippen, “programas pró-ativos que envolvam pais antes de problemas de comportamento aparecerem são os mais eficazes” (2004, p.3). Além disso, a proposta de promover o desenvolvimento humano, numa pesquisa de caráter experimental, torna-se relevante para a psicologia do desenvolvimento humano.

Dessa forma, o fato de a pesquisa indicar caminhos metodológicos para futuras pesquisas em desenvolvimento humano na perspectiva bio-ecológica justifica sua relevância, visto que as pesquisas a partir do modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner têm crescido sobremaneira em nosso país (vide Moraes & Koller, 2004; Yunes, Miranda & Cuello, 2004; Dessen & Braz, 2005; Copetti & Krebs, 1997; Machado & Krebs, 1997; entre outros). Isto demonstra que é possível pesquisar nesta perspectiva, contemplando os aspectos de Processo, Pessoa, Contexto e Tempo e obter dados que demonstrem os processos de desenvolvimento humano a partir dos princípios do pensamento complexo.

Finalmente, os resultados da pesquisa podem ajudar na implantação de práticas de intervenção e orientação psicopedagógica com famílias a fim de promover o desenvolvimento cognitivo das crianças antes mesmo de elas entrarem na primeira série. Parafraseando D'Ávila-Bacarji et al. (2005) "*conhecer outras facetas do suporte parental é a base para o planejamento da intervenção junto às famílias*" (p.109). Assim, o caráter interventivo da pesquisa deve-se à "*necessidade de implementar modalidades de intervenção preventiva que incluam o sistema familiar e focalizem as tarefas de desenvolvimento e os mecanismos de proteção e vulnerabilidade da fase escolar*" (Marturano & Ferreira, 2002, p.42). É meta da pesquisa, portanto, criar subsídios para implantação de programa de promoção do desempenho escolar junto às famílias, visando aprimoramento da aprendizagem escolar.

2. Objetivos e Hipóteses

Marturano (1999) apresenta estudos com resultados estatísticos significativos sobre o impacto positivo da presença de recursos no ambiente familiar no desempenho acadêmico, combinando duas condições primordiais: 1) experiências ativas de aprendizagem e 2) contexto social que promove interesse e autoconfiança em aprender. Dessa forma, essa pesquisa pretendeu responder aos seguintes questionamentos: o engajamento em atividades cognitivas cotidianas é fator de promoção do desempenho escolar? O treinamento de suporte parental é uma estratégia eficaz na promoção do sucesso escolar?

Para responder aos questionamentos os seguintes objetivos foram delineados:

2.1 Objetivo geral: Investigar o impacto de um Programa de Treinamento de Suporte Parental sobre o suporte parental e conseqüentemente sobre o desempenho escolar de crianças na primeira série.

2.2 Objetivos Específicos:

1- Testar um instrumento de intervenção com famílias de crianças em transição para a primeira série do ensino fundamental;

2- Identificar fatores que promovem ou dificultam a prontidão escolar no ambiente familiar de crianças na primeira série;

3- Avaliar se a prontidão escolar é preditora do desempenho escolar na primeira série.

2.3 Variáveis:

Variáveis Independentes – Prontidão Escolar e Treinamento de Suporte Parental

Variáveis Dependentes – Suporte Parental e Desempenho Escolar

2.4 Hipóteses:

H_0 -> O Grupo de Treinamento de Suporte Parental apresenta ao final da pesquisa as mesmas médias de desempenho escolar e suporte parental que do Grupo de Controle.

H_1 -> O Grupo de Treinamento de Suporte Parental apresenta ao final da pesquisa médias superiores de desempenho escolar e suporte parental em relação as médias do Grupo de Controle.

Hipótese 1.1: O nível de escolaridade dos pais e mães e o suporte parental são maiores nas crianças que tem escores de prontidão escolar acima da média;

Hipótese 1.2: Atividade cognitiva engajada entre os pais e a criança é fator de promoção da prontidão escolar.

Hipótese 1.3: O suporte parental e o nível de escolaridade dos pais são maiores nas crianças com escores de desempenho escolar acima da média.

Sub Hipótese 1: A Hipótese 1.3 é verdadeira no Grupo Total

Sub-Hipótese 2: A hipótese 1.3 é verdadeira no Grupo de Treinamento somente.

Hipótese 1.4 Os resultados de prontidão escolar apresentam-se como preditores dos resultados de desempenho escolar

3. Revisão da Literatura

3.1 Desenvolvimento humano: modelo Bioecológico

A psicologia do desenvolvimento, conquistada ao longo do século XX, nasceu com o propósito de ser uma disciplina científica que segundo Aspesi, Dessen e Chagas (2005) “*procura explorar, descrever e explicar os padrões comportamentais de estabilidade e mudança, expressos pelo indivíduo durante o seu curso de vida*” (p. 20).

Conforme os autores citados, as teorias da psicologia do desenvolvimento criadas até a metade do século XX tinham como objetivo definir parâmetros ou estabelecer padrões normativos acerca do desenvolvimento infantil e na adolescência. Certamente que esse posicionamento veio a sofrer inúmeras críticas, todas elas

“embasadas na compreensão de que é mais adequado tratar o desenvolvimento sob a ótica do pluralismo, permitindo a coexistência de explicações de natureza teóricas diversas, e de que o desenvolvimento não é um fenômeno linear, mas, sim um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos e culturais” (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005, p. 21).

Compreender a natureza do desenvolvimento humano sob essa ótica pluralista, entretanto, não é tarefa fácil, pois “*pontos de vista divergentes representam pressupostos divergentes sobre a natureza humana, sobre como interpretar as informações existentes [...]*” (Gauy e Costa Junior, 2005, p.57). O Modelo Bioecológico de desenvolvimento humano apresenta-se como um importante aporte teórico para a compreensão mais complexa e dinâmica de desenvolvimento humano.

Entendendo desenvolvimento humano como um processo interacional, Bronfenbrenner (1994a, 2005) sugere o modelo PPCT, ou seja, Processo, Pessoa, Contexto e Tempo, tendo como ênfase teórica o Processo. No início da elaboração de

sua teoria, contudo, o contexto era considerado por Bronfenbrenner como o alicerce do desenvolvimento, a parte mais importante no modelo, então denominado, modelo ecológico do desenvolvimento humano.

Entretanto, após revisão e crítica a ênfase no contexto em detrimento da pessoa, uma segunda fase da obra de Bronfenbrenner teve seu início com a *“inclusão de novos elementos e de articulações em interações mais dinâmicas que resgatam, em especial, os aspectos da Pessoa, dos Processos e do Tempo”* (Koller & Narvaz, 2004, p.53).

A partir dessa reformulação, os processos passaram a ter uma posição central na teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Para esta teoria do desenvolvimento, a pessoa só se desenvolve porque está em interação com os demais, são os chamados processos proximais que acontecem nos contextos ou sistemas diretos do qual o sujeito faz parte, os microssistemas. Essas interações não são apenas funções do ambiente, pois são entendidas como uma função conjunta da pessoa e do ambiente (Narvaz & Koller, 2004).

3.1.1 Processos Proximais

Para Bronfenbrenner, “desenvolvimento humano acontece através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um bio-psicológico organismo humano ativo e evolvente, e as pessoas, objetos e símbolos do seu meio imediato” (Bronfenbrenner, 1994, p.38). Os processos proximais configuram-se então como o motor do desenvolvimento (Tugde, Gray & Hogan, 1997, p.88) e são definidos a partir dos seguintes aspectos:

“1) para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade; 2) para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo; 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período prolongado de tempo; 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento” (Koller & Narvaz, 2004, p. 54).

Resumindo, processos proximais são considerados o motor primário do desenvolvimento, mas a forma, o poder e a direção dos processos proximais na produção do desenvolvimento variam em função conjunta com as características da pessoa (incluindo a hereditariedade), do ambiente (do mais imediato ao mais remoto) e das continuidades e mudanças ocorridas no ambiente através do tempo (Bronfenbrenner, 2005, p.6).

Nota-se o caráter ativo da pessoa em desenvolvimento para esta teoria, ou seja, não basta estar engajada em uma atividade, mas deve existir reciprocidade entre as pessoas que estão em atividade. Da mesma forma, não basta que os objetos e símbolos estejam presentes no ambiente, faz-se necessário que a pessoa os explore, manipule e isso depende das características pessoais deste sujeito em desenvolvimento.

Segundo pesquisadores do desenvolvimento humano na perspectiva bioecológica, (Alves, Koller, Silva, A.S., Reppold, Santos, Bichinho, Prade, Silva, M.R. & Tudge, 1999) as atividades engajadas denominam-se atividades molares, definidas como um comportamento que tem continuidade, possuindo momento próprio (referindo-se a quantidade, impulso e movimento) e tem significado para quem está em interação. Para os autores, *“é por meio delas [atividades molares] integrantes dos processos proximais, que a pessoa exercita a autonomia e o desempenho de diferentes papéis [...] permitindo sua atuação direta no ambiente, lidando com regras e aprendendo dentro de cada contexto específico do qual participa”* (Alves et al. 1999, p.295). Sendo as atividades molares as propulsoras de aprendizagem de regras e papéis específicos dos contextos diretos que a criança participa, a seguir apresentam-se as atividades molares importantes para o estudo em questão.

3.1.2 Atividades Engajadas Promotoras (Cognitivas e Sociais)

Sob a perspectiva do Modelo PPCT, para esta pesquisa as atividades engajadas focalizadas foram delimitadas em Cognitivas e Sociais. Pode-se inferir que para aprimorar as potencialidades cognitivas e sociais de uma criança, especificamente as competências e habilidades requisitadas e exigidas na escola, resultando em aprendizagens significativas e progresso escolar, a criança em desenvolvimento precisa

estar engajada em atividades regulares, por um tempo prolongado e interações efetivas, recíprocas com os outros a sua volta, nesse caso com seus pais e mães.

Tais atividades, dada a especificidade das competências necessárias a desempenho escolar, devem ter como objetivos o aprimoramento de habilidades cognitivas como a leitura, escrita e a matemática, especificamente no caso da criança pré-escolar ou da criança da primeira série do ensino fundamental. Da mesma forma, as atividades devem contemplar habilidades sociais específicas do ambiente escolar, como respeito a regras, domínio e controle da raiva, da agressividade, habilidade para conversar e solicitar ajuda, a curiosidade e a autonomia.

Entretanto, para se desenvolver intelectualmente uma criança não basta apenas participar em atividades conjuntas cada vez mais complexas, tais atividades precisam acontecer regularmente ao longo de um período extenso de tempo e com “ [...] *uma ou mais pessoas com a qual a criança desenvolve uma forte, mútuo apego emocional, e que esteja comprometida com o bem estar e desenvolvimento da criança, preferencialmente para a vida*” (Bronfenbrenner, 2005, p.9).

Dessa forma, considerando os pais e mães como os adultos importantes e comprometidos com o bem estar e desenvolvimento da criança, nesta pesquisa as atividades engajadas entre pais/mães e crianças, consideradas como promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem na transição para a primeira série, foram divididas em:

- a) **Atividades Engajadas Cognitivas:** são as atividades que promovem aspectos da competência cognitiva da criança, tais como o hábito de leitura dos pais e mães com a criança; hábitos de escrita dos pais e mães com a criança; atividades educativas com uso de material específico (jogos de regras como dominó, ludo, memória, etc; uso do computador; leitura de livros).
- b) **Atividades Engajadas Sociais:** são as atividades que promovem as habilidades sociais da criança, tais como o hábito de conversar entre pais e filhos; brincadeiras de pais e mães com a criança sem uso de material específico para desenvolvimento de habilidades cognitivas (correr, jogar bola, casinha, dançar, etc.); hábito de assistir TV junto com a criança e de conversar sobre o que assistem.

Entretanto, mesmo que as atividades engajadas sejam divertidas e possam promover o desenvolvimento, estas só acontecem se ambas as pessoas em interação estiverem comprometidas com a atividade, ativas, motivadas e causando no parceiro o

desejo de continuidade. Assim, as características da pessoa são essenciais para o desenvolvimento e continuidade de uma atividade.

3.1.3 A Pessoa

A Pessoa, segundo componente do modelo bioecológico, é compreendida como um “*ser biopsicológico que tem sua efetividade derivada na capacidade para influenciar o aparecimento e o funcionamento dos processos proximais*” (Copetti & Krebs, 2004, p.70). Nessa perspectiva a Pessoa possui propriedades ou atributos que incluem características cognitivas, emocionais e também motivacionais.

Sobre as competências cognitivas, Bronfenbrenner faz menção às idéias de Vygotsky e seus colaboradores, especialmente no que se refere às diferenças de performance das pessoas:

“Diferenças na performance cognitiva entre grupos de diferentes culturas ou sub-culturas são como uma função da experiência, no curso do crescimento, com tipos de processos cognitivos que existem em uma dada cultura ou sub-cultura, em um período particular da história” (Bronfenbrenner citado em Copetti & Krebs, 2004, p.71).

As características da Pessoa que se referem ao temperamento (característica de bebês e crianças pequenas), ao caráter e a personalidade (características de crianças maiores, adolescentes e adultos) são igualmente importantes e tidas como competências pessoais. Isso indica que a continuidade das pré-disposições da pessoa é uma função conjunta com o contexto.

Os atributos da pessoa em desenvolvimento ficaram mais detalhados a partir do modelo de 1983 e divide-se em (Koller & Narvaz, 2004, p.56):

1) *Força ou Disposições*: disposições da pessoa são os elementos que colocam os processos proximais em movimento e dão continuidade. Podem ser chamadas de Geradoras ou Disruptivas dos processos proximais. Geradoras são as características que, como o nome já declina, envolvem curiosidade, disposição da pessoa para engajar-se em uma atividade individual ou mesmo em conjunto com outros (seja por convite ou iniciativa própria). Disruptivas são justamente as dificuldades da pessoa em manter suas emoções e comportamentos sob controle a ponto de sustentar uma atividade, ou seja, envolvem apatia, insegurança, falta de atenção, muita timidez, etc.

2) *Recursos biopsicológicos*: são as habilidades, experiências, conhecimento, e destreza necessários para que os processos proximais funcionem efetivamente ao longo do ciclo vital. Aqui se incluem as competências pessoais para execução de tarefas específicas. Mas também são as deficiências (física ou mental), características genéticas ou até mesmo o baixo peso ao nascer, enfim, características que limitam a integridade funcional do organismo e, portanto, podem influenciar na capacidade da pessoa de movimentar processos proximais e de mantê-los por determinado tempo.

3) *Demandas*: demandas são os aspectos da pessoa que encorajam os outros a participar da atividade engajada ou são as características que inibem as reações do ambiente social com a pessoa, desfavorecendo a reciprocidade necessária aos processos proximais. A aparência física é uma dessas características de demanda, assim como comportamentos ativos versus comportamentos passivos.

3.1.4 Avaliação das Características da Pessoa

Nesta pesquisa a avaliação das características da criança se deu por meio do reconhecimento dos atributos que proporcionam ou inibem a aprendizagem. Os atributos positivos considerados são a curiosidade, a iniciativa para leitura e escrita, a tendência para engajar-se em atividades com outros, como jogos e brincadeiras, a responsividade para a iniciativa dos outros, a prontidão para organização e higiene pessoal e comportamentos que expressam afetividade. Também são considerados como atributos positivos, para essa pesquisa, a capacidade para resolução de problemas sozinho, a habilidades para jogos manuais, a habilidade para esportes, a motivação e entusiasmo para atividades de escrita, leitura e jogos, assim como a capacidade de controle emocional.

Por outro lado, os atributos negativos considerados como inibidores da aprendizagem são: o desinteresse, apatia, a tendência para recusar engajar-se em atividades com outros (como em jogos e brincadeiras), a prontidão para recorrer a agressões, a dependência para auto-organização e higiene pessoal e a tendência ao isolamento. Da mesma forma, a irritação, braveza e perda do controle emocional, a insistência demasiada, a desatenção e a baixa concentração nas atividades propostas, assim como o desrespeito às regras, são considerados como atributos negativos.

Tais atributos foram distribuídos, conforme sua denominação e especificidade, em:

- a) **Disposição Geradora:** a criança brinca com outros; faz perguntas quando assiste tv; escuta conversas de adultos; faz perguntas sobre do que as coisas são feitas ou porque existem; pergunta sobre o que lêem ou escrevem; desmonta objetos para ver do que são feitos; demonstra curiosidade; procura solucionar problemas sozinha; veste-se sozinha; prepara pequenos lanches para si; alimenta-se, toma banho e faz higiene pessoal sem ajuda; arruma brinquedos e quarto.
- b) **Disposição Disruptiva:** a criança recusa brincar com outros; mostra apatia, irrita-se com erros dos outros; irrita-se quando o assunto é escola; irrita-se com tarefas escolares; sente raiva ou hostilidade com freqüência; irrita-se durante atividades de leitura; irrita-se durante atividades de escrita; irrita-se com as escolhas dos pais sobre o que assistir.
- c) **Recursos** (competência pessoal): a criança tem hábito de leitura; hábito de escrita; hábitos de esporte; executa tarefas escolares sozinho. **Recursos** (competência cognitiva): capacidade da criança para identificação de números e contagem; identificação de letras e escrita; identificação de cores, formas e formas copiadas; descrição de figuras, posição e reconhecimento espacial; capacidade de ler, escrever e realizar operações matemáticas.
- d) **Demanda Geradora:** respostas da criança que evocam nos outros a continuidade dos processos proximais, como respeitar regras; vibrar com novos jogos; mostra entusiasmo nas tarefas escolares; demonstrar carinho com beijos ou abraços; aproxima-se solicitando carinho; ser afetuoso com palavras; carinhoso; solicitar ajuda; mostrar atividades escolares; reagir positivamente a leitura e ao convite a escrita; reagir positivo ao convite para brincar; vibrar quando pais brincam; reagir positivamente ao carinho; reagir positivamente a novos jogos e atividades.
- e) **Demanda Disruptiva:** a criança agride nas brincadeiras; demonstra comportamentos agressivos; agride com palavras; agride fisicamente; irrita-se quando perde um jogo; agride quando recebe um limite de pais; fica bravo ao perder um jogo ou uma brincadeira; reage negativamente a manifestações de carinho de outros.

O interessante é que as características da pessoa em desenvolvimento só têm sentido se em interação com o ambiente, pois é justamente essa interação que

determina se as pré-disposições da pessoa são potenciais para a competência ou para a disfunção. Assim, o terceiro componente do modelo bioecológico é o Contexto.

3.1.5 O Contexto

Para compreendê-lo faz-se necessário relacionar quatro níveis ambientais chamados de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Nos microssistemas acontecem os processos proximais, que são um padrão de atividades, papéis sociais e interpessoais *experenciado*² pela criança em desenvolvimento. São lugares como a escola, a família ou no grupo de amigos, onde a criança participa diretamente de processos proximais com os outros a sua volta.

Dessa forma, em um microssistema como a família, para que se tenha uma avaliação mais eficaz das influências sobre o desenvolvimento da criança, faz-se necessária a avaliação das relações interpessoais, como a díade de observação (o que a criança faz sozinha); a díade de participação conjunta (atividades pais-filho) e as díades primárias (os hábitos da criança, os hábitos dos pais e mães). Além disso, as atividades molares e os papéis sociais, ou seja, as expectativas de pais e mães sobre a criança e a própria expectativa da criança sobre o que seus pais esperam dela, são importantes características do contexto. Tais processos operam como produtores e sustentadores do desenvolvimento, mas dependem diretamente dos conteúdos e da estrutura dos microssistemas dos quais a criança participa.

Para tornar ainda mais complexo, como a criança participa diretamente de mais de um microssistema, porém não simultaneamente, os processos que ocorrem em outros microssistemas são igualmente importantes ao seu desenvolvimento. Por exemplo, os conteúdos e a estrutura do microssistema escolar, por ser este considerado um microssistema de real importância para a criança, exercem influência por si só, mas também pelos processos e trocas com o microssistema família. Assim, os processos que existem entre um microssistema e outro são denominados de mesossistema. “*Em outras palavras, um mesossistema é um sistema de microssistemas*” (Bronfenbrenner, 1994, p.40).

² Segundo Koller e Narvas “o termo *experenciado* é enfatizado para indicar a maneira como a pessoa percebe e dá significado ao que vivencia no ambiente, o que vai além das características objetivas do meio” (Koller & Narvas, 2004, p. 57).

É evidente que não só os contextos diretos do qual a criança participa influenciam seu desenvolvimento, pois os sistemas que não contém a criança influenciam, ainda que indiretamente, o curso do desenvolvimento. Os processos decorrentes das ligações entre um microssistema e um outro sistema do qual a criança não participa diretamente são chamados exossistemas. Um exossistema para uma criança seria por exemplo, as relações entre sua casa e o trabalho dos pais. Para um pai ou uma mãe, um bom exemplo de exossistema seria as relações entre a escola dos filhos e a vizinhança (idem, p.40).

A criança e sua família ainda são influenciadas por um sistema maior, denominado macrossistema, que consiste no sistema de valores, crenças, símbolos, no conhecimento, recursos materiais, estilos de vida e até mesmo das oportunidades de uma dada cultura ou sistema sócio-cultural.

3.1.6 Características Ambientais Promotoras (Cognitivas e Sociais)

Dada a complexidade dos Contextos, a avaliação do ambiente ecológico, ou dos contextos que influenciam a criança em desenvolvimento, é tarefa que requer uma série de instrumentos que vão desde questionários sócio-demográficos até a observação direta. Para esta pesquisa, um inventário para medir os estímulos ambientais foi utilizado, assim como um roteiro de entrevista que visa identificar a freqüência de atividades molares entre pais e filhos.

Assim, de acordo com o roteiro de entrevista, os conteúdos e a estrutura do microssistema casa foram discriminados em dois blocos: 1) as características ambientais que promovem especificamente a cognição, ou seja, aspectos da qualidade e quantidade do suporte parental para a aprendizagem disponíveis no ambiente familiar da criança; 2) as características de conteúdo e as que promovem o social, ou seja, características disponíveis no ambiente que promovem o desenvolvimento em um sentido mais amplo.

Esses pré-requisitos, importantes à evolução de atividade engajadas, permitem o estabelecimento de um vínculo emocional entre pais e criança que leva à “[...] internalização das atividades parentais e da expressão de sentimentos de afetividade” (Bronfenbrenner, 2005, p.6), e por isso são considerados como características promotoras importantes para a aprendizagem. Tais características apresentam-se da seguinte forma:

- a) **Características Ambientais Promotoras da Cognição:** a escolaridade dos pais e mães; média salarial da família; os hábitos de leitura e de escrita dos pais e mães; motivação dos pais e mães para atividades e jogos educativos. A existência de jogos, livros; a estimulação da linguagem e do comportamento acadêmico.
- b) **Características Ambientais Promotoras do Social:** a variedade de estimulação como passeios, visitas, viagens; hábito de lazer dos pais e mães; prática de esporte de pais e mães; motivação de pais e mães para brincadeiras com as crianças, além da existência de um ambiente físico seguro e limpo e de pais e mães que demonstrem orgulho, afeto e carinho.

Tanto as características da pessoa como as características do meio se modificam com o tempo, o que evidencia a existência de outro sistema denominado cronossistema.

3.1.7 Tempo

O Cronossistema caracteriza o último dos componentes do modelo bioecológico, o Tempo, que no modelo bioecológico passou a ser enfatizado mais tarde. Conforme Polonia, Dessen e Silva (2005):

“Bronfenbrenner emprega a noção de cronossistema como mais um nível do contexto de desenvolvimento, englobando as modificações e destacando a sua consistência, ao longo do tempo, no que tange não somente às características da pessoa, mas também à passagem de tempo no ambiente e na sociedade em geral. As mudanças na estrutura da família, no status socioeconômico, na disponibilidade de emprego e no local de moradia constituem exemplos de eventos no cronossistema” (p.83).

Os autores apresentam a noção de que tais mudanças ocorridas ao longo do tempo histórico podem trazer mudanças significativas para o desenvolvimento de uma pessoa, ou seja, temos o tempo de vida de uma pessoa e temos o tempo histórico, que se passa ao longo das gerações. Assim, Bronfenbrenner (1994) destaca três níveis de tempo: microtempo, mesotempo e macrotempo. Microtempo refere-se às freqüências dos processos proximais, que acontecem regularmente, ou seja, “a continuidade ou descontinuidade frente aos processos proximais” (Polonia, Dessen & Silva, 2005, p.84).

Mesotempo “*retrata a periodicidade dos eventos entre grandes intervalos de tempo, compreendendo dias, semanas e meses*” (idem, p.84) e macrotempo são as mudanças nos eventos e expectativas sociais que acontecem com as mudanças no macrossistema, como inflação, introdução da Internet nos lares, etc.

Nesta pesquisa foram consideradas como importantes as freqüências das atividades molares, caracterizadas como Microtempo, assim como a periodicidade para as atividades molares estudadas, típica do Mesotempo. Os efeitos cumulativos das atividades molares foram testados ao final da pesquisa, o que dá a pesquisa um caráter de estudo longitudinal. Além disso, a pesquisa apresenta os efeitos das expectativas parentais e das próprias crianças no desempenho escolar, entendendo que os papéis sociais, na perspectiva de Bronfenbrenner (1996) são também contextos de desenvolvimento humano.

3.1.8 Papéis sociais

Diferentemente da definição que é geralmente aceita e compartilhada no meio científico-acadêmico, o conceito de papel para o modelo bioecológico de desenvolvimento humano vai além de um comportamento esperado de alguém que ocupa determinada posição. A definição de papel para Bronfenbrenner (1996) incorpora as expectativas sobre o comportamento de determinada pessoa em determinado lugar ou posição social, além da expectativa de como as outras pessoas devem se comportar em relação à pessoa em desenvolvimento, ou seja, expectativas de atividades e de relações mútuas (p.68). Assim, para Bronfenbrenner (1996), “*um papel é uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa*” (p.68).

Dessa forma, não só são esperados comportamentos em determinadas atividades, como elementos de relação. Explicando melhor, pode-se inferir que a atividade de educar é competência de pais e professores, entretanto a relação entre os pais e a criança é qualitativamente diferente da relação entre a professora e a criança. Espera-se que na relação entre os pais e a criança, a reciprocidade e a proximidade afetiva sejam mutuamente maiores e em grau mais diferenciado do que na relação da criança com sua professora. Pode-se dizer, portanto, que o conteúdo de relação nas interações humanas é o que qualifica o conteúdo da atividade (Watzlawick, Beaven & Jackson, 1973; Bronfenbrenner, 1996).

De acordo com a perspectiva do modelo bioecológico, “colocar as pessoas em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, pode influenciar radicalmente os tipos de atividade e relacionamento nos quais elas se empenham, e assim presumivelmente alterar o curso do seu desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p. 68). Isso significa que associadas às posições ou lugares sociais que as pessoas ocupam nos microssistemas em que vivem estão as expectativas de papel, ou seja, as expectativas sobre como essa pessoa deve agir, comportar-se, o que deve falar, fazer em determinado momento e lugar.

Finalizando, ao considerar as variáveis apresentadas como importantes ao estudo do desenvolvimento, sob a ótica bioecológica, torna-se difícil a compreensão de interações tão *“complexas, dinâmicas e multifacetadas entre a pessoa e o seu ambiente, em um determinado contexto social, histórico e cultural”* (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005, p.19) sem uma investigação que parta de uma perspectiva sistêmica, multicausal e interdisciplinar. Dessa forma, faz-se importante discutir também o conceito de família na perspectiva sistêmica.

3.2 Família e Ciclo Vital

*“Desde que se constituem por meio da união de um casal,
as famílias passam por certo número de fases evolutivas naturais
que se sucedem ao longo de um contínuo,
o qual denominamos ciclo vital”
(Denise Duque)*

Sob a perspectiva sistêmica, atualmente não se pode mais definir família em termos de sua composição tão somente, como “pai, mãe e filhos”, pois a diversidade de configurações familiares é tamanha que é preciso um conceito mais generalista que alcance ao menos a grande maioria das composições familiares. Alguns especialistas podem apontar para os laços de sangue, adoção e aliança reconhecidas pela sociedade como definidoras do conceito de família. Outros especialistas podem definir família pela sua organização de relações de parentesco com uma história particular. Uma terceira categoria poderia defini-la como lugar da construção da identidade pessoal.

Concordando com Cerveny e Berthoud (1997), existe hoje uma pluralidade de diferentes composições familiares, que vão desde a consangüinidade, as relações não formalizadas, o núcleo doméstico, até famílias não reconhecidas judicialmente. Mas, ao

lançar o olhar para uma família, pode-se descrever sua estrutura e papéis assumidos por seus membros (Minuchin, 1982), sua dinâmica e funcionamento (Bowen, 1978; Papp, 1992) ou ainda sua etapa desenvolvimental (Cervený & Berthoud, 1997; Carter & McGoldrick, 1995).

Reconhecendo a existência de diferentes olhares para definição de um conceito de família (social, cultural, histórico, étnico, racial, etc) a escolha por conceitos em termos de estrutura, funcionamento e desenvolvimento, deve-se à perspectiva de trabalho da pesquisa.

Para Minuchin (1982) a família é a matriz da identidade, sendo que a experiência de identidade nos traz um sentido de pertencer e outro de ser separado. O primeiro sentido emerge de dentro da família, com as interações que ali ocorrem e que permitem a adaptação da criança aos padrões de interações da família. O segundo sentido ocorre com a participação da criança em interações em diferentes contextos familiares e diferentes sub-sistemas dentro da família (o sub-sistema fraterno, os primos, etc), assim como em contextos fora da família.

Além de proporcionar aos membros os dois sentidos acima descritos, cabe à família outras funções, visto ser o agente de socialização primária das novas gerações. Entre as diversas funções, a família “determina como vão se dimensionar as práticas de educação da prole compõe o ambiente em que ela vai viver, estabelece formas e limites para as relações e interações entre adultos e crianças” (Biasoli-Alves, 1999, p.230). A família, portanto, exerce funções tais como organizar, produzir, dar forma e significados às diferentes interações dos membros.

Para Bowen (1978) família é um sistema e, como todo sistema, segue as leis que regem os sistemas naturais. Há circularidade, o que torna difícil observar a estrutura e a ordem familiar uma vez que dependendo do que os membros “fazem, são, atuam, interatutam, [eles] assumem uma posição com modalidades variadas” (p.26). Há também compensação, pois na medida em que uma parte do sistema se modifica, ocorre em outras partes uma troca compensatória. Bowen (1978) prefere pensar a família como “uma variedade de sistemas e subsistemas” (p.29) cultural, social, com comunicação e com jogos, funcionando numa combinação de sistemas emocionais e relacionais.

Considerando a multiplicidade étnico-cultural brasileira e a inexistência de um padrão único de família, sugere-se aqui um conceito mais amplo: família é um conjunto

de pessoas que vivem juntos, que executam papéis específicos e interagem com trocas de afeto e cuidados, exercendo funções de proteção psico-social e de diferenciação de seus membros.

Analogicamente ao desenvolvimento da pessoa, as famílias também passam por etapas de desenvolvimento, por determinadas fases que em conjunto são denominadas de ciclo de vida familiar. O conceito de ciclo está, portanto, diretamente associado ao conceito de desenvolvimento, de movimento ou crescimento, de ordenação e de etapas sucessivas que tem um início e um fim.

O sentido de ciclo está na sucessão de fenômenos que seguem determinado ritmo. Cervený e Berthoud (1997) apontam os três critérios fundamentais para a construção de uma teoria de ciclo vital:

"o primeiro critério seriam 'as mudanças no tamanho da família': aqui incluem-se as saídas e entradas dos membros, como crianças que nascem, filhos que se casam, avós que morrem e outros movimentos de entradas e saídas que determinam com uma certa regularidade as etapas previsíveis ao longo da história de uma família. O segundo critério seriam 'as mudanças na composição por idades' [...] o terceiro critério seriam 'as mudanças na posição profissional da pessoa ou pessoas que sustentam a família'. Esse critério baseia-se nas tarefas evolutivas e pressupõe-se que existem fases em que a demanda em termos funcionais é maior ou menor" (Cervený & Berthoud, 1997, p.25).

Dessa forma, o ritmo do desenvolvimento de uma família é estipulado pela idade do filho mais velho, que define o momento do ciclo de vida de uma família. Por exemplo, um casal vivendo o seu primeiro casamento cujo primeiro filho acabara de nascer está na etapa do ciclo denominada "filhos pequenos". O mesmo filho aos 15 anos de idade eleva o casal à outra etapa do ciclo, ou seja, "filhos adolescentes" e aos 30 anos coloca seus pais em uma etapa mais tardia do ciclo familiar, pais com "filhos adultos".

Cada uma dessas fases do ciclo vital familiar aponta tarefas aos membros, pais e filhos precisam rever seus papéis, modificá-los a fim de garantir a evolução no ciclo vital. É fato que as crianças mudam, que crescem e se tornarem pessoas iguais aos pais enquanto adultos. É potencialmente esperado que as mesmas crianças, agora adultas, posteriormente possam cuidar de seus pais, quando estes atingirem a velhice. As famílias, portanto, passam por transições ao longo de sua vida.

O termo transição tem sido utilizado para definir a evolução de uma etapa do ciclo para outra, aos períodos de passagem de um estágio para o outro no ciclo de vida. Por transição entende-se “*um processo longo que resulta numa reorganização qualitativa tanto da vida interna como do comportamento externo*” (Cowan, 1991, p.5). Kreppner citado por Aspesi, Dessen e Chagas (2005) conceitua transição como ‘janelas entre um estágio e outro’, janelas que se caracterizam pela aquisição de habilidades (motoras, cognitivas, sociais, afetivas), ou seja, períodos onde novas competências são estabelecidas para que a pessoa em desenvolvimento lide com a mudança.

Está sendo pressuposto, portanto, que esse processo familiar apresenta mudanças “naturais ou espontâneas”, relacionadas aos processos de desenvolvimento nas famílias, aqui definidos como fases do ciclo vital. Necessário lembrar que as fases diferem como diferem as famílias, ou seja, em se tratando de famílias de classe mais abastada, tem-se as seguintes fases: 1) casamento ou união do casal; 2) o nascimento do primeiro filho; 3) filhos escolares; 4) a adolescência dos filhos; 5) lançando o filho e seguindo em frente e 6) a família no estágio tardio (vide Carter & McGoldrick, 1995; Cervený & Berthoud, 1997).

Isso não significa que todas as famílias evoluam na seqüência exata das fases aqui expostas, pois algumas vezes a entrada de uma família de classe média na adolescência, por exemplo, pode coincidir com a fase de tornarem-se avós, por uma gravidez inesperada do filho adolescente. O entrelaçamento de fases do ciclo vital exige mudanças múltiplas em vários níveis geracionais, tornando a família mais suscetível a estresses geradores de sintomas.

Para as famílias de classe popular a expectativa é justamente a de um entrelaçamento de fases, visto que muitas vezes os membros da família se casam, tem filhos em idade precoce, apresentando um ciclo de vida encurtado se comparado com famílias de classe mais ricas. Isso significa, segundo Carter & McGoldrick (1995), “que há um tempo encurtado para resolver as tarefas desenvolvimentais de cada estágio” (p.444).

Algumas mudanças, porém, são encaradas como normativas, ou seja, são esperadas e até experienciadas pela maioria das pessoas ou das famílias. O que não é esperado é que a criança adoça e morra ou que os pais percam os seus empregos e mudem radicalmente de vida, etc. Entretanto, mesmo sendo a evolução esperada, os membros podem apresentar dificuldades consideradas típicas do momento evolutivo, gerando até possíveis crises familiares. Por exemplo, para famílias que priorizam o

estudo é esperado que a criança entre para a escola e se torne um adolescente ainda na escola e que tenha sucesso.

Entrar na escola é uma das principais e mais críticas transições que as crianças do mundo industrializado passam, é por isso que muitos pesquisadores têm focalizado a transição para o período escolar na tentativa de garantir uma transição com sucesso (Tudge et al, 2003, p.43). Transitar, mudar, evoluir para outro estágio no ciclo vital – famílias com filhos escolares - requer, portanto, dos pais investimentos variados em termos financeiros, educacionais, emocionais entre outros, investimento aqui denominado de suporte parental. Considerada como o principal sistema de suporte ao desenvolvimento normal da criança, portanto, a família precisa de políticas públicas e de práticas que possibilitem e oportunizem esse suporte para de fato promover a prontidão e o desempenho escolar (Bronfenbrenner, 2005, p.262).

3.3 Prontidão Escolar e Suporte Parental.

O conceito de prontidão ou preparação escolar tem sido discutido por vários pesquisadores nos últimos dez anos (Carlton & Winsler, 1999; Parker, Boak, Griffen, Ripple & Peay, 1999; Venet, Normandeau, Letarte & Bigras, 2003; Hojnoski & Missal, 2004). Historicamente o conceito de prontidão, ou preparação escolar, tem sido compreendido de duas maneiras: prontidão para aprender e prontidão para a escola. De acordo com Carlton e Winsler (1999, p.338), prontidão para aprender, é compreendida como o nível de desenvolvimento segundo o qual a criança é capaz de aprender algo, e prontidão para a escola, indica que a criança é capaz de ter sucesso em um ambiente tipicamente escolar. Os conceitos juntos formulam o que seria prontidão escolar e baseiam-se em uma perspectiva mais naturalista do desenvolvimento humano (desenvolvimento precede aprendizagem). Carlton e Winsler (1999) problematizam essa questão, propondo mudanças e formulando um paradigma mais contemporâneo, sob uma perspectiva sociocultural (aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos).

De maneira geral, os autores contemporâneos definem como prontidão escolar, “[...] as normas que visam identificar o nível de desenvolvimento físico, intelectual e social suficiente para permitir à uma criança ter sucesso escolar” (Venet et al., 2003, p.166). Sob essa perspectiva, pode-se inferir que o grau de prontidão escolar corresponde a determinadas habilidades cognitivas e lingüísticas, assim como a

capacidade de desenhar um quadrado, identificar cores, ou mesmo de escrever certas letras do alfabeto, que a criança apresenta no momento preciso de entrar para a primeira série.

O conceito, portanto, repousa sim sob o postulado de que existe um nível de desenvolvimento mínimo identificável a partir do qual a criança será capaz de satisfazer as exigências escolares (Venet et al., 2003, p. 166), mas há o reconhecimento de que esse nível só é atingido se a criança estiver exposta a situações onde seja assistida por um adulto ou outra criança mais competente no momento, no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao bom desempenho na escola (Carlton & Winsler, 1999, p.346). Colocando de forma simples e direta, a prontidão escolar é bidirecional, uma função conjunta do ambiente e da criança.

Estudos apontados por Tudge et al. (2003) apresentam que é realmente mais produtivo conceber a prontidão como uma característica ecológica do que individual, visto que prontidão escolar está ligada também nas expectativas entre família e escola, assim como no significado cultural e social da comunidade onde as crianças crescem. Assim, os autores sugerem que sejam focalizados os valores e crenças parentais sobre a escolaridade, assim como as atividades cotidianas nas quais as crianças estão engajadas (Tudge et al., 2003, p.43).

Avaliar se uma criança está pronta para entrar na escola consiste em fazer um perfil cognitivo limitado da criança, levando-se em consideração o tempo e o ambiente. O conceito de prontidão escolar é um conceito, portanto, muito menos estigmatizante do que o conceito de inteligência, pois envolve variáveis do contexto ao longo do tempo. Além disso, é possível trabalhar a criança, potencializando seus recursos para a entrada na primeira série, mediante o que ela apresenta de prontidão escolar.

Na transição para a primeira série, a criança é tomada de desafios, tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas, ou seja, uma série de desempenhos, tais como *“desempenho acadêmico, o ajustamento no ambiente escolar, a capacidade de formar laços de amizade”*, entre outras (Bacarji, Marturano & Elias, 2005, p.108). Assim,

“A competência escolar se reflete também na capacidade da criança em interagir, em desenvolver e manter relações satisfatórias com outros e principalmente com os pares” (Capuano, Brigas, Normandeau, Letarte, Parent & Gauthier, 2001, p.197).

Tais tarefas vão ao encontro das expectativas parentais sobre o desempenho das crianças, e torna-se interessante o fato de que para cumprir com competência tais tarefas, a criança encontra na família o principal sistema de suporte.

Quando se trata do suporte parental em relação às questões escolares, os pais e mães podem se envolver com a escolarização da criança de várias formas. Darch, Miao e Shippen (2004) apresentam 4 maneiras de os pais aprimorarem seu suporte parental: comunicação, voluntariado, instrução e envolvimento amplo na escola. Para os autores, alguns pais são incapazes ou não estão interessados nas atividades da escola, e encorajar pais para se comunicar com a escola e obter informações importantes sobre a criança é uma maneira de envolver os pais. Outra forma, a do voluntariado, é fazer com que pais e mães dêem suporte institucional ou administrativo na sala de aula, por exemplo,

“pais podem ser tutores da sua própria criança ou de outros alunos na sala de aula. Podem se envolver no programa escolar da criança através de suporte instrucional e administrativo em casa. Pais podem ser tutores dos deveres em casa e providenciar práticas de habilidades sociais que as crianças estejam aprendendo na escola. Os professores podem sugerir aos pais que se envolvam em atividades amplas da escola, o objetivo é ligar os pais nas atividades extraclasse da criança. A presença de pais na escola está relacionada ao aumento de desempenho escolar e diminuição de comportamentos disruptivos” (Darch, Miao & Shippen, 2004, p.2)

Voltando-se para o que os pais podem fazer dentro de casa, segundo os trabalhos de D'Ávila-Bacarji et al. (2005), Ferreira e Marturano (2002), Marturano e Ferreira (2004), para cumprir com competência as tarefas do desenvolvimento do período de transição para o ensino fundamental a criança precisa contar com recursos facilitadores, tais como: suporte para desenvolvimento e aprendizagem como incentivo à curiosidade e busca de soluções, bom relacionamento pais-criança com um clima emocional favorável e práticas educativas como organização material, de tempo e lugar para a execução de tarefas escolares (Marturano & Ferreira, 2004).

Definindo melhor o conceito de suporte parental, a pesquisa de D'Ávila-Bacarji et al. (2005) sobre suporte parental e crianças com queixas escolares, chama a atenção pelas três categorias de suporte parental discriminadas, além do que aponta resultados significativos sobre as relações entre a disposição para o investimento dos pais e a dificuldade de aprendizagem. As formas de suporte parental apresentadas no estudo

são: “*Suporte Específico para Realização Escolar; Suporte ao Desenvolvimento; Suporte Emocional*” (p.109).

A modalidade Suporte para Realização Escolar refere-se às atividades específicas da vida acadêmica da criança que, segundo os autores, subdivide-se em disposição de tempo e espaço para a realização de deveres ou tarefas escolares, a exigência do cumprimento destes, conversas e trocas regulares com o professor e rotina de horários em casa. Suporte para o Desenvolvimento refere-se ao investimento de tempo e recursos que objetivam o crescimento amplo da criança, visando o nível de desenvolvimento desta e priorizando atividades de lazer incluindo os filhos. Finalmente, o Suporte Emocional implica nos processos interpessoais, caracterizados por “*elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afetiva apoiadora com a criança*” (idem, p.109), e se refere às atividades realizadas com a criança, pessoas a quem a criança recorre para ajuda, problemas no relacionamento pais-criança, e problemas nas práticas educativas.

Os dados da pesquisa de D’Ávila-Bacarji et al. (2005) demonstram uma correlação significativa, com $p < 0,05$, entre atividade compartilhada com a criança em casa, diversidade de brinquedos e materiais promotores do desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem, sendo possível traçar a hipótese de que se os pais se engajarem em atividades cotidianas com as crianças, promovendo interações com uso de recursos materiais que chamam a atenção das crianças e proporcionam o engajamento ativo das mesmas, possibilitando o desenvolvimento de competências, estas possivelmente não pertenceriam no futuro ao grupo com queixas escolares.

Para esta pesquisa, na modalidade suporte parental ao desenvolvimento considerou-se as características pessoais dos pais e mães, como os hábitos de leitura e escrita, a frequência de atividades de lazer e brincadeiras, as conversas entre pais e filhos. Já para a realização escolar, foram consideradas principalmente as atividades engajadas entre pais e filhos e a existência de estímulos ambientais para a aprendizagem escolar; e em relação ao suporte emocional considerou-se a expectativa dos pais em relação ao processo de escolarização, especificamente uma relação apoiadora, e a ausência de hostilidade, observada nas entrevistas.

3.4 A brincadeira como instrumento de suporte parental

“A criança precisa ser alguém que joga para que,
mais tarde, saiba ser alguém que age,
convivendo sadiamente com as regras do jogo da vida.
Saber ganhar e perder deveria acompanhar a todos sempre”.
Orso

A aprendizagem faz parte do desenvolvimento humano de tal forma que estamos aprendendo mesmo antes de nascer. Aprender e desenvolver são processos interdependentes, o que significa que o processo de desenvolvimento de uma pessoa pode sofrer abalos quando uma dificuldade de aprendizagem surge, e vice-versa. Seidl de Moura e Ribas (2005) apontam que os bebês, ainda no período pré-natal, são equipados para a aprendizagem em vários domínios, entre eles o auditivo, olfativo e o motor, além de iniciar sua aprendizagem visual logo ao nascer. Entretanto, uma criança não aprende na sua espontaneidade, sem a ajuda, interferência, ou seja, sem a mediação de um instrumento ou mesmo de uma pessoa.

Cabe aqui ressaltar o importante conceito de mediação, uma vez que um instrumento é o objeto mediador entre uma pessoa e o conhecimento. Para Vygotsky (1983, 1998) a mediação ocupa um lugar central em sua teoria,

“Para afirmar esse pressuposto, [Vygotsky] modificou o modelo mecanicista estímulo-resposta predominante na psicologia da época ao introduzir um termo médio: “estímulo dado- estímulo meio – reação”. O estímulo meio, criado artificialmente pelo ser humano, ajuda-o a melhor dominar seu comportamento. Para escolher entre uma ou outra coisa, o ser humano pode, por exemplo, jogar a sorte com uma moeda, controlando seu comportamento com o uso de um estímulo meio” (Andrada, 2001, p.22)

Esse estímulo meio chama-se, portanto, instrumento ou signo. Um signo é uma forma de instrumento simbólico que media a relação do ser humano com outros e consigo mesmo e que orienta a atividade humana, sendo a linguagem o principal signo humano. Um instrumento é qualquer objeto do mundo real que permite ao homem executar atividades e assim modificar, criar e recriar o mundo, enfim, permite ao homem dialeticamente desenvolver-se e desenvolver o mundo.

Um instrumento eficaz para o desenvolvimento de crianças é, portanto, o brinquedo, o jogo³. A brincadeira é para Vygotski (1998) uma atividade em que significados sociais e historicamente produzidos são veiculados e novos significados podem dali emergir. Brincar faz com que a criança entre em contato com o mundo físico e social, pois aprende na brincadeira comportamentos, habilidades sociais necessárias para realizar as tarefas de desenvolvimento com competência. Através de jogos, muitas habilidades e conhecimentos são aprimorados, sem falar que aprender de forma lúdica é muito mais prazeroso e encantador.

Zanella e Andrada (2001, p. 128) adicionam que o

“brincar e o jogo de faz de conta consistem em *“espaço de construção de conhecimentos pelas crianças”* (Prado, 1998, p.3) na medida em que os significados que ali transitam são particularmente apropriados. Nesse sentido, a pesquisa sobre essa atividade exerce um papel fundamental para a compreensão do processo de constituição das características singulares dos sujeitos em relação”.

Além de fonte acerca das constituições singulares, o jogo e a brincadeira representam uma fonte histórica de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, “contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo” (Pedroza, 2005, p.62). Brincando com os outros, a criança explora o mundo, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e se auto-realiza, constrói o seu saber, enfim, ela aprende!

Algumas vezes instrumentos e materiais necessários para aprendizagem, como brinquedos e jogos de regra, podem estar disponíveis e mesmo assim a criança evita aprender por diversos fatores, dentre estes uma dinâmica familiar prejudicial ou pouco favorável ao desenvolvimento. Outras vezes, é justamente a escassez de materiais disponíveis, de recursos pessoais e físicos no ambiente imediato da criança, o que está impossibilitando a aprendizagem.

Para Poletto,

O processo de socialização, ao qual se vêem expostas as crianças em situação de pobreza, tem sido descrito como empobrecedor e punitivo. A consequência é que as crianças não se desenvolvem bem nas tarefas da vida. Uma das áreas em que a pobreza tem interferido é

³ Jogo e Brincadeira são utilizados aqui como sinônimos.

a do desenvolvimento das crianças, conforme se verifica com a ausência do jogo sociodramático ou jogo de regras. Percebe-se que essas crianças têm prejuízos no desenvolvimento cognitivo e lingüístico. (Poletto, 2005, p. 68)

Os primeiros jogos com regras, como dominó, memória, quebra-cabeça, entre outros, são aprendidos justamente no período pré-escolar sendo que sua ausência irá trazer importantes prejuízos do processo de escolarização. Pesquisas como a de Santos e Alves (2000), cujo destaque é o jogo de dominó como instrumento facilitador da aprendizagem em crianças de 5 à 7 anos de idade, tornam-se cada vez mais relevantes. Para os autores, “*é possível jogar dominó de diferentes maneiras (Correia & Meira, 1997; Macedo, Petty & Passos, 1997) e neste jogo pode-se aprender vários conceitos de diferentes áreas do conhecimento*” (Santos & Alves, 2000, p.385), como identificação de cores e formas, letras e números, etc, importantes aspectos da prontidão escolar.

Gomes e Boruchovitch (2005) ao analisar o potencial do jogo “Bingo Melhor Estudante” e verificar as correlações entre o desempenho dos participantes no jogo com um teste de compreensão em leitura e uma escala de estratégias de aprendizagem encontraram resultados significativos do ponto de vista estatístico. A amostra foi de 29 alunos de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública e as correlações encontradas nos dois casos foram positivas, ou seja, quanto melhor o desempenho no jogo, maior foi a pontuação do aluno tanto na escala de estratégias de aprendizagem quanto no teste de leitura. Pode-se inferir, portanto, que há correlação entre jogo, aprendizagem e desempenho na leitura.

Pesquisando 40 famílias acerca do lugar do lúdico nas interações familiares, Poletto (2005) aponta resultados importantes, dentre as quais se destaca o fato de que pais ocupam seu tempo mais conversando do que brincando com os filhos, Conforme a autora, “esse dado é preocupante, pois, a interação com o adulto [através do brinquedo] pode proporcionar a passagem de valores e crenças e fortalecer laços afetivos” (p.73).

Outros estudos atualizados, como o de Saracho e Spodek (2006), Samuelson e Johansson (2006) e ainda Blondon e Schaefer (2006) demonstram respectivamente a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças, o relevante papel do professor como mediador de situações de jogo na sala de aula, e os benefícios emocionais que brincadeiras entre pais e filhos acarretam ao desenvolvimento de crianças entre três e seis anos de idade.

Por todas as razões anteriormente demonstradas, o jogo serve como um contexto exemplar e fundamental para a análise da construção de conhecimentos em interação social e desenvolvimento. Entretanto, conforme Santos e Alves (2000, p.384) “poucas pesquisas têm analisado a evolução dos conhecimentos das crianças no contexto interativo proporcionado pelo aprendizado de jogos específicos”.

A fim de contribuir cientificamente para o estudo acerca do impacto do uso de jogos na evolução do conhecimento das crianças, a partir das conclusões das pesquisas acima relacionadas, além das argumentações de autores como Vygotski (1998) acerca do fundamental papel da brincadeira e do jogo no desenvolvimento infantil é que se elaborou o Treinamento de Suporte Parental. Dessa forma, jogos educativos foram escolhidos como objeto mediador das atividades entre pais e filhos.

4. Método

“A ciência, especialmente a do século XX
deu-nos uma visão de alguma coisa
que nós nunca tínhamos tido antes
– A revelação da Ignorância Humana”.
Connolly

A escolha do método de pesquisa é por si só um desafio ao pesquisador, uma vez que não há consenso sobre a eficácia de um ou outro método. Para que esta escolha seja feita diversos são os fatores a se considerar, como demonstram Costa Junior e Fleith (2005): “*o tema de pesquisa [...]; o referencial teórico-filosófico que embasa o estudo, e conseqüentemente, os conceitos e as definições operacionais a serem utilizados na pesquisa [...]; o número de participantes do estudo*” (Costa Junior & Fleith, 2005, pp. 37 e 38). Tais fatores exercem uns sobre os outros uma influência, tornando-se interdependentes, não sendo possível apontar o mais importante ou algum que seja fundamental.

Em função da complexa interdependência entre os fatores apresentados, os autores definem que não há *a priori* um método único e mais adequado ou mais eficiente para pesquisas em determinada área do conhecimento. Esta escolha fica ainda mais complicada, em se tratando de desenvolvimento humano. Por ser este fenômeno um processo complexo de múltiplas interconexões e de simultâneas

mudanças, impossível de ser explicado por causalidade simples, não há como escolher um único método para buscar sua compreensão.

Entretanto, ao delinear uma pesquisa com base nos princípios da causalidade circular, o pesquisador fragmenta o fenômeno humano utilizando-se de uma série de instrumentos válidos, capazes de demonstrar com eficácia os conteúdos dos processos, do contexto, da pessoa e do tempo para depois superar a fragmentação, reconstruindo o fenômeno. Esta pesquisa de caráter experimental, longitudinal de curto prazo, teve como princípio a contextualização para a interpretação dos dados e entendimento sobre os efeitos do treinamento sobre a criança.

O estudo foi dividido em três etapas e foram utilizados seis diferentes instrumentos, sendo que três destes utilizados apenas na primeira parte do estudo. Na primeira parte do estudo foi feita uma inserção ecológica nas famílias, com avaliação dos estímulos ambientais, seguida de avaliação da prontidão escolar e um protocolo de registro de uma atividade entre pais e filhos, que foi utilizada no Treinamento de Suporte Parental.

Na segunda etapa do estudo as famílias foram divididas em dois grupos e apenas um grupo foi submetido ao Treinamento de Suporte Parental. A terceira e última etapa do estudo contemplou os dois grupos novamente e uma nova avaliação da pessoa e do contexto foi feita, além de uma avaliação junto às professoras das crianças pesquisadas.

Importante ressaltar que a professora (ou o professor) foi abordada somente na Etapa 3 pelos seguintes motivos: evitar que houvesse uma pré-disposição do profissional para se engajar em atividades não previstas, diferentes das que costuma planejar e, tendo em vista ser a pesquisa um trabalho de incentivo às famílias, entrevistar o profissional da escola pós-período de intervenção poderia evitar que este fosse influenciado pela idéia de que para com determinados alunos, aqueles que participam da pesquisa, não fossem necessários estímulos diferenciados em sala.

Segue um esquema da pesquisa, apresentando as três etapas do estudo:

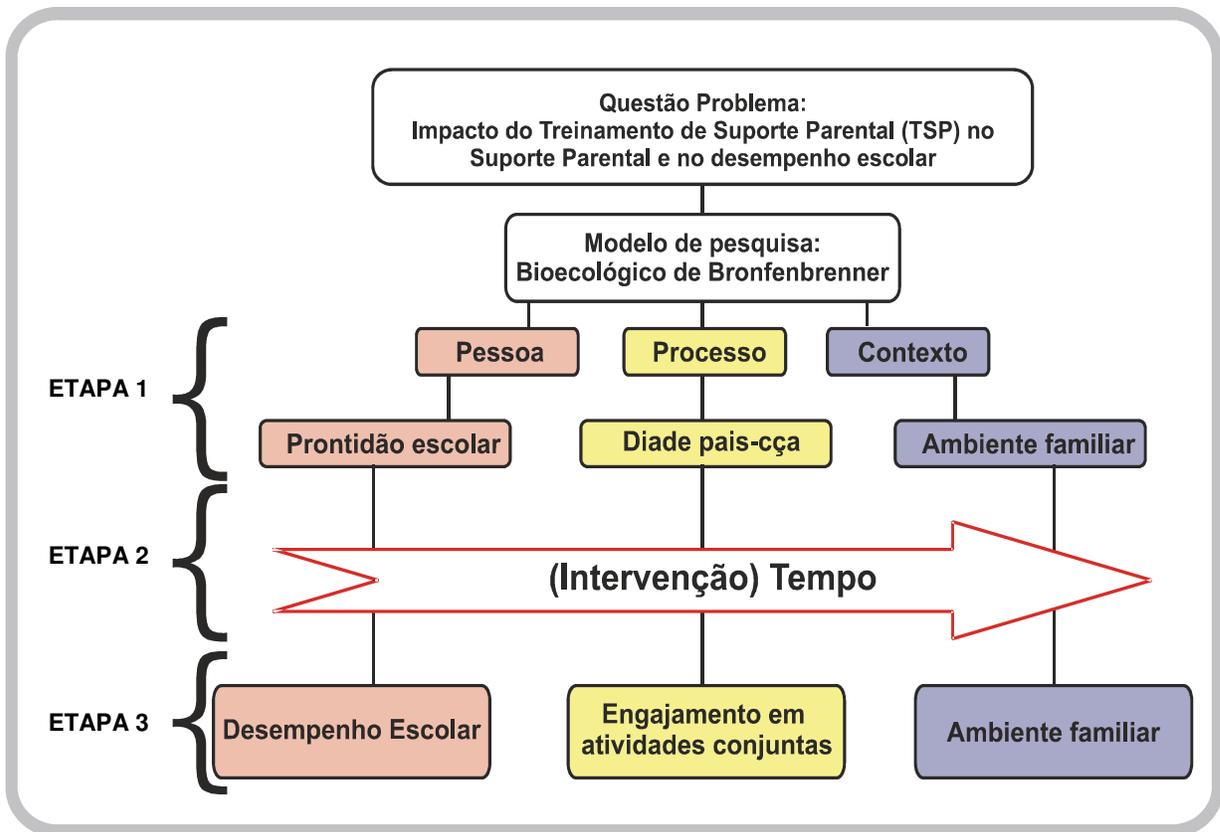


FIGURA 1. Esquema do Modelo de Pesquisa

4.1 Aspectos éticos

Vale lembrar que esta pesquisa seguiu os preceitos éticos e as normas necessárias para a condução de pesquisa científica em psicologia do desenvolvimento, como o uso de procedimento não danoso, o consentimento livre e informado dos participantes (pais e criança), o consentimento adicional (no caso dos professores), a confidencialidade e a análise de riscos, o que implica em o pesquisador discutir com os pais fatores de risco e implicações negativas sobre o desenvolvimento das crianças, caso tais informações sejam verificadas ao longo do processo. (Costa Junior & Fleith, 2005, p.46 e 47).

Dessa forma, a pesquisa ainda em fase de projeto foi submetida à aprovação do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, assim como do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da mesma

Universidade. Atendendo às resoluções nº 196, de 10 de outubro de 1996, e nº 251 de 5 de agosto de 1997, do MINISTÉRIO DA SAÚDE, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido redigido em linguagem acessível aos participantes (Apêndice A).

Como os dados foram coletados na Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Rio do Sul, SC, onde a pesquisadora desenvolve o trabalho de docente de graduação em Psicologia, o então projeto de pesquisa também foi devidamente analisado e aprovado também pelo Comitê de Ética desta Universidade, sem restrições.

As famílias e crianças só foram incluídas como participantes na pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos responsáveis. Aos professores foi elaborado um termo de Consentimento adicional (Apêndice B). Os participantes, portanto, foram informados sobre o objetivo do estudo, o sigilo das informações e o direito de desistir de participar do estudo a qualquer momento sem nenhum dano físico, econômico ou moral.

Sendo a pesquisa de caráter experimental, e tendo em vista que no Brasil esse tipo de pesquisa envolvendo seres humanos não é aceito caso os sujeitos do grupo de controle tenham algum prejuízo, ou deixem de ser beneficiados, a solução encontrada foi esclarecer a todas as famílias do que se tratava o Treinamento de Suporte Parental e convidá-los para participar, deixando livre a escolha de participar ou não do grupo experimental.

4.2 Instrumentos

Os instrumentos de pesquisa psicológica, que “*constituem aparatos previamente elaborados que serão utilizados para a coleta de dados de pesquisa*” (Costa Junior & Fleith, 2005, p.43) podem ser testes, escalas, roteiros de entrevistas, questionários, entre outros. Aqui foram utilizados os seguintes instrumentos:

A) Inventário HOME: *Home Observation for Measurement of the Environment* (Bradley & Caldwell, 1979).

O Inventário HOME (Anexo 1) é segundo Bradley e Corwyn (2005) uma das medidas sobre o ambiente familiar mais utilizada em pesquisas no mundo todo. Para

Aiello (2006) o Brasil não foge a regra, e o HOME é um dos instrumentos traduzidos mais usados para avaliar o ambiente familiar também nas pesquisas brasileiras. Segundo Aiello (2006), pode-se afirmar que de maneira geral, os altos escores no Inventário HOME foram correlacionados aos mais altos índices de ajustamento, o que indica que o HOME para avaliar o ambiente familiar é um instrumento confiável.

Para esta pesquisa foi utilizada a HOME versão de 3 à 6 anos com objetivo de avaliar o suporte parental. Este inventário é constituído de 55 itens que acessam a quantidade e qualidade de suporte e estimulação dada a criança na casa, dividindo-se nas seguintes sub-escalas: I. Estimulação através de brinquedos, jogos e material de leitura; II. Estimulação da linguagem; III. Ambiente físico seguro, limpo e conduzindo ao desenvolvimento; IV. Orgulho, afeto e carinho; V. Estimulação do comportamento acadêmico; VI. Oferecendo modelos e encorajando maturidade social; VII. Variedade de estimulação; VIII. Punição física.

B) Entrevista semi-estruturada

Sob o enfoque do modelo PPCT, a entrevista desenvolvida pela pesquisadora (Apêndice C) visou medir o suporte parental (mais especificamente para o desenvolvimento e o para a realização escolar) e as características do contexto e da pessoa. Assim, a entrevista abordou os seguintes tópicos: a) os processos proximais que acontecem na família (mas especificamente as atividades cognitivas engajadas na família, assim como as brincadeiras); b) características pessoais da criança (as disposições, demandas e recursos); c) as características do ambiente (as expectativas escolares dos pais sobre a criança, da criança sobre a expectativa dos pais, a escolaridade dos pais, e os recursos e hábitos familiares relativos à leitura e escrita). As perguntas na sua maioria se configuram como escala Likert de cinco pontos (variando entre nunca, raramente, às vezes, quase sempre e sempre).

C) Teste de Prontidão Escolar Lollipop: *tradução Pirulito. TESTE DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE PRONTIDÃO ESCOLAR-REVISADO* (Chew, 1981).

Comportando 52 questões divididas em 4 sub-testes, o Lollipop avalia através da apresentação de 7 diferentes lâminas (Anexo 2) as seguintes habilidades da criança nas áreas: matemática (identificação de números e contagem); português (identificação de letras e escrita); identificação de cores, formas e formas copiadas; descrição de figuras, posição e reconhecimento espacial. O teste não tem intenção diagnóstica, mas

avaliativa das áreas de atraso da criança, as quais requerem estratégias de intervenção na primeira série do ensino fundamental. Mais rápido e menos estigmatizante que um teste de inteligência, o Lollipop constitui-se em um instrumento fiável na apresentação de características psicométricas adequadas (Venet et al., 2003, p.166). É um instrumento já avaliado em sua coerência interna de amostragem estandarte com crianças da língua inglesa (Chew & Morris;1984) e da língua francesa (Venet et al., 2003), com resultados significativos. No Brasil, encontra-se o estudo de Dessen e Szelbracikowski (2004) já com a versão brasileira do teste.

D) Observação de atividade engajada:

O grupo familiar (pai, mãe e criança) foi filmado em situação preparada de engajamento em atividade cognitiva, quando tiveram dez minutos para criar um objeto que tivesse algum significado, usando peças de lego. A intenção era vídeo gravar um momento de atividade engajada entre pais e filhos, a fim de observar o suporte parental no desenvolvimento da atividade conjunta, verificando o encorajamento dos pais e mães e as respostas das crianças. O recurso de vídeo foi utilizado como instrumento mediador durante o Treinamento de Suporte Parental.

E) Protocolo de acompanhamento do Treinamento de Suporte Parental:

O grupo submetido ao treinamento preencheu ao longo do processo um protocolo de acompanhamento do TSP (Apêndice D). Em cada quinzena marcava-se a data, os jogos utilizados, o tempo de atividade engajada dos pais com a criança, além do grau de satisfação dos membros da família e da criança.

F) Entrevista estruturada com a professora da criança na primeira série:

Através de entrevista escrita (Apêndice E) as professoras foram questionadas quanto aos recursos pedagógicos mais utilizados ao longo do primeiro semestre letivo e o tipo de verificação da aprendizagem feito. A professora avaliou o desempenho escolar da criança de maneira descritiva, nos aspectos positivos e negativos. O que se desejava compreender é a percepção da professora em relação ao nível de desenvolvimento da criança, assim como as atividades realizadas ao longo do ano letivo e materiais utilizados.

G) TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR – TDE - (Stein, 1994).

O TDE é um teste de fácil aplicação e caracteriza-se como um “*instrumento psicométrico, que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura [...] e está fundamentado nos critérios elaborados a partir da realidade escolar brasileira*” (Stein, 1994, p.1), portanto já é um teste com validação reconhecida no Brasil.

O TDE é dividido em três subtestes, conforme o manual para aplicação e interpretação (Stein, 1994): 1) Escrita: escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas, sob a forma de ditado. 2) Aritmética: solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito. 3) Leitura: reconhecimento de palavras isoladas do contexto.

Segue o desenho que resume o processo de coleta de dados de acordo com o modelo de desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1996, 2005):

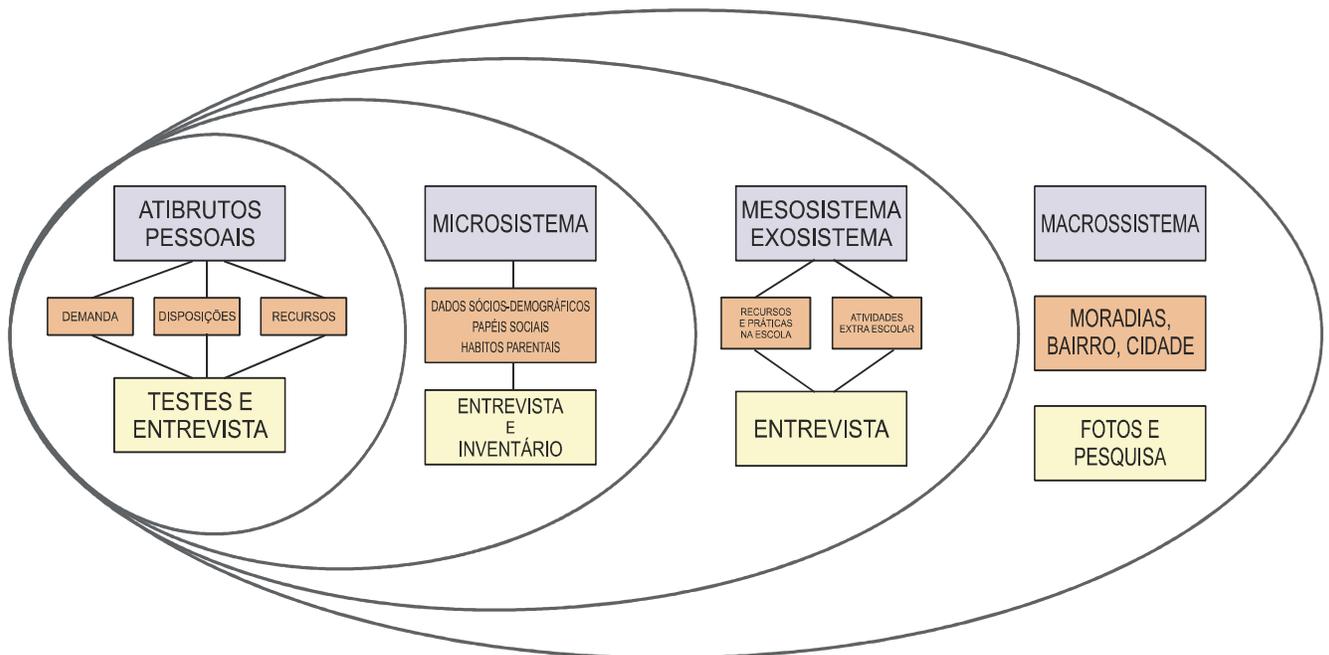


FIGURA 2. FLUXOGRAMA PARA COLETA DE DADOS.

4.3 Procedimentos da pesquisa

O acesso da pesquisadora às famílias aconteceu através da escola, da seguinte maneira: após apresentação do projeto à direção das escolas, estas forneceram os telefones e endereços das famílias que se encaixavam no perfil. Foi feito contato telefônico com os pais e mães ou visita domiciliar no caso das famílias sem telefone. Após o primeiro contato, quando foi explicada a intenção da pesquisa às famílias, foi agendada a primeira visita nas residências das famílias que desejaram participar da pesquisa. As famílias conheceram o projeto e suas 3 etapas na primeira visita, como segue: Etapa 1 (primeira inserção ecológica na família para a coleta de dados); Etapa 2 (intervenção) e Etapa 3 (segunda inserção ecológica na família e uma inserção na escola para nova coleta de dados).

Etapa 1: Avaliação dos níveis ambientais Processo, Pessoa e Contexto.

A Etapa 1 aconteceu no mês de março de 2006 e contou com uma inserção ecológica na residência de todas as famílias, quando foram feitas a entrevista e o inventário. Duraram aproximadamente 1 hora e foram feitas com os pais na presença da criança, na residência da família. Entrevista e HOME foram aplicados em duplas, com a colaboração de quatro estudantes do terceiro e quarto ano de graduação em Psicologia da UNIDAVI, Rio do Sul, devidamente treinadas em estudo piloto⁴. As estudantes participaram da aplicação dos testes e também do procedimento de filmagens da atividade pais/filhos.

O segundo contato com as famílias foi feito no momento da filmagem de atividade familiar e aplicação do Teste de Prontidão Escolar com a criança. A duração do teste é em torno de 20 minutos e sua aplicação foi feita nas dependências da UNIDAVI, mais especificamente no Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia (NEAP), em local tranqüilo, sem estímulos visuais e auditivos que causassem distrações. Na sala de aplicação havia apenas uma mesa pequena, mas adequada para os materiais do teste, que consistem na combinação do caderno de aplicação e

⁴ As alunas da graduação em Psicologia participaram em 2005 de um projeto PIBIC (ver Andrada, Ebele, Irigonhe, Skowasch & Hammann, 2007), supervisionado por esta pesquisadora e que serviu de estudo piloto para o projeto de doutorado em questão. O projeto PIBIC incluiu a validação da entrevista, além de testar o lollipop e o procedimento de observação.

pontuação e do conjunto de sete cartões-estímulos. Os únicos outros materiais necessários foram alguns lápis-preto e uma folha de papel lisa, branca e sem pautas.

A observação direta em situação estruturada de uma atividade também foi feita nas dependências da clínica da UNIDAVI, em sala sem estímulos visuais ou sonoros, com uma mesa central, onde estavam expostas peças de lego coloridas e grandes, e cadeiras ao redor da mesa no número exato dos membros da família. Esta escolha foi feita em função da periculosidade para o pesquisador circular com câmera em determinados bairros, pois a atividade foi vídeo-gravada.

Na Etapa 1 foram avaliados os seguintes aspectos ambientais nos dois Grupos:

- a) **Processo:** frequência e tipo de atividade engajada dos pais com a criança, assim como o envolvimento dos pais nos hábitos de leitura e escrita, nas questões relativas à afetividade, curiosidade e agressividade. Envolvimento e encorajamento dos pais nas questões de autonomia (organização de materiais escolares e brinquedos, assim como nos hábitos de cuidado pessoal).
- b) **Pessoa:** hábitos pessoais de leitura, escrita, atividades de lazer e escolaridade dos pais; hábitos pessoais de leitura, escrita, brincadeira e atividades cognitivas da criança, assim como iniciativa, curiosidade, afetividade e agressividade da criança e autonomia (nas questões escolares, organização e cuidado pessoal).
- c) **Contexto:** na residência das famílias avaliou-se a existência, a variedade, o tipo e a quantidade de livros, jogos e atividades que estimulam o comportamento acadêmico e promovem o desenvolvimento cognitivo da criança, assim como espaço propício para brincar e fazer atividades escolares.

Etapa 2: Instrumento de intervenção com famílias “Treinamento de Suporte Parental”

De acordo com Sharry, Griffin, C., Griffin e Drumm (2005, p.322) programas de treinamento de pais foram na sua origem executados individualmente (década de 80), mais recentemente (década de 90) o treinamento de pais em grupos tem sido utilizado. Para essa pesquisa, a aplicação do treinamento se deu em grupo, incluindo pais, mães e as crianças.

Para a execução da segunda parte do estudo as famílias foram divididas em dois grupos de acordo com o desejo dos pais de participarem ou não do Grupo de

Treinamento. Sendo devidamente instruídos sobre o TSP, foi permitido às famílias decidirem sobre sua participação ou não. Isso se deveu ao fato de que a escolha aleatória da pesquisadora implicaria em descartar metade das famílias e como não havia um critério ético que justificasse essa escolha aleatória, as 40 famílias ficaram divididas entre Grupo de Intervenção e Grupo de Controle de acordo com seu desejo ou não em participar do TSP. Embora reconhecendo que era uma escolha arriscada para os resultados da pesquisa, coincidentemente, o grupo de famílias separou-se em 21 famílias para o Grupo Experimental e 19 para o Grupo de Controle.

Bolsoni-Silva e Marturano (1999) citam pesquisas que realizaram meta-análise de 26 treinamentos para pais de crianças com problemas de comportamento. Foi verificado que em médias os tratamentos eram divididos em 9,53 encontros ou sessões e a média de idade das crianças era de 6 anos. Ainda segundo os autores, os programas mais efetivos apresentam amostras pequenas, de até 10 sujeitos (idem, 1999). Diante disso, decidiu-se por um treinamento mais curto, com 6 encontros, tendo em vista o número de sujeitos participantes, 21 famílias, ou seja, no mínimo 63 pessoas (pai, mãe e criança).

Com o Grupo experimental⁵, portanto, foi feito na Etapa 2 um acompanhamento sistemático quinzenal, com a aplicação do instrumento de intervenção denominado **Treinamento de Suporte Parental**. Foram feitos seis encontros (Apêndice F), a cada quinze dias, de 1h30 minutos com as famílias, nas dependências da UNIDAVI. Os encontros começaram no início do primeiro semestre da primeira série e aconteceram ao longo deste primeiro semestre. A partir do primeiro encontro, iniciaram as quinzenas em que os pais deveriam estimular seus filhos com jogos, somando ao todo 5 quinzenas de estimulação.

Cada núcleo familiar recebeu cerca de 2 a 3 jogos por encontro, configurando um **Kit – Interação**, que incluía: 1 jogo de Memória em MDF⁶ (meios de transporte e comunicação); 1 jogo de Dominó Matemático em MDF (adição); 1 jogo de Dominó Matemático em MDF (subtração); 1 jogo de Dominó de Frases em MDF; 1 jogo de

⁵ Para diferenciar os dois grupos, o Grupo experimental será denominado de G1 e o Grupo Controle de G2.

⁶MDF significa “Medium-density fiberboard” e é um material derivado da madeira, internacionalmente conhecido por MDF. Em português a designação correcta é “placa de fibra de madeira de média densidade”. (vide http://pt.wikipedia.org/wiki/Medium_Density_Fiberboard, acessado em 20/05/2007).

Alfabetos Ilustrados em borracha EVA; 1 jogo de Loto Aritmético emborrachado; 1 jogo de Mico de palavras emborrachado.

Os jogos compuseram o Kit-Interação foram selecionados de acordo com alguns critérios de escolha, tais como:

- 1) Material colorido, bonito e com figuras do cotidiano da criança (casas, animais, meios de transporte, etc.), que estimule e convide a criança a manipulação e exploração;
- 2) Material leve e resistente, que resista a inúmeras jogadas, a quedas no chão;
- 3) Material fácil de limpar, tais como emborrachado ou madeira;
- 4) Jogos que sejam conhecidos pela população em geral, especialmente pelas crianças escolares, como dominó, bingo, quebra-cabeça ou memória;
- 5) Jogos que potencializem as noções básicas avaliadas pelos testes de prontidão escolar (como identificação de letras e números, contagem) e pelo teste de desempenho escolar (principalmente a soma, a diminuição e a leitura).

Segue o quadro de definição das habilidades que cada jogo estimula e como devem ser jogados, além do grau de dificuldade para a primeira série. Cabe lembrar que todos os jogos potencializam o aprendizado de regras, assim como a aquisição de habilidades como civilidade, autonomia, respeito, paciência.

Jogo	Habilidades	Regras
Memória	<p>Conhecer meios de comunicação/transporte;</p> <p>Adquirir a noção de classificação;</p> <p>Potencializar a memória, a atenção concentrada e a organização.</p> <p>Grau de dificuldade: fácil</p>	<p>Colocar todas as peças com a figura para baixo. Embaralhar as peças e arrumá-las em linhas de até 6 peças. Virar duas peças por vez, tentando formar dupla, ou seja, achar as duas iguais. Caso não seja a dupla, colocar de novo com a figura para baixo, e deixar o outro jogador virar duas figuras. Quem achar duas idênticas fica com as figuras e joga de novo.</p>
Alfabeto Ilustrado	<p>Reconhecimento de letras e palavras;</p> <p>Associação de formas geométricas.</p> <p>Potencializar a concentração.</p>	<p>Espalhar todas as peças com a figura para cima. Pode-se colocar o alfabeto em ordem ou deixar a criança reconhecer as letras livremente. As letras só encaixam na figura de acordo com a forma da peça (como um quebra-cabeças). Após encaixar as letras,</p>

	Grau de dificuldade: fácil	procurar as palavras para cada figura, sendo que as formas dos encaixes podem ajudar.
Mico de Palavras	Associação de figuras e letras; Adquirir a noção de classificação; Associação de figuras e palavras. Grau de dificuldade: médio	Espalhar as peças e solicitar a criança unir grupos com a mesma figura. Após isso, solicitar à criança que forme a palavra da figura, colocando as letras em ordem. Pode-se também jogar conforme as regras do Jogo de Mico, quando cada jogador fica com um número de peças e retira uma por vez de quem está a sua direita, até que forma uma palavra. Perde quem fica com a carta do Mico na mão.
Dominó de frases	Enriquecer o vocabulário; Exercitar a leitura. Grau de dificuldade: difícil	Cada jogador recebe um número de peças, algumas peças podem ficar no monte de compras. Inicia-se com uma peça e o próximo jogador deve finalizar ou iniciar a frase que a peça solicita. Solicitar a criança iniciante que verifique as figuras primeiramente, até que ela leia as frases.
Loto Aritmético	Reconhecimento de números; Contagem; Promover o aprendizado de operações matemáticas (soma e diminuição) Grau de dificuldade: fácil	Identificar os números nas peças soltas, com auxílio de material concreto (feijão, bolinhas de papel, riscos em papel, etc). Uma vez familiarizada com os números, a criança poderá iniciar as contas do painel de operações (como em um jogo de bingo). Deve-se procurar o resultado nas peças pequenas e colocar sobre as contas. Caso a criança esteja bem familiarizada com o painel de contas pode-se jogar Bingo com ela.
Dominó matemático (soma e diminuição)	Promover o aprendizado de operações matemáticas (soma e diminuição). Grau de dificuldade: médio à difícil	As regras são as de um dominó comum, como no Dominó de frases. A diferença é que a criança deverá executar operações matemáticas, e poderá fazer com o auxílio de pedrinhas, feijão, riscos, etc.

Quadro 1. Jogos utilizados, habilidades necessárias e regras para execução.

Durante os encontros os participantes foram instruídos a usar os jogos do **Kit – Interação** com seus filhos regularmente, em casa, com tempo mínimo de 15 minutos e máximo de uma hora. Esse tempo foi determinado para que primeiramente houvesse uma média de tempo semelhante de permanência com as crianças entre as famílias, e em segundo lugar para não cansar pais e mães, tampouco as crianças.

As famílias eram estimuladas a cada encontro a usar os jogos de maneira alegre e afetiva, ou seja, com exercendo suporte emocional adequado. As crianças deveriam seguir as regras, mas não levar bronca ou serem recriminadas, tampouco enganadas quanto ao seu desempenho. Era necessário também estimular, encorajar a criança com falas e elogios, sobretudo quando a criança respondia ao jogo adequadamente.

As famílias foram também estimuladas a relatar na tabela de acompanhamento o tempo, material utilizado e grau de satisfação dos membros da família. O protocolo de registro das atividades serviu para o acompanhamento dos jogos mais utilizados, da reação dos participantes durante a execução dos jogos, entre outros aspectos. Após cada quinzena de atividades engajadas, as famílias relatavam no encontro subsequente suas experiências, trocavam jogos com outras famílias e recebiam novos jogos.

Além disso, havia troca de informações da pesquisadora com a família sobre desenvolvimento infantil e aspectos inerentes à fase de transição familiar, sempre seguindo nos encontros o roteiro determinado para o treinamento. Os encontros de intervenção com as famílias foram relatados (apêndice F) e seguiram os passos do protocolo descrito abaixo:

Roteiro do Treinamento de Suporte Parental (TSP)

Em cada encontro eram realizados os quatro passos:

- 1) Momento inicial:** apresentação e boas vindas às famílias e às crianças.
- 2) Palestra:** cada encontro iniciava com uma conversa sobre aspectos teóricos do desenvolvimento das crianças e da família. As palestras tiveram duração de 20 minutos, seguidas de 10 minutos para perguntas das famílias sobre o tema proposto ou sobre outras dúvidas que tinham em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
- 3) Estimulação:** apresentação dos Jogos que foram emprestados às famílias. Em cada encontro foi feita uma discussão sobre as regras, demonstraram-se maneiras diversificadas de jogar, o tempo de jogo (estipulado para no mínimo de 15 minutos) e implicações sobre ganhar ou perder. Para este momento eram reservados 30 minutos.
- 4) Finalização:** cada encontro era finalizado com agradecimento e parabéns às famílias por participarem dos encontros e proporcionarem aos filhos e filhas momentos de aprendizagem. Nesse momento final eram entregues as fichas

de acompanhamento assim como bilhetes com a data do encontro subsequente. Os Jogos do Kit-Interação eram trocados nesse momento final.

Respeitando-se os quatro passos acima, o TSP foi elaborado de acordo com temáticas voltadas para as famílias nessa etapa do ciclo vital. Também foi pensado na maneira de apresentar os jogos às famílias, para a devida estimulação ambiental e consequente promoção do desempenho escolar. Além disso, foram criadas estratégias motivacionais para que pais e mães aprimorassem o suporte parental nas suas famílias. A seguir apresenta-se a seqüência de cada encontro do TSP, as temáticas das palestras e maneira de apresentar dos jogos:

Encontro 1 – Palestra sobre tarefas de desenvolvimento da etapa vivenciada: segundo Barcaji et al. (2005) tem sido consideradas tarefas do desenvolvimento da criança na entrada para a primeira série o seu desempenho acadêmico, o ajustar-se ao ambiente escolar com capacidade suficiente para formar laços de amizade, além da capacidade de compreender e aderir às regras da sociedade para condutas pró-sociais. Tais tarefas são difíceis de serem cumpridas caso a criança não tenha o apoio necessário em casa. Dessa forma, além de discutir sobre cada uma das tarefas citadas, faz-se necessário também discutir com as famílias as formas de apoio que eles já oferecem e que podem oferecer aos filhos para a execução das tarefas. Apresentar outras formas de estimulação como: jogos de adivinhação (ex: procurar formas geométricas na sala de jantar - “eu vejo um retângulo [...] é a janela”-, dizer um número e contar objetos sobre a mesa, soletrar palavras para que a criança adivinhe a palavra, entre outros). Como estratégia motivacional é preciso parabenizar os pais e mães pela escolha de participar do TSP, que significa escolher estar com seus filhos e filhas, priorizar a educação em detrimento de, por exemplo, assistir a TV. Apresentar os primeiros jogos para as famílias, o Jogo de Memória e o Alfabeto Ilustrado, tendo em vista o grau de dificuldade de ambos. Mostrar como se joga, solicitando voluntários para demonstração. Reconhecer nas respostas das crianças durante a demonstração comportamentos para elogiar, indicando aos pais e mães a importância de dar elogios, de demonstrar afetividade e alegria por estar brincando com a criança. Da mesma forma, demonstrar a importância das regras do jogo, além da negociação com a criança sobre quem inicia o jogo, o tempo do jogo e a possibilidade de jogar novamente.

Encontro 2 – Palestra sobre suporte parental: apresentar as três diferentes dimensões de suporte parental, ou seja: suporte emocional, suporte para realização escolar e suporte para o desenvolvimento (Barcaji et al, 2005). Discutir cada uma delas, exemplificando e demonstrando a importância de passeios variados com as crianças pela cidade, como visitas a locais históricos da cidade, museu, parques, Universidade, etc. Também falar sobre como motivar filhos e filhas para a aprendizagem, exibindo na casa os trabalhos das crianças (pinturas, desenhos, bilhetes) em lugares estratégicos e visíveis por todos. Dar destaque e uma importância maior ao suporte emocional, ou seja, com exemplos do cotidiano trabalhar a importância de estimular os filhos e filhas em clima familiar “[...] com elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afetiva apoiadora com a criança” (p.109). Demonstrar um suporte emocional adequado ao apresentar os Jogos de Loto Aritmética e Mico de Palavras. Usar de dramatização, sendo que o coordenador da reunião deve dramatizar diferentes papéis, iniciando pela criança para que os pais e mães demonstrem o que fariam diante de um comportamento disruptivo da criança. Depois no papel de pais ou mães, brincar com as crianças apresentando comportamentos de apatia, irritação, etc, para que os pais e mães verifiquem como a criança se comporta, discutindo sempre o que sentiram com a experiência, o que mudou para cada um.

Encontro 3 – Devolutiva dos resultados de cada família do HOME e do Teste de Prontidão Escolar, feitos na Etapa 1. Cada família recebe um papel com o nome da criança, os resultados dos testes e recomendações de estimulação. Cada item é lido pela coordenadora a fim de que se discuta com as famílias possíveis dúvidas sobre o que está escrito. Cada item dos testes deve ser apresentado e discutido com as famílias, ou seja, para os itens do HOME, falar na importância de estimular as crianças através de brinquedos e jogos, da estimulação da linguagem e do comportamento acadêmico, e da importância de pais e mães oferecer modelos e encorajando maturidade social, esclarecendo o significado disso, além de realizar toda a estimulação com demonstração de orgulho, afeto e carinho. É sempre bom dar exemplos caseiros, solicitando feedback das famílias de como estão estimulando as crianças, de como estão utilizando os jogos. Da mesma forma cada item do Lollipop deve ser discutido, esclarecendo com todos os presentes o significado de prontidão escolar. Relembrar com as famílias os três tipos de suporte parental e relacionar com os itens avaliados. Solicitar ao final do encontro famílias voluntárias que queiram no próximo encontro estar

observando e discutindo sobre as filmagens da atividade engajada feitas na Etapa 1 do estudo. O objetivo é criar um espaço para os pais e mães observarem seus comportamentos e aprimorarem o suporte parental. Apresentar o Jogo de Dominó de frases e os Jogos de Dominó Matemático. Motivar os pais e mães refletindo sobre diferenças que eles já tenham observado nas crianças, em seus comportamentos e no desempenho ao jogar.

Encontro 4 – Palestra sobre estimulação ambiental e ciclo de vida familiar. Apresentar, com linguagem compreensível às famílias, resultados de pesquisas que apontam para a importância de uma estimulação ambiental, ou seja, na apresentação de estímulos necessários ao desenvolvimento cognitivo das crianças com bom suporte emocional. Pesquisas como as de Barcaji et al (2005), Ferreira e Marturano (2004) são as mais indicadas. Sobre ciclo de vida familiar é necessário discutir acerca das crises normais que acontecem nos períodos de transição, especialmente na entrada para a fase de escolarização, apresentando as tarefas dos pais e mães, as dificuldades encontradas e as soluções propostas por autores como Carter e McGoldrick (1995). Essa discussão deixa os pais e mães menos ansiosos sobre suas próprias problemáticas vividas em famílias, pois começam a perceber que é normal e esperado ter dificuldades nos períodos de transição. Apresentar extratos das atividades de engajamento entre pais e filhos vídeo-gravadas na Etapa 1, selecionando previamente cenas que demonstrem aspectos positivos do suporte parental, mas também cenas em que o suporte parental não se mostrou adequado, por exemplo, quando o pai se exime de participar do jogo, ou quando a mãe fica nervosa e fala mais alto com a criança. Analisar os vídeos com todas as famílias, discutindo o tipo de suporte parental que os pais e mães estavam ofertando aos filhos no início da pesquisa, salientando aspectos positivos e corrigindo aspectos negativos, especialmente os que se referem aos comportamentos de hostilidade dos pais e mães. Encorajar outras famílias a permitir a análise em conjunto da atividade vídeo-gravada, parabenizando os pais e mães voluntários. Solicitar feedback sobre a experiência de observar a si próprio no vídeo.

Encontro 5 – Temática do encontro é a motivação para continuidade de atividades engajadas. Permitir no espaço reservado para a palestra que as famílias compartilhem umas com as outras seus momentos de estimulação com seus filhos e filhas, expondo suas conquistas, dificuldades e mudanças. Motivar as famílias a partir

dos relatos de suas próprias conquistas a dar continuidade às atividades engajadas, aumentando na frequência e na qualidade das mesmas. Assistir a novos extratos das atividades vídeo-gravadas na Etapa 1 da pesquisa, com os mesmos propósitos do Encontro 4. Preparar as famílias para o último encontro, sempre agradecendo a participação das famílias.

Encontro 6 – Fazer a avaliação oral do TSP com os participantes, buscando os depoimentos das famílias acerca de como foi a experiência para todos, quais as modificações encontradas nas crianças, assim como para os pais e mães. É necessário também que o próprio coordenador dos encontros relate sua percepção acerca da participação das famílias, do envolvimento dos pais e mães com as crianças, observado através dos protocolos de acompanhamento e das próprias falas das famílias e das crianças. Faz-se necessário também mais um momento de motivação para que os pais e mães continuem fazendo com os filhos e filhas o que apreenderam durante os encontros do TSP e que as crianças solicitem aos seus pais e mães que brinquem mais, que joguem mais com eles.

Etapa 3: Re-avaliação dos níveis ambientais Pessoa e Contexto.

Esta parte final da pesquisa teve início no segundo semestre da primeira série, portanto, após o período de intervenção, caracterizando a etapa longitudinal da pesquisa. Nesse momento, houve um novo encontro com todas as famílias pesquisadas para uma nova aplicação da entrevista e do HOME, a fim de verificar se houve transformação no Contexto familiar. Assim, foram reavaliados os aspectos levantados na Etapa 1.

A Etapa 3 incluiu também um encontro com as professoras das crianças pesquisadas para entrevista. Esta foi aplicada nas Escolas onde lecionam e tiveram em média duração de aproximadamente 30 minutos. Foi feita na presença da pesquisadora, em local tranquilo.

A aplicação de Teste de Desempenho Escolar foi feito com as crianças no mês de setembro de 2006, nas escolas mediante a apresentação aos professores do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais. Foram observadas as

condições de iluminação, barulho e acomodações. Foram necessárias uma mesa e cadeiras para a criança e para a pesquisadora.

Ao final da coleta de dados foi feita uma devolutiva individual com as famílias, quando foi entregue um registro escrito com os resultados obtidos nos testes e no HOME (apêndice G).

4.4 Contextos e Participantes

As famílias eram residentes na região do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina, mais especificamente nos Município de Rio do Sul e Laurentino. Situada no Alto Vale do Itajaí, a 186 km de Florianópolis, e considerada a capital do Alto Vale, Rio do Sul teve sua fundação em 15 de abril de 1931. Colonizada por alemães e italianos na sua grande maioria, sua economia hoje é bastante diversificada, com indústrias de manufaturados de madeira, vestuário em jeans e malha, produtos metal-mecânicos, eletrônicos e alimentícios, entre outros.

Atualmente Rio do Sul conta com uma população em torno dos 55.000 habitantes e ainda apresenta-se como uma cidade com traços migratórios. Sua Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), uma organização com 40 anos de exercício, por exemplo, conta desde sua criação com profissionais advindos de outros municípios, embora em menor número atualmente. A cultura local apresenta a riqueza dos imigrantes europeus, e sua influência se encontra ainda viva na língua, na música, na alimentação e no lazer.

Laurentino, cuja data de fundação é 12 de junho de 1962, localiza-se no Alto Vale do Itajaí, na microrregião de Rio do Sul, a 199 km de Florianópolis. É uma cidade menor que Rio do Sul, com uma população de pouco mais de 5000 habitantes, tipicamente italiana e alemã. Sua principal atividade econômica é a agricultura. Numa área ainda intocada de Mata Atlântica destaca-se o plantio de fumo, milho, feijão, mandioca, cebola e hortigranjeiros, especialmente o pepino. A boa produção de leite e as granjas de suínos e aves caracterizam as pequenas propriedades rurais, que têm no máximo 12 hectares. Entretanto, muitos de seus cidadãos trabalham em Rio do Sul e inclusive estudam nas suas escolas de Ensino Fundamental e Médio, chegando à UNIDAVI.

No Município de Laurentino, há somente uma escola Municipal, denominada Escola M. Honorata Stédille. Nessa escola havia 30 famílias que se encaixavam no perfil, sendo que 4 não quiseram participar e outras 3 moravam muito longe em local de difícil acesso. Já e, Rio do Sul, 12 escolas municipais demonstraram interesse em participar e enviaram os dados sobre os alunos na primeira série. Havia 99 crianças no perfil, 17 aceitaram participar da pesquisa e estudavam em nove diferentes escolas do município.

Todas as escolas foram visitadas e pode-se dizer que são relativamente bem equipadas, com quadras de esporte, local para merenda, e espaços para brincar. As salas são limpas, amplas, contendo em média 30 alunos. As salas são equipadas de quadro, carteiras, cadeiras, mesa da professora, mural de recados, além de apresentarem estímulos visuais como letras e números colados nas paredes. Há somente uma única sala, em todas as escolas, que apresenta jogos educativos expostos ou à disposição das crianças.

Embora o total de crianças no perfil desejado fosse de 129 nas duas cidades, aceitaram participar gratuitamente da pesquisa 40 crianças (23 de Laurentino e 17 de Rio do Sul), sendo que os seguintes critérios foram respeitados:

- 1) ter o primeiro filho em transição da pré-escola para a primeira série do Ensino Fundamental;
- 2) ser a criança aluno de escola pública;
- 3) ser a criança criada por pais e/ou mães biológicos ou responsáveis legais que morem na mesma residência (os pais, mães ou responsáveis poderiam ser viúvos ou divorciados).

As crianças poderiam ser filhos únicos ou ter irmãos menores, mas não poderiam ter irmãos maiores, tampouco de outros casamentos de seus pais. Não foram contempladas na pesquisa famílias recasadas com filhos (por exemplo, mulheres ou homens recasados com filhos mais velhos de outro casamento), pois a experiência prévia com seus primogênitos traz influências para o comportamento de pais e mães com outros filhos. Famílias recasadas sem filhos de outro casamento, porém, poderiam participar. Segue a descrição das famílias mediante o perfil sócio demográfico.

Tabela 1. Média de idade dos sujeitos e média salarial da família.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade da Criança	40	6	7	6,60	,344
Idade da Mãe	40	20	40	29,63	4,694
Idade do Pai	40	24	42	31,95	4,825
Média Salarial	40	1	3	2,23	,577

Pode-se afirmar que eram famílias de pais e mães jovens, com média de idade das mães de 29 anos e dos pais de 31, e que eram famílias de poder aquisitivo relativamente baixo, em média ganhando dois salários mínimos por mês. Apesar disso, apenas cinco das quarenta famílias viviam em casa alugadas, as demais possuíam suas próprias moradias.

Das 40 famílias, somente três pais eram separados, sendo que as crianças moravam com a mãe. Todas as famílias, com exceção de uma, tinham parentes morando próximo das suas casas, permitindo à criança passear livremente e visitar seus avós e avôs, tios e primos. As crianças apresentam uma rede de microssistemas reduzida, com exceção de três crianças que antes do TSP tinham como microssistema a Igreja (pois seus pais participam ativamente), e uma outra criança que fazia curso de balé. Dessa forma, pode-se dizer que as crianças pesquisadas participavam de um número reduzido de microssistemas, o que limitava suas interações. Assim, o TSP passou a enriquecer o mapa ecológico das crianças, incluindo mais um grupo em que as crianças participavam ativamente em atividades com seus familiares.

As 40 famílias eram moradoras dos arredores das cidades, em bairros com luz, água encanada, esgoto e coleta de lixo. Alguns bairros, porém, ainda não possuíam estrada pavimentada, nem calçamento, o que dificultava a locomoção das famílias em dias de chuva. No interior das casas, o número de cômodos variava de quatro a mais de oito, algumas casas apresentavam estímulos à aprendizagem bem visíveis e todas tinham espaço para os deveres. No exterior das casas, ampla área livre para a criança brincar, com exceção de duas casas cujo terreno era muito pequeno e apresentava um espaço restrito para a criança brincar ao ar livre.

Seguem algumas fotos das casas e terrenos, nas duas cidades:



Foto1. Terreno de casa em Rio do Sul



Foto 2. Exemplo de ambiente estimulante,
Foto do interior de uma casa em Rio do Sul.



Foto 3. Tapete emborrachado com letras,
Interior de uma casa em Rio do Sul



Foto 4. Ambiente externo de casa em Laurentino,
Caixa de areia para brincar.



Foto 5. Fachada de casa e terreno em Laurentino.



Foto 6. Rua em frente a uma casa em Laurentino.

Quanto ao meio de locomoção, apenas oito das famílias participantes não possuíam carro, usavam de transporte urbano ou bicicleta. Uma delas possuía apenas moto para locomoção e as demais tinham carro, sendo que oito famílias tinham carro e moto.

5. Análise de dados

5.1 Tratamento dos dados

A análise de dados seguiu a intenção quantitativa e qualitativa da pesquisa. Todas as análises estatísticas foram feitas através de programa de computador denominado SPSS (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais), versão 13. Além do SPSS foram utilizadas duas planilhas de Excel, para testes de poder e de diferenças entre correlações⁷.

Para análise estatística, primeiramente, foi realizada uma organização dos dados, ou seja, reagruparam-se as variáveis isoladas em grupos de variáveis compostas, de acordo com a teoria bio-ecológica. Após o agrupamento das variáveis correlatas, para reduzir o número de variáveis e tornar o estudo mais apropriado para as análises estatísticas, também foram transformados em médias os resultados referentes aos dados dos pais e mães, pois três das famílias continham respostas somente da mãe em função do divórcio.

Para a análise dos papéis sociais, foi feito um quadro com todas as respostas das crianças e dos pais na Etapa 1 e na Etapa 3, sendo comparadas entre si e em relação a outros dados de observação. As respostas dos pais no Protocolo de Acompanhamento do Treinamento de Suporte Parental (Apêndice D) foram categorizadas e analisadas de acordo com critérios de análise de conteúdo. Assim, as variáveis consideradas na análise de dados foram as que seguem no quadro 2, que além das variáveis da pesquisa apresenta os instrumentos utilizados em cada uma das etapas da pesquisa.

⁷ As planilhas EXCEL que foram utilizadas se encontram disponíveis no site <http://www.er.ugam.ca/nobel/r30574/>, acessado em outubro de 2006.

Dimensão	Variáveis		Instrumentos			Fonte de informação
			Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	
Pessoa Avaliação da Criança	Disposição (força)	Geradoras: Curiosidade, iniciativa, tendência para engajar-se em atividades com os outros, responsabilidade para iniciativa de outros, tendência para auto-organização e higiene.	Roteiro de Entrevista e Observação de atividade	Tabela de Acompanhamento	Roteiro de entrevista	Criança Mãe e pai, ou responsáveis substitutos
		Disruptivas: desinteresse, apatia, tendência para recusar engajar-se em atividades com outros, desatenção, prontidão para recorrer a agressões, dependência de outros para auto-organização e higiene, tendência a depender de outros para executar atividades ou brincadeiras				
	Recursos (capacitam a ação)	Competência Pessoal: capacidade para resolução de problemas sozinho, habilidades para jogos manuais, habilidade para esportes, motivação para atividades de escrita e leitura, motivação para novos jogos, controle emocional.	Roteiro de Entrevista	Tabela de Acompanhamento	Roteiro de Entrevista	Criança Mãe e pai, ou responsáveis substitutos
		Competência Cognitiva: capacidade de identificação de números e contagem; identificação de letras e escrita; identificação de cores, formas e formas copiadas; descrição de figuras, posição e reconhecimento espacial; capacidade de ler.	Lollipop	—	TDE – Desempenho Escolar	Criança
	Demandas (qualidades que evocam reações nos outros)	Promotoras: entusiasmo pelas atividades propostas, alegria ao executar a atividade, desejo de continuidade, atenção, escuta e concentração em jogos e atividades, vibração, respeito às regras, afetividade.	Roteiro de Entrevista e Observação de atividade	Tabela de Acompanhamento	Roteiro de Entrevista	Criança Mãe e pai, ou responsáveis substitutos
Disruptivas: irritação, braveza, perda do controle emocional, insistência demasiada, desatenção, baixa concentração nas atividades propostas, desrespeito às regras.						
Contexto Avaliação dos Ambientes diretos	Micro Sistema	Relações Interpessoais: díade de observação (o que a criança faz sozinha); díade de participação conjunta (atividades pais-filho) díades primárias (hábitos da criança)	Roteiro de Entrevista	Tabela de Acompanhamento	Roteiro de Entrevista	Criança Mãe e pai, ou responsáveis substitutos
		Atividades Molares: atividade entre pais e filhos com uso de material específico; hábitos de leitura, escrita, esporte, lazer e brincadeiras.				
		Papéis Sociais: expectativas de pais e mães sobre a criança, expectativa da criança sobre o que seus pais e professores esperam dela.				
	Meso Sistema	Participação Multi-ambiental	Avaliação do Contexto familiar (hábitos parentais, perfil sócio-demográfico)	HOME		HOME
		Avaliação do Grupo de Treinamento		Tabela		
		Avaliação do contexto escolar			Questionário	
Tempo Avaliação do Tempo	Micro Tempo	Frequência das Atividades molares (antes do Grupo de Orientação)	Entrevista			Criança Mãe e pai, ou responsáveis substitutos
		Frequência das Atividades molares (pós Grupo de Orientação)			Entrevista	
		Duração do tempo no Grupo de Treinamento– frequência das Atividades Molares		Tabela		
	Meso Tempo	Periodicidade para atividades molares	Entrevista	Tabela	Entrevista	Criança Mãe e pai, ou responsáveis substitutos
		Efeitos cumulativos das atividades molares			Entrevista	

Quadro 2. Variáveis dos processos, contexto e tempo.

De acordo com o quadro 2, com exceção dos Recursos de Competência Cognitiva que foram mensurados com testes, para a avaliação da Pessoa (criança) consideraram-se as respostas dos pais na entrevista, nos Estudos 1 e 2, em relação às:

Disposição Geradora - brinca com outros; faz perguntas quando assiste tv; escuta conversas de adultos; faz perguntas sobre do que as coisas são feitas ou porque existem; pergunta sobre o que lêem ou escrevem; desmonta objetos para ver do que são feitos; demonstra curiosidade; procura solucionar problemas sozinha; veste-se sozinha; prepara pequenos lanches para si; alimenta-se, toma banho e faz higiene pessoal sem ajuda; arruma brinquedos e quarto.

Disposição Disruptiva - recusa brincar com outros; irrita-se com erros dos outros; irrita-se quando o assunto é escola; irrita-se com tarefas escolares; sente raiva ou hostilidade; irrita-se durante atividades de leitura; irrita-se durante atividades de escrita; irrita-se com as escolhas dos pais sobre o que assistir.

Recursos do tipo competência pessoal - hábito de leitura; hábito de escrita; hábitos de esporte; executa tarefas escolares sozinho. Os **Recursos** de competência cognitiva foram avaliados com o Lollipop (Etapa 1) e o TDE (Etapa 3).

Demanda Geradora - respeita regras na escola; vibra com novos jogos; mostra entusiasmo nas tarefas escolares; demonstra carinho com beijos ou abraços; aproxima-se solicitando carinho; é afetuoso com palavras; é carinhoso; solicita ajuda; mostra atividades escolares; reage positivo a leitura; reage positivo a escrita; reage positivo ao convite para brincar; vibra quando pais brincam; reage positivo ao carinho; reage positivo a novos jogos e atividades.

Demanda Disruptiva - agride nas brincadeiras; demonstra comportamentos agressivos; agride com palavras; agride fisicamente; irrita-se quando perde um jogo; agride quando recebe um limite de pais; fica bravo ao perder um jogo ou uma brincadeira; reage negativamente a manifestações de carinho de outros.

Considera-se na pesquisa como **Atributos Positivos** a soma das disposições geradoras, e as demandas geradoras com os recursos de competência pessoal. Da mesma forma, os **Atributos Negativos**, referem-se às disposições e demandas disruptivas.

Para a avaliação do Contexto (especificamente o suporte parental) foram contemplados nos Estudos 1 e 2 os resultados do HOME, além as respostas dos pais em relação às:

Características Ambientais Promotoras da Cognição - escolaridade dos pais e mães; média salarial da família; idade; hábito de leitura e hábitos de escrita dos pais e mães; motivação dos pais e mães para atividades e jogos educativos.

Características Ambientais Promotoras do Social – frequência de passeios, visitas, viagens; hábito de lazer dos pais e mães; prática de esporte de pais e mães; motivação de pais e mães para brincadeiras com as crianças.

Atividades Engajadas Cognitivas - hábito de leitura dos pais e mães com a criança; hábitos de escrita dos pais e mães com a criança; atividades educativas com uso de material específico (jogos, computador, livros).

Atividades Engajadas Sociais - hábito de conversar entre pais e filhos; brincadeiras de pais e mães com a criança (correr, jogar bola, casinha, dançar, etc, sem uso de material específico para desenvolvimento de habilidades cognitivas); hábito de assistir TV junto com a criança e de conversar sobre o que assistem.

Dessa forma, a soma das características ambientais promotoras de cognição e do social com as atividades engajadas cognitivas e sociais, medidas com o roteiro de entrevista, refere-se ao **Suporte Parental**. O inventário HOME também é indicado na pesquisa como uma medida de **Suporte Parental**, tendo em vista que ele pretendeu medir características do ambiente familiar que se referem às quantidades de estímulos apresentados em casa, assim como às qualidades na interação pais-filhos.

5.2 Análises estatísticas

A análise estatística descritiva dos dados coletados através da entrevista e do instrumento de detecção dos recursos presentes no ambiente familiar (HOME) foi baseada nas médias e desvio padrão, de acordo com a natureza dos dados. O mesmo tipo de análise foi feito com os escores de prontidão e desempenho escolar apresentados pelas crianças no Lollipop e no TDE.

O TDE foi analisado conforme as médias esperadas para o escore padrão de desempenho da criança na primeira série, mediante a classificação do teste. Foi feita a média geral dos sujeitos em cada grupo para análise estatística. Já o teste Lollipop, a interpretação é minimal, ou seja, em cima de certo ponto a criança está considerada como apresentando risco de fracasso escolar e este ponto médio depende de escores

de crianças do grupo, ou seja, é considerada em risco a criança que se apresenta abaixo da média dos sujeitos pesquisado.

Foi processada primeiramente uma análise de comparação entre os grupos quanto às variáveis pessoais da criança, dos pais e mães e do ambiente familiar antes da execução do Estudo 2. Para a comparação dos dois grupos, a fim de verificar a homogeneidade entre os grupos no início da pesquisa, foi utilizado o teste *t* de student, sendo o nível de significância adotado de 5% ($\alpha=0,05$). Mediante o resultado dessa análise, seguiu-se com as análises de cada um dos estudos.

5.2.1 Etapa 1

Foram analisadas no grupo total (G1+G2) as correlações entre as variáveis para verificar os fatores de proteção da prontidão escolar. Para esta análise foi utilizado o coeficiente de correlação linear, *r de Pearson*, que determina a existência de uma possível relação entre variáveis. Quando uma alta correlação positiva é encontrada, significa que o aumento de uma variável pode implicar no aumento da outra, porém quando uma correlação negativa é encontrada isto significa que o valor de uma variável diminui na medida em que outra aumenta.

Em seguida, para verificação das hipóteses 1.1 e 1.2 fez-se uma análise de comparação entre as famílias cujas crianças apresentaram índices de prontidão escolar acima da média e as famílias cujas crianças apresentaram prontidão escolar abaixo da média. Essa comparação levou em consideração às variáveis pessoais da criança, a escolaridade dos pais e mães e o suporte parental (medido pelo HOME e também pela entrevista). Para esta comparação foi utilizada a análise estatística inferencial de comparação entre grupos independentes, sendo aplicado o teste *t-Student*.

5.2.2. Etapa 3

Com os dados da Etapa 3 foi realizada a verificação da evolução das famílias e das crianças submetidas ao Treinamento de Suporte Parental, comparando-se com grupo de controle os resultados da HOME (tempo 1 e tempo 2), TDE e demais

variáveis. Primeiramente foi feita a comparação de cada grupo independentemente, como grupos pareados, para análise da evolução de suporte parental antes e depois da Etapa 2.

Foram analisadas as correlações entre as variáveis novamente, mas dessa vez separando os grupos, ou seja, analisou-se as inter-correlações entre as variáveis separadamente para G1 e para G2, em termos absolutos. Entretanto, como foi realizada uma intervenção os dados relativos são fundamentais, sendo importante verificar se a diferença entre correlações dos dois grupos era significativa. Para tanto, foi utilizado um teste de correlação de Guilford (1965)⁸.

Para verificação da hipótese nula, ou seja, para verificar se a diferença entre G1 e G2 de suporte parental e desempenho escolar pós-treinamento foi significativa, foi utilizado o teste ANOVA (2X2). Dando continuidade, foi realizado ainda um teste de magnitude do efeito, para verificar a probabilidade de que a hipótese nula seja rejeitada, ou seja, dado o tamanho da amostra e os resultados, verificou-se com o teste de poder, d de Cohen (1988), se a intervenção foi de fato efetiva, a magnitude ou tamanho do efeito (*“effect size”*), que “é a quantificação padronizada do aumento, incremento, melhoria ou benefício que observamos, devido à intervenção estudada” (Conboy, 2003, p.148).

De acordo com Conboy (2003, p.145) “*o uso da magnitude do efeito como método de análise é cada vez mais aceito por investigadores de diversas disciplinas, quer nas ciências sociais, quer noutras áreas*”. Cohen sugere $d= 0.2$ como sendo um efeito “pequeno”, $d=0.5$ como “médio” e $d= 0.8$ como “grande”, mas segundo Conboy (2003) o próprio Cohen definiu que os termos pequeno, médio e grande são relativos no que se refere aos conteúdos e método de investigação, além de serem relativos entre si próprios (p.148). Dessa forma, a magnitude do efeito foi comparada a outros resultados já obtidos em pesquisas semelhantes, com fins de verificação da significância prática da intervenção (Conboy, 2003),

Para concluir, como era intenção da pesquisa verificar se o Lollipop seria um teste que poderia prever o Desempenho Escolar através do TDE, foi realizada uma análise de regressão linear entre os dois testes. Com a técnica da análise de regressão estuda-se a relação entre duas variáveis: uma chamada variável resposta, ou dependente, e

⁸ Teste executado em planilha de excel, vide site <http://www.er.uqam.ca/nobel/r30574/>, acessado em 10/11/2006.

a outra, chamada variável explicativa, ou independente, assim para a verificação da hipótese 1.4, o TDE foi a variável dependente e o Lollipop a variável independente.

5.3 Análises qualitativas

Nas entrevistas feitas com as professoras, apenas foi considerada a utilização ou não de jogos educativos ao longo do ano letivo e o tipo de jogo utilizado. Foram contemplados para a análise qualitativa, portanto, os resultados da Etapa 2, ou seja, os relatos quinzenais registrado no protocolo de acompanhamento do Treinamento de Suporte Parental, além dos papéis sociais antes e depois do treinamento, analisando as mudanças de expectativas no G1 e no G2.

Assim, foram consideradas para as análises qualitativas as expectativas das crianças sobre o que seus pais e professora pensam do processo escolar delas, assim como as expectativas de pais e mães sobre o processo escolar da criança, todas analisadas em dois tempos: antes e depois do treinamento. Igualmente, os relatos quinzenais foram considerados nas análises qualitativas tendo sido elaboradas categorias de acordo com as reações dos pais e das crianças mediante a utilização dos jogos durante o Treinamento de Suporte Parental.

6. Resultados

Das 40 famílias pesquisadas, foram consideradas como fora do perfil escolhido para a pesquisa duas famílias, uma família do G1 e outra do G2. Na primeira família, observou-se que a criança apresentava alguma necessidade educativa especial, tendo sido encaminhada para diagnóstico e tratamento na própria clínica de Psicologia da UNIDAVI, devidamente acordado com a família. Entretanto, esta família optou por participar do Treinamento de Suporte Parental e considerou que aprenderam muito sobre como estimular a criança e ampliar suas possibilidades cognitivas e sociais.

A segunda família, participante do grupo de controle, foi retirada da amostra em virtude de a professora ter utilizado com toda a turma, ao longo do ano, os mesmos jogos educativos utilizados no Treinamento de Suporte Parental, muito embora os pais

não tivessem conhecimento. Importante ressaltar que de todas as crianças justamente essa, cujos pais não participaram do Treinamento e apresentaram baixos escores de suporte parental, obteve o melhor escore no Teste de Desempenho Escolar.

Esse fato abre um novo leque de possibilidades de pesquisa nessa área, pois sugere que o uso de jogos na sala de aula é fator de promoção do desenvolvimento cognitivo, mesmo quando os pais e mães apresentam baixos índices de suporte parental, caracterizado como fator de risco ao desenvolvimento. Para as análises estatísticas, portanto, foram consideradas 38 famílias, G1 (n=20) e G2 (n=18).

6.1 Resultados da Etapa 1

Primeiramente, são apresentados os dados gerais, iniciando com os referentes à escolaridade de pais e mães, ocupação de ambos, em termos de frequência e porcentagem, no grupo total.

Tabela 2. Sexo das crianças, escolaridade e ocupação dos pais e mães.

	n	Frequência	Porcentagem
Sexo da Criança			
Masculino	19	19	50,0
Feminino	19	19	50,0
Ocupação da Mãe			
Do lar	38	8	21,1
Doméstica		6	15,8
Comerciante		4	10,5
Professora		3	7,9
Desempregada		1	2,6
Autônoma		12	31,6
Funcionária Empresa		4	10,5
Ocupação do Pai			
Desempregado	37	1	2,6
Técnico		6	15,8
Comerciante		5	13,2
Professor		1	2,6
Autônomo		12	31,6
Funcionário Público		1	2,6
Aposentado		1	2,6
Funcionário Empresa		10	26,3
Escolaridade da Mãe			
Séries iniciais incompleto	38	1	2,6
Séries iniciais		5	13,2
Ensino Fundamental incompleto		9	23,7
Ensino Fundamental		7	18,4
Ensino Médio incompleto		3	7,9
Ensino Médio		9	23,7
Ensino Superior incompleto		1	2,6
Ensino superior		3	7,9
Escolaridade do Pai			
Séries iniciais	37	10	26,3
Ensino Fundamental incompleto		6	15,8
Ensino Fundamental		5	13,2
Ensino Médio incompleto		5	13,2
Ensino Médio		6	15,8
Curso Técnico		2	5,3
Ensino Superior incompleto		2	5,3
Ensino superior		2	5,3

Os dados demonstram que 31,6% das mães e 31,6% dos pais eram autônomos, ou seja, trabalhavam na maioria em casa, com confecção própria, sendo que duas famílias eram produtoras de queijo e um pai mecânico, sendo sua oficina em outro local que não a casa. Somente um pai e uma mãe estavam desempregados no período de coleta e apenas um pai encontrava-se aposentado por invalidez. Eram, portanto, pais e mães trabalhadores, empregados de empresas de médio porte ou proprietários de micro empresas.

Quanto à escolaridade, muito embora havia uma maior porcentagem de pais que completaram apenas as séries iniciais (26,3%), percebe-se que havia certo equilíbrio entre pais e mães quanto aos anos dedicados aos estudos. Por exemplo, somam-se ao

todo 15 mães (39,5%) e 16 pais (42,1%) que não finalizaram o Ensino Fundamental. No outro extremo somam-se 4 mães (10,5%) que já alcançaram o nível superior e também 4 pais já alcançaram o nível superior (10,6%).

G1 e G2 foram analisados em separado, como grupos independentes, nos seguintes aspectos: médias de suporte parental (HOME) e de prontidão escolar (Lollipop), e as médias de suporte parental e características da criança, segundo o roteiro de entrevista. Os dados do Estudo 1, ou seja, do período de teste⁹, revelam que as médias do suporte parental segundo o HOME ($\mu_1=38,8$; $\mu_2=40,72$), de prontidão escolar ($\mu_1=56,75$; $\mu_2=59,28$), do suporte parental segundo o roteiro de entrevista ($\mu_1=3,27$; $\mu_2=3,45$), e dos atributos positivos ($\mu_1=4,02$; $\mu_2=4,07$), e negativos das crianças ($\mu_1=1,88$; $\mu_2=2,05$), apresentam-se muito próximas, conforme a tabela 3.

Tabela 3. Médias, desvio padrão e teste t das variáveis suporte parental, prontidão escolar e atributos da criança na Etapa 1.

	TSP	N	Média	Desvio Padrão	t
Suporte Parental (HOME/Teste)	Sim	20	38,80	9,817	-,697
	Não	18	40,72	6,685	
Prontidão Escolar	Sim	20	56,75	9,749	-,869
	Não	18	59,28	7,976	
Suporte Parental (Roteiro/Teste)	Sim	20	3,2700	,62475	-,818
	Não	18	3,4583	,79134	
Atributos Positivos (Teste)	Sim	20	4,0253	,40100	-,332
	Não	18	4,0733	,48798	
Atributos Negativos (Teste)	Sim	20	1,8808	,50073	-1,00
	Não	18	2,0556	,57398	

Apesar de o G2 (grupo que não participou do TSP) apresentar médias maiores que o G1 em todas as variáveis estudadas, o teste *t*-student demonstra que há homogeneidade entre os grupos no período de teste, ou seja, G1 e G2 não apresentam diferenças importantes nas características pessoais, no suporte parental tampouco na prontidão escolar em termos estatísticos. Portanto, G1 e G2 são considerados iguais na

⁹ Para diferenciar os dados de suporte parental e dos atributos pessoais nas Etapas 1 e 3, foi utilizada a nomenclatura Teste para os resultados da Etapa 1 e Reteste para os resultados do Etapa 3, após TSP.

Etapa 1 em relação às variáveis suporte parental (segundo o HOME e o Roteiro), prontidão escolar e atributos da criança.

A homogeneidade entre os grupos no início da pesquisa não se restringe à estatística, ou seja, em relação aos papéis sociais pode-se dizer que há também igualdade de expectativas entre os pais, mães e crianças nos dois grupos. Consideraram-se, no roteiro de entrevista, as respostas sobre o que as crianças pensam que seus pais, mães e professores esperam dela no seu processo de escolarização. Da mesma forma, considerou-se o que os próprios pais e mães esperam do processo de escolarização. As respostas dos pais, mães e da própria criança se dividiram em cinco grupos de categorias descritivas: “Expectativa sobre o Desenvolvimento”, “Expectativa sobre a Aprendizagem”; “Expectativa sobre os Comportamentos”; “Expectativa sobre o Futuro da Criança” e “Expectativas Competitivas”. Segue o quadro que apresenta cada uma das categorias e suas respectivas definições.

Categoria	Definição
Expectativas sobre o Desenvolvimento	São as respostas que revelam expectativas parentais acerca do crescimento amplo da criança, ou seja, que a criança cumpra ou execute atividades que potencializem o desenvolvimento, como: brincadeiras, desenhos ou atividades físicas.
Expectativas sobre a Aprendizagem	São as respostas que revelam expectativas parentais sobre processos de aprendizagem, ou que se configuram como atividade de aprendizagem escolar: aprender, estudar, escrever, perguntar, fazer contas, ler, realizar tarefas escolares.
Expectativas sobre os Comportamentos	Respostas que revelam uma expectativa parental de que a criança tenha comportamentos como: obedecer, ser organizado, ser “legal” ou “bom” com os outros (não bater, ajudar), não incomodar, fazer as coisas da maneira certa, ter vontade e não ter preguiça.
Expectativas sobre o Futuro da criança	Aqui se incluem as respostas que indicam uma expectativa parental sobre o futuro da criança, ou seja, são expectativas com conseqüências positivas futuras, tais como: ser inteligente, terminar os estudos, ir para a universidade, ser cada vez melhor, ser algo na vida, passar de ano. Aqui também se inclui qualquer resposta com conseqüência negativa: ter sofrimento, ter dificuldade.
Expectativas Competitivas	São as respostas que indicam alguma idéia de competição, ou seja, que exprimem um desejo de que a criança seja melhor do que os outros, que apresente um desempenho superior, tais como: ser um destaque, a melhor possível, ser a primeira, tirar nota 10.

Quadro 3. Definição das categorias de papéis sociais

Percebe-se que houve também certa homogeneidade entre G1 (n=20) e G2 (n=18) em relação às respostas das crianças sobre as expectativas dos pais e mães, o G1 apresentou 9 respostas classificadas na categoria “Expectativa sobre a Aprendizagem”, e o G2 apresentou um total de 8. Já na categoria “Expectativa sobre os Comportamentos”, obtiveram-se 5 respostas de cada grupo. No G1 ainda apresentaram-se 2 respostas na categoria “Expectativas sobre o Desenvolvimento”, 3 crianças não responderam e 1 resposta na categoria “Expectativa Competitiva”. No G2 2 crianças não responderam e 3 respostas revelam expectativas sobre o “Futuro”, sendo que uma negativa.

O mesmo equilíbrio foi observado em relação às respostas das crianças sobre as expectativas dos professores, sendo que apenas 5 crianças do G1 e 6 do G2 apresentaram respostas que se incluem na categoria “Expectativas sobre a Aprendizagem”. No entanto, 10 respostas do G1 e 8 do G2 incluíram-se na categoria “Expectativas sobre os Comportamentos”. Ainda no G2, 2 crianças apresentaram resposta sobre expectativas futuras. Não responderam sobre o que pensam de seus professores 5 crianças do G1 e 2 do G2.

Já em relação às expectativas dos pais e mães, observa-se que no G1 as expectativas se dividem nas categorias: 9 expectativas positivas e uma negativa “Sobre o Futuro”; 7 respostas de “Expectativas sobre Aprendizagem”, e somente 3 “Sobre os Comportamentos. Um pai não respondeu. No G2, as respostas revelam que as famílias também apresentam mais expectativas sobre o futuro (10 respostas, sendo uma negativa) e sobre a aprendizagem (6 respostas). Ainda apresentaram 1 resposta na categoria “Expectativa sobre o Desenvolvimento” e 1 na categoria “Expectativa sobre Comportamentos”. Como antes do processo de intervenção há igualdade estatística entre os grupos, e também igualdade nos papéis sociais acerca da escolarização, as análises do período de teste foram feitas com o número total das famílias (G1+G2).

Voltando às análises estatísticas, o teste de correlação r de Pearson foi realizado para verificar as possíveis relações entre suporte parental e prontidão escolar, e as variáveis média salarial, escolaridade dos pais e escolaridade das mães.

Tabela 4. Intercorrelações (r de Pearson) entre Prontidão Escolar, Suporte Parental (HOME), escolaridade parental e média salarial

	Prontidão Escolar	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai	Média Salarial
Suporte Parental (HOME/Teste)	,227	,302	,283	-,065
Prontidão Escolar		,257	,351*	-,050
Escolaridade da Mãe			,353*	,050
Escolaridade do Pai				,522**

*. $p < 0.05$

** . $p < 0.01$

A escolaridade do pai apresenta importante correlação com a prontidão escolar ($p < 0,05$). Isso indica que para esse grupo de famílias, quanto maior a escolaridade do pai a tendência é ser maior a prontidão escolar da criança. Interessante notar que o escore total do suporte parental medido pelo HOME (Teste) não apresenta correlação com a prontidão escolar, ou seja, os fatores que avaliam o suporte parental e os estímulos ambientais no inventário não indicam na sua totalidade uma relação com o nível de prontidão escolar da criança. Assim, buscou-se verificar se as variáveis do contexto e da pessoa, designadas no roteiro, apresentam correlação com a prontidão escolar em um nível estatisticamente significativo, assim como identificar a existências de correlação entre sub-testes do HOME e prontidão escolar (N=38):

Tabela 5. Intercorrelações (r de Pearson) entre Prontidão escolar e variáveis do Contexto, Pessoa, e fator Estimulação através de Brinquedos (HOME/Teste).

	Suporte Parental (Roteiro/Teste)	Atributos Positivos (Teste)	Atributos Negativos (Teste)	Estimulação através de brinquedos (HOME/Teste)
Prontidão Escolar	,376	-,011	,070	,366
Suporte Parental (Roteiro/Teste)		,525*	,007	,254
Atributos Positivos (Teste)			-,085	,092
Atributos Negativos (Teste)				-,044

*. $p < 0.05$

** . $p < 0.01$

A Tabela 5 apresenta que o total de suporte parental, tal como discriminado na entrevista, é positivamente relacionado ao total de prontidão escolar, e que dentre os fatores discriminados pelo inventário HOME, somente o fator Estimulação através do brinquedo é correlato ($p < 0,05$) da prontidão escolar. Uma relação esperada aconteceu entre os atributos positivos das crianças e o suporte parental, tal qual descrito no roteiro de entrevista, ou seja, quanto maior a disponibilidade de tempo e recursos dos pais e mães, a tendência da criança é apresentar mais atributos positivos.

Visto que o suporte parental correlaciona-se com a prontidão escolar em um nível de significância considerado importante ($p < 0,05$), fez-se o estudo de cada variável do suporte parental em relação à prontidão escolar. Pelo motivo exatamente oposto, visto que os atributos na sua totalidade não apresentaram correlação com a prontidão, fez-se necessário o estudo em separado das disposições, demandas e recursos, a fim de identificar se algum atributo da criança se associa à prontidão escolar. A tabela que segue apresenta os resultados dessas análises.

Tabela 6. Intercorrelações (r de Pearson) entre Prontidão Escolar e variáveis da Pessoa e do Contexto.

	Prontidão Escolar
Característica Ambiental Promotoras Cognição	,242
Característica Ambiental Promotora Social	,348*
Atividade Engajada Cognição	,401*
Atividade Engajada Social	,203
Recursos	,160
Disposições Geradoras	-,166
Demandas Promotoras	-,132
Disposições Disruptivas	,054
Demandas Disruptivas	,070

* $p < 0,05$

Conforme a tabela 6, portanto, a prontidão escolar apresenta uma correlação significativa ($p < 0,05$) somente com as variáveis: característica ambiental promotora do social e com as atividades engajadas cognitivas. Essa tabela, assim como a anterior, ainda indica que dentre as variáveis que avaliam a pessoa e o contexto, somente as do contexto apresentam correlação com a prontidão escolar.

Para aprofundar os estudos sobre quais variáveis demonstram correlação mais significativa com a prontidão escolar, a análise que segue refere-se às diferenças entre o nível de escolaridade dos pais e mães e o suporte parental, em relação ao nível de prontidão escolar. O grupo total foi dividido em dois de acordo com a média total do escore de prontidão escolar ($\mu = 57$), assim, tem-se um grupo acima da média (N= 27) e outro abaixo da média (N=11).

Tabela 7. Médias, Desvio Padrão e Teste t (variáveis suporte parental e escolaridade de pais e mães) das crianças com prontidão escolar abaixo e acima da média.

	Prontidão Escolar	N	Média	Desvio Padrão	t
Suporte Parental (Roterio/Teste)	0-57	11	2,9924	,61965	2,14*
	58+	27	3,5086	,69269	
Suporte Parental (HOME/Teste)	0-57	11	35,64	11,491	1,97*
	58+	27	41,37	6,350	
Escolaridade da Mãe	0-57	11	3,82	2,272	1,25
	58+	27	4,74	1,973	
Escolaridade do Pai	0-57	11	3,27	1,421	2,16*
	58+	27	4,85	2,231	

* $p < 0,05$

Verifica-se na tabela 7 que a diferença no nível de escolaridade do pai entre os grupos acima e abaixo da média de prontidão é significativa ($F=3,556$; $p < 0,05$). Isso também acontece com o Suporte Parental tal qual estipulado no roteiro de entrevista ($F=0,153$; $p < 0,05$) e com o resultado do suporte parental do HOME ($F=7,348$; $p < 0,01$). Isso indica que as crianças que tem escore de prontidão escolar acima da média apresentam pais mais escolarizados e suas famílias apresentam escore maior no suporte parental do HOME e no suporte parental total (características promotoras somadas às atividades engajadas).

Relembrando a Hipótese 1.1 (o nível de escolaridade dos pais e mães e o suporte parental são maiores nas crianças que tem escores de prontidão escolar acima da média), pode-se inferir que ela é verdadeira em relação ao pai, mas não em relação à mãe. Pode-se dizer também que a hipótese é verdadeira em relação ao suporte parental tal como o HOME apresenta e também nas características ambientais e nas

atividades molares descritas na entrevista, pois o escore em ambos é maior no grupo que está acima da média de prontidão escolar e a diferença entre os grupos é fortemente significativa.

Finalizando as análises acerca dos resultados obtidos no Estudo 1, os dados apresentados também se referem à hipótese 1.2 (as atividades cognitivas engajadas entre pais/mães e a criança é fator de promoção da prontidão escolar), pois se verifica na tabela 6 uma relação importante entre atividades engajadas cognitivas, ou seja, atividades de leitura, escrita e uso de jogos educativos com a criança, e a prontidão escolar ($p < 0,05$). Ainda, na tabela 5, a forte relação entre estímulos através de brinquedos, primeiro fator do HOME, reforça a veracidade da hipótese.

Importante apontar que das 11 crianças que apresentaram baixo escore de prontidão escolar, 8 apresentaram respostas de expectativas de pais e professores sobre seu comportamento (obedecer, ser educado, etc). Somente duas respostas das crianças abaixo da média de prontidão revelam que na sua percepção há uma expectativa dos pais e professora sobre aprendizagem, sendo que na realidade para essas duas famílias a expectativa dos pais é a de um futuro melhor para a criança, não de aprendizagem. Uma criança não respondeu à questão.

Essa incoerência nas respostas das duas famílias em relação ao que a criança pensa que eles esperam dela aparece também em relação à prontidão escolar, ou seja, em relação às respostas dos pais e mães das 11 crianças que pontuaram abaixo da média de prontidão escolar, 6 respostas indicaram que os pais e mães esperam mais do que a criança apresenta de resultados na prontidão (esperam que seja a melhor ou que vá muito bem), apresentando portanto expectativas futuras ou de competitividade. Uma única mãe apresentou uma expectativa futura negativa sobre a escolaridade. Outra revela expectativas acerca de comportamentos de obediência e respeito na escola. Somente uma família apresentou expectativa sobre a aprendizagem.

Duas famílias apresentam respostas como “que seja melhor do que nós”, indicando que na sua vida a escolarização não teve um lugar de destaque e, portanto esperam que o filho os supere. Na idéia dessas duas crianças, porém, a expectativa de seus pais é de que ela se comporte bem.

No período de teste, das crianças que apresentaram escore de prontidão escolar acima da média, total de 27, apenas duas famílias apresentam expectativas sobre o comportamento das crianças e uma sobre o desenvolvimento. Uma família não respondeu e outra revelou uma expectativa negativa sobre o futuro escolar da criança.

Todas as demais famílias, 22 no total, apresentam ou expectativas positivas sobre o futuro escolar da criança ou sobre a sua aprendizagem.

Apenas 5 crianças apresentam incoerência nas suas respostas quando comparadas à expectativa dos pais, ou seja, pensam que os pais esperam que se comporte ou que desenhe, quando na verdade esperam que aprenda. Uma das que apresentam incoerência é justamente a criança cuja família tem uma expectativa negativa sobre o futuro escolar.

6.2 Resultados da Etapa 2

A Etapa 2 refere-se à intervenção, ou seja, ao Treinamento de Suporte Parental, portanto, fazem parte dessa análise somente as famílias que participaram do TSP. A partir da leitura do Protocolo de Registro do TSP, referente às reações de pais, mães e crianças nos momentos dos Jogos Educativos, elaboraram-se as seguintes categorias de análise: “Reação Positiva” e “Reação Negativa”. A categoria “Reação Positiva” refere-se a todas as respostas que indicavam satisfação dos pais, mães e das crianças durante os jogos, ou as percepções positivas dos pais e mães sobre a criança no momento do jogo. Incluem-se aqui palavras como: “alegre, feliz, admiração, orgulho, inteligente, fácil, esperto, divertido, gostou, adorou, interessante, atencioso, maravilhoso, ativo, paciente, legal”.

A categoria “Reação Negativa”, por outro lado, refere-se a qualquer palavra que indicou insatisfação de pais, mães e crianças sobre o momento do jogo, ou ainda as percepções negativas dos pais e mães sobre as crianças durante os jogos, tais como: “cansativo, difícil, nervosa, preguiçosa, ansiosa, impaciente, confuso, triste”. Nota-se que há mais reações que indicam satisfação ou percepções positivas do que insatisfação e percepções negativas.

Foram contabilizadas um total de 554 momentos de atividades engajadas em 5 quinzenas de TSP, alcançando-se a média de 110,8 atividades por quinzena, o que implica em uma média de 5,54 episódios de atividades engajadas por família para cada quinzena do TSP. Assim, nas cinco tabelas completadas pelas famílias, a média de vezes em que os jogos foram utilizados em casa em atividades engajadas de pais e filhos, ao longo de cada quinzena, foi a que segue: quinzena 1 ($\mu=6$); quinzena 2

($\mu=7,25$); quinzena 3 ($\mu=5,2$); quinzena 4 ($\mu=4,4$); quinzena 5 ($\mu=4,85$). O tempo de cada atividade engajada variou de 10 minutos até 1h20.

As famílias que mais se engajaram nas atividades, utilizando os jogos regularmente, foram aquelas cujas crianças apresentaram maior prontidão escolar, com exceção de uma família cuja criança teve baixa prontidão escolar, mas seus pais se engajaram com muita frequência durante o TSP. Essa exceção foi justamente uma das famílias que apesar de alta frequência de atividade engajada, apresentou mais respostas de reação negativa no registro, somando um total de 5. Isso pode indicar que os processos proximais que aconteciam nessa família anterior ao TSP causaram um efeito de disfunção no desenvolvimento da criança, em virtude de a criança ter apresentado baixa prontidão escolar. A família parece ter repetido ao longo do TSP a mesma qualidade em seus processos proximais anteriores ao TSP, o que poderia explicar em parte as reações negativas.

As Tabelas de Acompanhamento do TSP indicam que os jogos mais aceitos, ou que apresentaram maior número de respostas de reações positivas, foram o jogo de Memória, o Dominó de frases, seguidos do Alfabeto Ilustrado e da Loto Aritmética. Os menos aceitos, ou os que apresentaram reações negativas e foram menos utilizados, referem-se principalmente aos Dominós de Subtração e de Adição, assim como o Mico de Palavras.

Além dos jogos utilizados, a partir do terceiro encontro algumas famílias passaram a marcar no Protocolo de Registro outras atividades engajadas com as crianças, tais como: passeio no circo, acampamento, jogo no computador, jogo de cartas, pintura, desenhos, colagem, festas, quebra-cabeça, brincar de escolinha, jogo de ping-pong e vídeo-game, ampliando o repertório de estimulação ambiental das crianças. Essas famílias também são aquelas cujas crianças apresentaram escores de prontidão escolar acima da média.

Em relação aos depoimentos das famílias durante o TSP, apesar de não terem sido registrados literalmente, pode-se dizer que os mais marcantes foram em relação às mudanças na dinâmica familiar proporcionadas com a utilização de jogos em momentos interativos com as crianças. Pais e mães concordaram que o TSP modificou não só atributos das crianças, promovendo a atenção, a memória, até mesmo a alegria das crianças, mas também promoveu modificações nos seus próprios atributos. Dessa forma, pais e mães declararam estarem mais pacientes com as crianças, apresentando

com menos frequência disposições e demandas disruptivas, promovendo melhor suporte parental cotidianamente.

6.3 Resultados da Etapa 3

Com as análises estatísticas dos dados obtidos com a Etapa 3, verifica-se a hipótese nula, ou seja, se o grupo submetido ao Treinamento de Suporte Parental apresenta mesmas médias de Suporte Parental do que o grupo de controle, ao final da pesquisa.

Tabela 8. Aumento de suporte parental em G1 e G2 da Etapa 1 para a Etapa 3 (teste t para dados pareados).

TSP			N	gl	t
G1	Par 1	Suporte Parental (HOME/Teste) & Suporte Parental (HOME/Reteste)	20	19	2,43*
	Par 2	Suporte Parental (Roteiro/Teste) & Suporte Parental (Roteiro/Reteste)	20	19	2,77**
G2	Par 1	Suporte Parental (HOME/Teste) & Suporte Parental (HOME/Reteste)	18	17	,519
	Par 2	Suporte Parental (Roteiro/Teste) & Suporte Parental (Roteiro/Reteste)	18	17	1,147

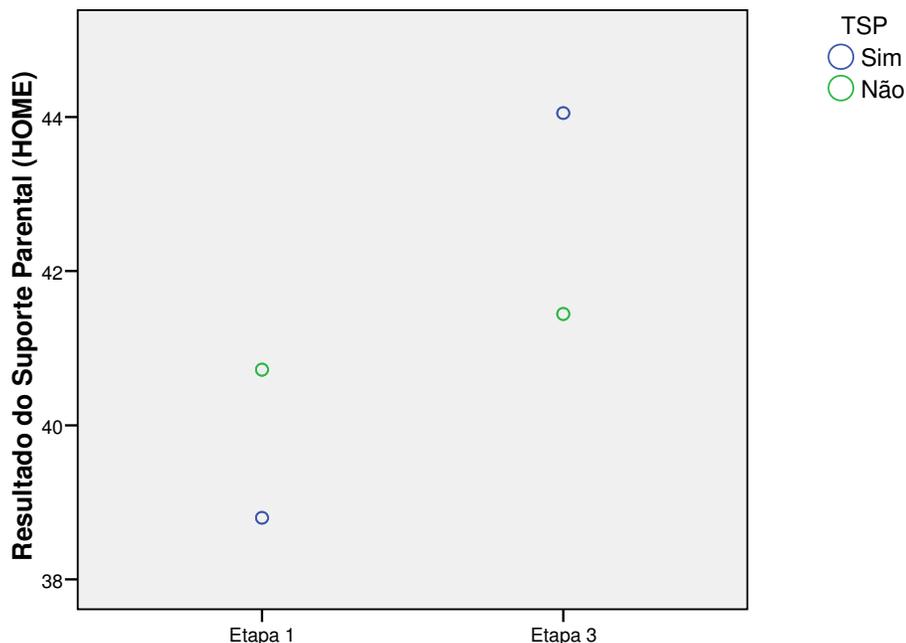
*P<0,05

**p<0,01

Os resultados dos testes t para dados pareados, apresentados na tabela 8, demonstram que o aumento das médias da Etapa 1 para o Etapa 3 no HOME, assim como na avaliação de suporte parental, é significativo somente para o G1, o que em parte valida a hipótese de pesquisa. Assim, em termos absolutos, pode-se afirmar que somente o G1 cresceu nas médias de suporte parental após o TSP.

Entretanto, o teste ANOVA (2X2) mostra que em termos relativos, a diferença de aumento de suporte parental entre os grupos G1 e G2, contemplando a intervenção, não é significativa para a variável suporte parental como discriminada no roteiro de entrevista. A figura 3 mede o aumento nos dois grupos em relação ao suporte parental (HOME) da Etapa 1 para a Etapa 3 da pesquisa.

Figura 3. Médias de Suporte Parental (HOME) em G1 e G2 antes e depois do TSP.



Pode-se dizer que as famílias que no período de teste apresentavam baixo escore de HOME e participaram do TSP, aumentaram o escore após o treinamento significativamente ($p < 0,05$) em termos absolutos. Aqui, faz-se necessário mencionar a H_1 , visto que se esperava que o TSP aumentasse as médias de suporte parental no G1 que esse crescimento seria maior do que o de G2.

De fato, as médias de suporte parental no G1 cresceram após o TSP, o que valida em parte H_1 , mas o aumento quando comparado ao aumento do G2 só é significativo para o suporte parental medido pelo HOME. De acordo com a figura 3, ao se comparar G1 e G2, o TSP proporciona um aumento somente para as variáveis de suporte parental avaliadas no HOME, sendo este resultado significativo ($F = 2,956$; $p = 0,09$). Portanto, para a variável suporte parental avaliada pelo roteiro de entrevista, a intervenção não se mostra como um fator que proporciona maior aumento no G1 quando comparado ao G2, ou seja, ambos cresceram e a diferença de crescimento não é significativa estatisticamente falando.

Para a identificação dos fatores que promovem o desempenho, verificou-se a hipótese 1.3: o suporte parental e o nível de escolaridade dos pais e mães são maiores

nas crianças com escores de desempenho escolar acima da média, foram feitos testes t. Essa hipótese foi sub-dividida em outras duas, devido à existência do TSP, sendo assim, temos como sub Hipótese 1: a Hipótese 1.3 é verdadeira no Grupo Total; e como sub-Hipótese 2: a hipótese 1.3 é verdadeira no Grupo de Treinamento somente. Assim, o grupo total foi dividido de acordo com a média geral no TDE ($\mu=52$) em grupo acima da média (n=20) e abaixo da média (n=18).

Tabela 9. Média, Desvio Padrão e Teste t-student para as variáveis Suporte Parental e Escolaridade dos pais e mães no grupo total.

	TDE		Média	Desvio Padrão	t
	(Acima/Abaixo da Média)	N			
Escolaridade da Mãe	0-51	18	4,22	2,130	0,703
	52+	20	4,70	2,055	
Escolaridade do Pai	0-51	18	3,67	1,749	2,079*
	52+	20	5,05	2,282	
Suporte Parental (HOME/Teste)	0-51	18	41,56	8,082	1,075
	52+	20	43,95	5,530	
Suporte Parental (Roteiro/Teste)	0-51	18	3,4049	03551	3,06**
	52+	20	3,8356	0,4914	

* p<0,05
** p<0,01

A tabela 9, refere-se a sub-hipótese 1, e demonstra que para o grupo total, as variáveis escolaridade do pai e o suporte parental segundo o roteiro de entrevista apresentam diferenças em relação a média de TDE, ou seja, as crianças que apresentam escore de desempenho escolar acima da média, tem pais mais escolarizados, e suas famílias apresentam escore de suporte parental mais alto do que as crianças cujos resultados no TDE estão abaixo da média. Essa diferença não é verdadeira, entretanto, para a escolaridade da mãe ou para os resultados do suporte parental segundo o HOME (reteste).

Quanto a sub-hipótese 2, as tabelas 10 e 11 apresentam os resultados dos testes t entre os grupos acima e abaixo da média de desempenho escolar para G1 e G2 em separado, sendo que G1 apresenta 12 crianças acima da média 8 e abaixo da

média; e G2 apresenta 8 crianças acima da média e 10 abaixo da média de desempenho escolar:

Tabela 10. Média, desvio padrão e teste t-student para as variáveis Suporte Parental e Escolaridade dos pais e mães em G1 e G2.

TSP		TDE (Alto/Baixo)	N	Média	Desvio padrão	t
G1	Escolaridade da Mãe	0-51	8	3,63	1,768	1,50
		52+	12	5,08	2,314	
	Escolaridade do Pai	0-51	8	3,13	1,553	1,89*
		52+	12	5,00	2,486	
	Suporte Parental (HOME/Reteste)	0-51	8	41,13	8,903	1,68
		52+	12	46,00	3,908	
	Suporte Parental (Roteiro/Reteste)	0-51	8	3,2569	0,1943	4,18**
		52+	12	3,8833	0,3901	
G2	Escolaridade da Mãe	0-51	10	4,70	2,359	0,58
		52+	8	4,13	1,553	
	Escolaridade do Pai	0-51	10	4,10	1,853	1,10
		52+	8	5,13	2,100	
	Suporte Parental (HOME/Reteste)	0-51	10	41,90	7,838	0,208
		52+	8	40,88	6,402	
	Suporte Parental (Roteiro/Reteste)	0-51	10	3,6178	,21762	0,966
		52+	8	3,7694	,75543	

* p<0,09
** p<0,01

No G1, a diferença entre as crianças acima e abaixo da média de desempenho escolar, pode ser relacionada aos escores de Escolaridade do Pai e de Suporte Parental (HOME/Reteste), sendo que o teste t apresenta que essa diferença é quase significativa para os dois casos. Já para a variável Suporte Parental (Roteiro/Reteste) nota-se uma significativa diferença entre o grupo de crianças abaixo da média se comparadas ao grupo acima da média de TDE ($p<0,01$). Isso indica que mesmo no G1, subdividindo o grupo entre as crianças acima e abaixo da média de desempenho escolar, há uma diferença, significativa em termos estatísticos, de suporte parental.

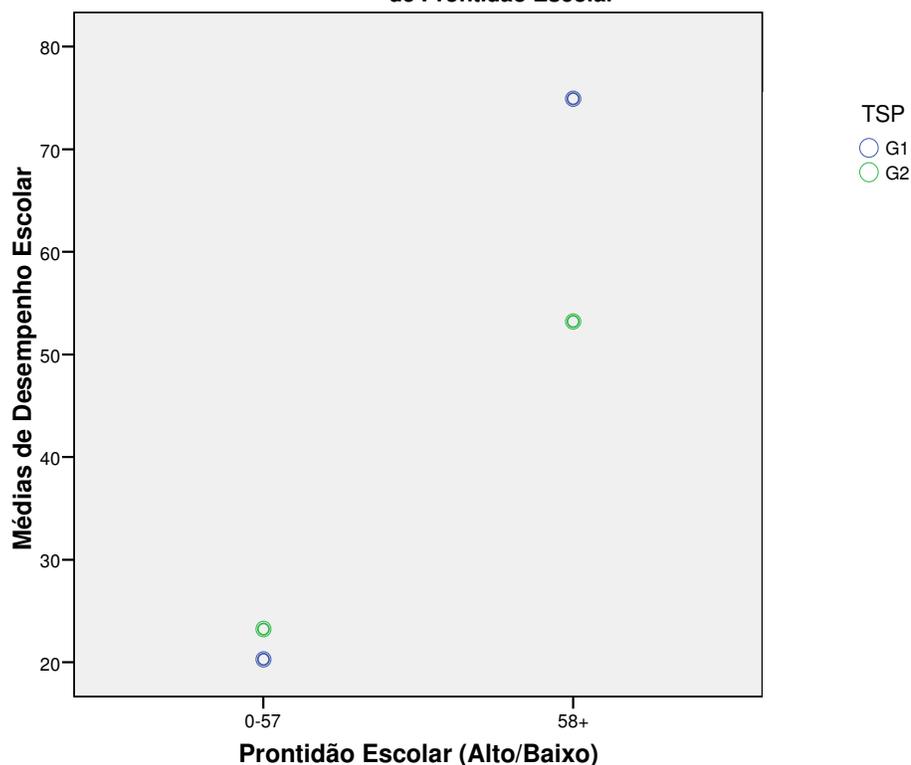
Na tabela 10 verifica-se que não há uma diferença significativa entre as crianças abaixo e acima da média de desempenho escolar para o G2. Pode-se dizer que a

diferença entre as crianças abaixo e acima da média de desempenho relacionada à escolaridade do pai, comparando-se o G1 ao G2, não é tão significativa quanto no grupo total, embora em G1 a escolaridade do pai indica uma diferença entre as crianças acima e abaixo da média nível de significância quase satisfatório ($p < 0,1$). Para G2 a escolaridade do pai não fez qualquer diferença entre as crianças abaixo e acima da média de desempenho escolar.

Para compreender porque somente 12 famílias no G1 apresentaram um efeito maior no suporte parental, fez-se a comparação dos escores totais de Prontidão e de Desempenho Escolar no G1 e percebeu-se que justamente as crianças que apresentam ao início da pesquisa Prontidão Escolar acima da média são as que ao final apresentam Desempenho Escolar acima da média ($n=12$).

Pode-se inferir, portanto, que o suporte parental uma vez estimulado no período de treinamento faz diferença no desempenho escolar ao final da pesquisa para as crianças que já apresentam uma prontidão escolar satisfatória. Para verificar-se estatisticamente, a análise ANOVA que segue demonstra a relação entre prontidão escolar (acima e abaixo da média) e desempenho escolar, após o TSP.

Figura 4. Médias estimadas de Desempenho Escolar em G1 e G2, comparadas às médias de Prontidão Escolar



A figura 4 apresenta as médias de desempenho escolar em G1 e G2 relacionando com as médias de prontidão escolar. Percebe-se que as crianças que pontuaram abaixo da média de prontidão ($\mu=57$) e participaram do TSP, também pontuaram abaixo da média de desempenho escolar ($\mu=52$). Já as crianças do G1 que no início pontuaram acima da média de prontidão escolar, apresentaram após o TSP altas médias de desempenho escolar, sendo acima do resultado das crianças do grupo controle. Pode-se perceber, portanto, que o impacto do TSP sobre o desempenho escolar é mais importante sobre as crianças que apresentam no início da pesquisa prontidão escolares acima da média, numa diferença de até 25 pontos brutos em relação às crianças que participaram do G2, sendo essa diferença significativa em $F=2,987$ e $p<0,9$.

Retornando à H_0 (o grupo de Treinamento de Suporte Parental apresenta ao final da pesquisa as mesmas médias de suporte parental e consequentemente de desempenho escolar que do grupo de controle), como hipótese contrária tem-se H_1 : o Grupo de Treinamento de Suporte Parental apresenta ao final da pesquisa média de

suporte parental e conseqüentemente de desempenho escolar e suporte parental superiores às do Grupo de Controle. A tabela 11 demonstra que realmente as médias entre G1 e G2 são diferentes no Estudo 3:

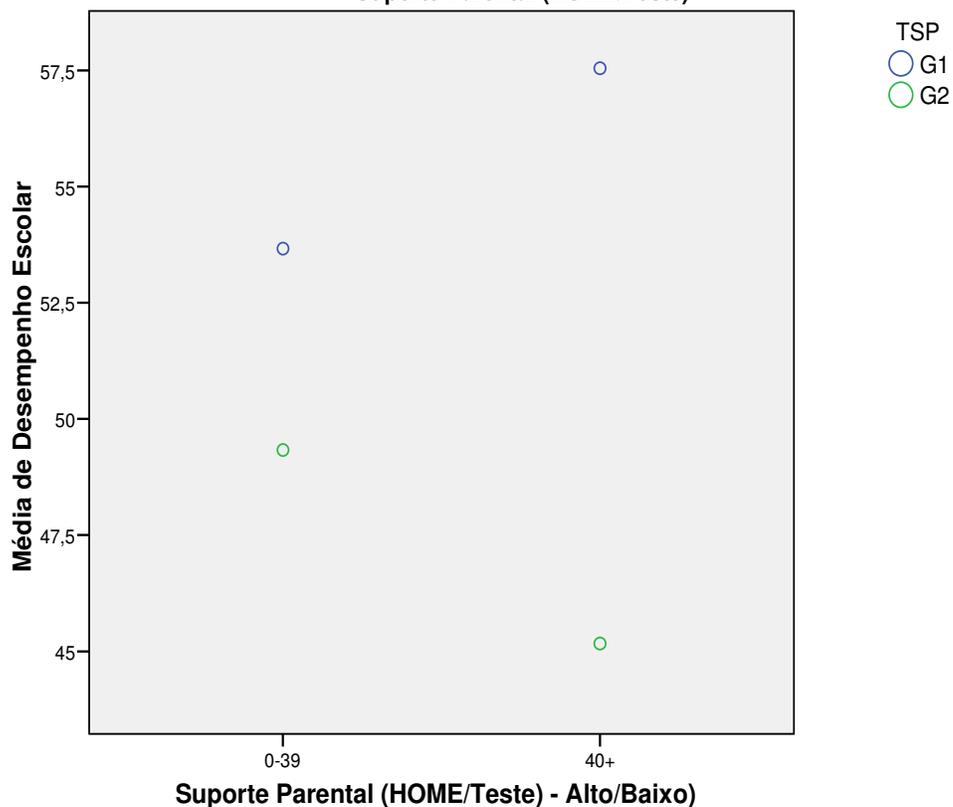
Tabela 11. Médias e Desvio Padrão de Desempenho Escolar e de Suporte Parental (HOME/Reteste) em G1 e G2.

TSP		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sim	Suporte Parental (HOME/Reteste)	20	21	51	44,05	6,637
	Desempenho Escolar	20	6	93	55,80	29,999
Não	Suporte Parental (HOME/Reteste)	18	27	49	41,44	7,048
	Desempenho Escolar	18	12	90	46,56	26,655

Importante lembrar que de acordo com a tabela de classificação dos escores brutos por série escolar das tabelas de normas do TDE (Stein, 1994), apresentam-se 4 níveis de classificação para a primeira série: inferior (abaixo de 8 pontos); médio inferior (entre 9 e 54 pontos); médio superior (entre 55 e 89 pontos) e superior (acima de 90 pontos). Nessa classificação, o G1 apresenta-se no nível médio superior, enquanto que o G2, quando comparado à classificação brasileira encontra-se no nível médio inferior, mesmo considerando o alto desvio padrão em ambos os grupos.

Entretanto, necessário se faz verificar se essa diferença nas médias de desempenho escolar e de suporte parental é importante em termos estatísticos e se o suporte parental exerceu influência no desempenho escolar. A análise ANOVA relacionando as variáveis HOME/TDE demonstra igualmente que as famílias mais beneficiadas com o TSP foram as que na Etapa 1 apresentaram bom índice de suporte parental.

Figura 5. Médias estimadas para Desempenho Escolar em G1 e G2 comparadas às médias de Suporte Parental (HOME/Teste)



A figura 5 demonstra que as crianças cujas famílias apresentaram no início do estudo baixo escore no suporte parental (HOME) pontuaram abaixo da média de desempenho escolar somente no G2. O grupo que participou do TSP, cuja pontuação de suporte parental (HOME/Teste) ficou abaixo da média apresentou uma média superior a média geral de desempenho escolar ($\mu=52$). Da mesma forma, as crianças com média de suporte parental superior (HOME/Teste), após o TSP obtiveram uma média também superior. Já no G2, mesmo tendo pontuado acima da média de suporte parental (HOME/Teste) ao final da pesquisa a média de desempenho escolar ficou bem abaixo da média geral ($\mu=52$).

A análise estatística, entretanto, não apresenta uma significativa diferença entre G1 e G2 quando se relacionam os escores de desempenho escolar entre grupos com alto e baixo escore no suporte parental (HOME/Teste), tendo o desempenho escolar como variável dependente. Os mesmos resultados foram obtidos com as análises do suporte parental (Roteiro/Teste) aliadas ao TSP, ou seja, não há estatisticamente falando uma diferença significativa entre G1 e G2 quando se relaciona suporte parental

e TSP, tendo o desempenho escolar como variável dependente, conforme a tabela que segue:

Tabela 12. ANOVA (2X2) - TSP X Suporte Parental (HOME) e TSP X Suporte Parental (Roteiro) em relação ao Desempenho Escolar.

Variável Dependente: Total TDE

Fonte	df	F	p
TSP X Suporte Parental (HOME)	1	,168	,685
TSP X Suporte Parental (Roteiro)	1	,073	,789

Embora não significativo do ponto de vista estatístico, pode-se verificar que o TSP causa um impacto positivo nas famílias em que ao iniciarem o treinamento apresentam bons índices de suporte parental, mas não nas famílias que antes do TSP apresentavam baixo índice de suporte parental. Entretanto, é interessante notar que mesmo com bom índice de suporte parental no início do estudo, a média de desempenho escolar do grupo de controle não está, ao final do estudo, acima da classificação média superior, conforme Stein (1994), somente a média do G1 de desempenho escolar está acima da classificação média superior.

Para verificar outros possíveis fatores que influenciaram o desempenho escolar ao final do TSP, fez-se a análise de correlação entre as variáveis de contexto e de pessoa em cada um dos grupos, obtendo os seguintes resultados:

Tabela 13. Intercorrelações (r de Pearson) entre Desempenho escolar e variáveis do Contexto e da Pessoa

TSP		Atividade Engajada Cognição (Reteste)	Recursos (Reteste)
Sim	Desempenho Escolar (Total)	,523 *	,683 **
Não	Desempenho Escolar (Total)	,215	,113

*. p<0,05
 **. p< 0,01

A tabela 13 apresenta apenas as correlações entre TDE e variáveis do contexto e da pessoa que apresentaram um nível de significação importante. Ao calcular a diferença nas correlações entre G1 e G2, obtém-se um resultado significativo ($p < 0,05$) para as atividades cognitivas e também para os recursos. Isso indica que a relação entre desempenho escolar e recursos das crianças para G1 é significativamente maior do que a relação entre estas variáveis para o G2. Da mesma forma, a relação entre atividade engajada que potencializa a cognição é maior em G1 do que em G2. Pode-se dizer, portanto, que o TSP tende a favorecer e estimular situações entre pais e filhos que promovem a cognição, apresentando um resultado positivo para o desenvolvimento das competências pessoais da criança, o que o torna um instrumento rico.

Além disso, ao referir-se aos papéis sociais, pode-se dizer o TSP favorece mudanças nas expectativas das crianças e dos pais. Em relação aos pensamentos das crianças sobre o que os seus pais esperam delas, por exemplo, o número de respostas do G1 que se incluíram na categoria “Expectativa sobre a Aprendizagem” aumentou de 9 para 12, e na categoria “Expectativa sobre os Comportamentos” diminuiu 5 para 1.

Essa diferença nas expectativas entre o período de teste e de reteste no G2 não aparece, ou seja, as crianças continuam acreditando que seus pais e mães esperam que tenham um futuro bom (4 respostas), e que elas se comportem na escola (7 respostas, aumento de 2 respostas). A “Expectativa sobre a Aprendizagem” passou de 8 respostas no tempo 1 para 5 respostas no tempo 2, caracterizando uma diminuição acerca do que as crianças acham que seus pais pensam do processo de escolarização no quesito aprendizagem.

Nota-se que no G1, embora 8 crianças tenham pontuado baixo escore de desempenho escolar, houve mudança nas expectativas de 5 dessas famílias, seja das crianças ou dos pais. Destacam-se as seguintes mudanças qualitativas:

- a) Famílias que inicialmente achavam que o filho deveria obedecer passaram a pensar que ele pode ter um futuro escolar proveitoso;
- b) Famílias que no início apresentavam uma expectativa muito além dos atributos da criança passaram a ter coerência entre o que pensam e observam na criança, e passaram a vislumbrar a aprendizagem como uma expectativa;
- c) Criança que inicialmente pensava que sua família esperava que ela apenas se comportasse bem na escola passou a acreditar que sua

família espere que ela aprenda ou que tenha um futuro escolar promissor.

Dadas as condições dos resultados, além do número reduzido de sujeitos e os altos valores de desvio padrão, especialmente em relação ao desempenho escolar, para a verificação da magnitude do efeito do TSP sobre o Suporte Parental e o Desempenho Escolar, o teste de d de Cohen apresentou um resultado mediano, de acordo com a tabela ¹⁰. O quadro que segue apresenta o percentil para cada teste:

Variável	d	Percentil
Desempenho Escolar	0,34	63
Suporte Parental	0,38	67

Quadro 4. Magnitude de efeito do TSP em relação ao Suporte Parental (HOME) e ao Desempenho Escolar (d de Cohen).

Os resultados demonstrados no quadro 4 apontam que em estudos futuros, com a implantação do TSP, pode-se esperar que 63% dos sujeitos num grupo experimental excederão o valor médio dos sujeitos em um grupo de controle em relação ao desempenho escolar e que 67% dos sujeitos do grupo experimental excederão a média de suporte parental obtidos em um grupo de controle após o TSP.

Finalmente, ao avaliar se o teste de prontidão escolar é um bom preditor do desempenho escolar na primeira série, através da regressão linear, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 14. Verificação da relação entre o Teste de Prontidão Escolar e o Teste de Desempenho Escolar

	Coeficiente não Estandartizado		Coeficiente Estandartizado	t
	B	Erro	Beta	
Total Prontidão Escolar	2,142	,394	,672	5,439**

** p<0,01

¹⁰ A magnitude de efeito é calculada pela fórmula $d = M_1 - M_2 / \sqrt{[(s_1^2 + s_2^2) / 2]}$. Vide site <http://web.uccs.edu/lbecker/Psy590/es.htm#Cohen>, acessado em 20/11/2006.

De acordo com os dados apresentados na tabela 14, pode-se afirmar que o Teste de Prontidão Escolar é de fato um teste capaz de prever o desempenho escolar através do TDE, isso com nível de significância bastante importante ($p < 0,01$). Esse resultado indica que o Lollipop é um instrumento importante para o trabalho preventivo ao se tratar de sucesso escolar.

7. Discussão dos resultados

Estudos demonstrando as intercorrelações entre o baixo desempenho escolar e escassez de estímulos ambientais na família, surgiram no Brasil ao final da década de 90 (Marturano, 1997; Marturano, 1999) e no início do século XXI (Marturano & Ferreira, 2002). Entretanto, como há poucos relatos de pesquisa no Brasil que investigam a prontidão escolar e não o desempenho escolar, procurando relacionar com variáveis do microsistema familiar.

Nesse âmbito, destacam-se as pesquisas de Bigras e Dessen (2002) e de Dessen e Szelbrackowski (2004). Da mesma forma são recentes os estudos sobre ciclo de vida familiar demonstrando que as fases de transição apresentam maior vulnerabilidade ao surgimento, e quicá manutenção de crises, de sintomas na família, destacando entre os sintomas a dificuldade de aprendizagem (Polity, 2001). Estas pesquisas formaram a base para o atual estudo.

Como não há relato de estudos científicos brasileiros que visam testar um treinamento com famílias na fase de transição para o ensino fundamental, com intuito de avaliar a prontidão escolar para promover o desempenho escolar, essa pesquisa torna-se inédita. Dessa forma, esta tese de doutorado examinou o efeito de um Treinamento de Suporte Parental sobre o desempenho escolar de crianças que pela primeira vez cursaram a primeira série do ensino fundamental¹¹.

Os dados foram coletados com instrumentos já conhecidos no Brasil como o Inventário HOME (Bradley & Caldwell, 1979) e o Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), mas também uma entrevista foi produzida especialmente para esta pesquisa.

¹¹ Cabe lembrar que a pesquisa foi realizada em 2006, sendo que ainda estava vigente a lei que define a existência de oito anos de estudo para o ciclo do ensino fundamental, portanto, as crianças cursavam a primeira série do antigo sistema, o que atualmente seria o segundo ano dos nove anos de estudo.

Pais e mães participaram ativamente do processo de coleta de dados, sendo possível acessar dados acerca dos hábitos parentais, dos atributos das crianças e do suporte parental. A prontidão escolar foi medida com o Teste de Prontidão Escolar (Chew, 1981), sendo este uma novidade no sul do país.

Faz-se importante lembrar que a média geral de prontidão escolar foi considerada compatível com a média de crianças do norte do Brasil e do Canadá, na mesma faixa etária (Dessen & Szelbracikowski, 2004; Venet et al., 2003). Para compreender os fatores que promovem a prontidão escolar foram feitos testes para avaliar a diferença entre o grupo acima e o grupo abaixo da média de prontidão, assim como testes de correlação entre as variáveis.

A escolaridade, aliada aos fatores econômicos e sócio-demográficos, são fatores que promovem ou dificultam o desempenho e os comportamentos das crianças escolares, podendo causar efeitos de disfunção no desenvolvimento das mesmas (Maria-Mengel, 2007; Marturano & Ferreira, 2002; D'Ávila-Bacarji et al., 2005). Contudo, as variáveis sócio-econômicas (escolaridade dos pais e mães e renda familiar especialmente) não se apresentam como fatores que exercem uma influência significativa em relação ao processo de desenvolvimento físico e motor (Copetti & Krebs, 1997; Machado & Krebs, 1997).

Tais contrastes nas pesquisas indicam que em se tratando de desenvolvimento motor, variáveis ligadas à cultura local, ao macrossistema, são mais influentes (Copetti & Krebs, 1997; Machado & Krebs, 1997). Em contrapartida, variáveis de processo, da pessoa e do contexto, como atividades engajadas, atributos da criança, dinâmica no microssistema familiar e atributos pessoais dos pais e mães, notadamente a escolarização da mãe, exercem influência significativa no desempenho escolar e nos comportamentos das crianças (Polity, 2001; Ferreira & Marturano, 2002; Dessen & Szelbracikowski, 2004).

Contrário ao que as pesquisas apontam (Normandeu, Letarte, Parent, Bigras, & Capuano, 1998; Bigras, Morasse, Gauthier & Capuano, 1998), aqui é a escolaridade do pai que está correlacionada positivamente à prontidão escolar, de forma significativa. Embora no Brasil já existam dados que comprovem que a escolaridade do pai pode ser fator de promoção do desenvolvimento, como nos resultados obtidos em recente pesquisa com famílias que participam de Programa de Saúde da Família no Brasil. Segundo a autora percebeu que a escolaridade dos pais está correlacionada

negativamente com a existência de fatores de risco no desenvolvimento de crianças pequenas (Santa Maria-Mengel, 2007).

Contextualizando as famílias estudadas, pode-se pensar em uma mudança na estrutura das famílias atuais, quando pais estão mais participativos do processo de escolarização dos filhos e filhas, em função em grande parte de as mães trabalharem fora. Nas famílias pesquisadas somente nove mães não trabalham, sendo que as demais, trinta e uma, exercem atividades o dia todo e à noite têm os afazeres domésticos, conforme o relato delas. Embora os pais também trabalhem, com exceção de apenas um, é preciso ajudar nas tarefas escolares enquanto as mães fazem as tarefas domésticas, no caso específico das famílias pesquisadas. Assim, os pais mais preparados, mais escolarizados, exercem um suporte parental mais eficaz para as crianças e com isso promovem a prontidão escolar de seus filhos e filhas.

É sabido que crianças que são capazes de ter sucesso no início da vida escolar, notadamente na pré-escola, apontam para um começo melhor no processo de escolarização e continuam progredindo ao longo do período formal de escolarização (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, & Stuhlman, 2004), em contra partida crianças que apresentam problemas exteriorizados no início da infância estão mais propensas a elevar o índice de comportamentos agressivos, prejudicando muitas vezes o próprio desempenho escolar (Dessen & Szelbrackowski, 2004, p.172).

Dessa forma, torna-se fundamental identificar fatores que promovam ou dificultem a prontidão escolar no ambiente familiar de crianças na entrada para a primeira série. Percebe-se que o suporte parental, tal como discriminado no roteiro de entrevista, e o fator Estimulação através do brinquedo do HOME, positivamente relacionados à prontidão escolar, apontam para a relação entre as características parentais e atividades engajadas como fatores de promoção da prontidão escolar.

Em relação ao inventário, Totsika e Sylva (2004) revelam estudos internacionais que utilizaram o HOME como preditor de desenvolvimento cognitivo, ressaltando que “uma das vantagens do HOME é a correlação substancial que ele tem com medidas cognitivas” (p.27). Estudos feitos com mães com deficiência mental (Buonadio, 2003, apud Aiello, 2006) e com crianças contaminadas por chumbo (Almeida, 2005, apud Aiello, 2006), revelaram que o ambiente familiar pobre em estimulação e havia escassez de materiais de aprendizagem, caracterizando o fator estimulação através do brinquedo como fundamental para a aprendizagem.

Cabe lembrar que no Brasil há pesquisas que correlacionam o ambiente familiar e desenvolvimento humano, avaliando com o HOME os aspectos da qualidade e quantidade de estimulação ambiental (Zamberlan & Biasoli-Alves, 1997; Aiello, 2006; Wendt, 2006; Santa Maria-Mengel, 2007). Dessa forma, pode-se afirmar que de maneira geral o uso do HOME para avaliar o ambiente familiar é confiável, porém ainda são escassos os estudos que avaliam o ambiente familiar com o HOME em relação ao desempenho escolar, especialmente em relação à prontidão escolar, o que indica a necessidade de estudos posteriores.

Continuando com os fatores que promovem a prontidão, além da estimulação através do brinquedo, apresentaram-se como promotoras da prontidão escolar as variáveis “característica ambiental promotora do social” e “atividades engajadas cognitivas”, o que valida a Hipótese 1.2 (atividades cognitivas engajadas entre os pais e a criança é fator de promoção da prontidão escolar). Isso indica que um ambiente estimulador, com pais com mais anos de escolarização e que se engajam em atividades educativas com certa frequência, promove a prontidão escolar.

Os resultados, portanto, apontam para a tendência de que quanto mais os pais e mães mostram aos filhos hábito de lazer, como a prática de esporte, e ainda, que se apresentam motivados para brincadeiras e de fato se engajam em atividades cognitivas como leitura e escrita, assim como atividades educativas com uso de material específico (jogos, computador, livros), maior a prontidão escolar das crianças.

Pais e mães que se engajam em atividades com seus filhos e filhas e que se apresentam disponíveis e motivados para a realização das atividades, têm práticas educativas mais estimulantes (Lescarret, 1999) e crianças sem dificuldades ou sem problemas de comportamento. Na pesquisa de Ferreira e Marturano (2002) acerca das relações entre problemas de comportamento e dinâmica familiar, por exemplo, pais e mães cujas crianças não apresentam problemas de comportamento parecem ter atitudes e uma aproximação mais pró-ativa para com a criança, ajudando-a a organizar seu dia-a-dia, mostrando-se mais disponíveis para qualquer ajudar que a criança necessite e também se preocupando em oferecer oportunidades variadas de estudo e lazer para seus filhos e filhas.

Importante lembrar, porém, que além do engajamento parental a prontidão escolar, de acordo com Tudge et al. (2003) está ligada também às expectativas da família e escola, assim, ao focalizar os valores e crenças parentais sobre a escolaridade, verifica-se quais as relações entre as expectativas parentais acerca do

processo de escolarização e os resultados de desempenho escolar. Para o modelo bioecológico, os papéis sociais exercem uma fundamental influência no modo pelo qual uma pessoa se comporta em dada situação, inclusive nas atividades em que se engaja e nas relações que estabelece com outras pessoas no ambiente (Bronfenbrenner, 1996).

A baixa prontidão das crianças pesquisadas está, portanto, relacionada também à idéia que as crianças têm sobre as expectativas parentais, ou seja, entre as 11 crianças com escore abaixo da média de prontidão totalizaram-se 8 respostas de “Expectativa sobre Comportamentos” na escola, dos pais. Isso indica que as crianças pensam que para seus pais o importante é comportar-se bem, respeitar a professora e colegas e não aprender, ler ou escrever.

Os fatores culturais influenciam na maneira com que as famílias conduzem as transições ao longo do ciclo vital, pois variam em termos de tempo para a transição, assim como na definição das tarefas de desenvolvimento importantes para a etapa. Faz-se necessário aqui pensar em termos de macrossistema, contextualizando as famílias pesquisadas há uma forte ligação com a terra, com a agricultura. Embora morando nas proximidades da cidade, há nas famílias a cultura da colonização, cuja valorização da terra é a herança familiar, além do respeito aos mais velhos, o uso da língua materna, dos costumes alimentícios e religiosos de alemães ou italianos. Não é a escolarização ou a aprendizagem escolar que se faz legado para essas famílias de antecedentes agricultores, mas o respeito pela terra e por tudo o que ela é capaz de fornecer. Faz-se necessário, portanto, estimular a disciplina entre as crianças, comportamento essencial para quem depende da agricultura para sobreviver, além do respeito aos mais velhos com comportamentos e atitudes passivos.

Além de essas crianças apresentarem apenas expectativas sobre os comportamentos, entre os pais e mães, há uma distorção entre suas expectativas e o nível de desenvolvimento real das crianças, ou seja, 6 dos pais esperam mais do que a criança pode apresentar no momento. Caso essa distorção e as expectativas não mudassem no período pós TSP, o desenvolvimento das crianças poderia ser prejudicado, pois segundo Webster-Stratton (apud Bolsoni-Silva & Marturano, 2002) fatores cognitivos, como a percepção dos pais sobre o comportamento do filho, podem influenciar diretamente o sucesso ou fracasso de um programa para pais.

O sucesso do programa, portanto, também deve ser visto a partir da mudança de atitude e de comportamento dos pais e da mudança comportamental da criança. Se

os pais e mães continuam no período após o treinamento tendo uma percepção negativa do comportamento do filho ou filha, não é possível manterem-se os efeitos comportamentais positivos de um programa.

Essa discussão revela que além de um suporte parental emocional adequado, sem hostilidade, estimulando afetuosamente as conquistas da criança, promovendo mudanças na relação intra-familiar, é preciso levar em consideração as tarefas de desenvolvimento típicas da etapa do ciclo vital em que a família se encontra. A etapa do ciclo vital influencia, portanto, qualquer programa de treinamento com famílias. Há de se considerar que para as famílias pesquisadas o acúmulo de atividades, o excesso de trabalho, por exemplo, impede muitas vezes que as famílias reservem momentos cotidianos voltados às questões escolares. Assim, as famílias demonstraram que acreditam ser a escola a única responsável pelo processo de aprendizagem da criança, e sendo assim, pais e mães acabaram por desconhecer de fato o desempenho escolar de seus filhos e filhas.

Verificou-se que no período pós TSP, pais e mães do G1 que na Etapa 1 apresentavam expectativas bem superiores ao que a criança apresentou de resultado, demonstrando desconhecer os recursos de competência pessoal das crianças, na Etapa 3 apresentaram expectativas mais 'reais' sobre a criança e voltadas às tarefas de desenvolvimento de escolares, ou seja, mudaram a expectativa de "ser o melhor ou o destaque" para "aprender e ser inteligente". Isso indica que possivelmente com mais tempo de TSP os efeitos esperados sobre o desempenho escolar apareceriam também nessas crianças.

Quanto aos resultados da Etapa 2, importante ressaltar que o protocolo de registro do TSP demonstrou que os pais e mães que no Etapa 1 apresentaram bom suporte parental e cujas crianças tem prontidão acima da média, são os que apresentaram maior variabilidade de uso dos jogos durante o treinamento, além de demonstrarem ampliação do repertório de suporte parental, como atividades de suporte ao desenvolvimento (passeios, viagens, variedade de estimulação). Da mesma forma, são as famílias que registraram reações positivas com mais frequência, indicando ausência de hostilidade e um o suporte emocional funcional.

Avaliando então o impacto do instrumento de intervenção com famílias de crianças em transição para a primeira série do ensino fundamental, o TSP, pode-se inferir que este fez a diferença para as famílias cujo índice de suporte parental no início do estudo era acima da média. Isso significa que para as famílias na Etapa 1 com alto

índice de suporte parental suas crianças tiveram após o TSP um desempenho superior se comparadas as crianças do grupo de controle. Entretanto, não foram todas as crianças que participaram do TSP que alcançaram desempenho escolar acima da média.

Importante lembrar que segundo Bronfenbrenner e Morris (Apud Bronfenbrenner, 2005) o primeiro componente do modelo bioecológico de desenvolvimento humano é o processo, ao qual denomina processos proximais, ou seja, formas particulares de interações entre um organismo e o contexto. Para influenciar o desenvolvimento, contudo, os processos são como uma função conjunta das características do desenvolvimento da Pessoa, dos contextos, e dos períodos de tempo, nos quais os processos acontecem.

Pode-se inferir, portanto, que embora os pais e mães se engajem em atividades regulares com seus filhos, como aconteceu no TSP, esta não é a única variável que promove o desenvolvimento cognitivo. Faz-se necessário avaliar igualmente as características das crianças, além da dinâmica do contexto imediato de desenvolvimento, notadamente a família, e os períodos de tempo em que tais processos aconteceram.

Cabe lembrar, por exemplo, que três famílias do G1 se destacaram justamente por não apresentarem mudanças importantes nos papéis sociais da Etapa 1 para a Etapa 3, tampouco as crianças obtiveram resultados de desempenho escolar satisfatórios. Uma dessas famílias apresentou uma dinâmica familiar com forte tensão entre pai e mãe. Durante as entrevistas o pai era o único responsável por responder, a criança nunca respondeu às perguntas da pesquisadora. O pai exerce um papel autoritário, complementar ao papel de submissão da mãe, que age com muita hostilidade em relação à criança. A criança, por sua vez, apresenta disposições disruptivas, como apatia, pouca iniciativa, além de demandas desorganizadoras como o fato de se irritar na execução de tarefas escolares.

Essa tensão existente na relação entre pai e mãe pode ser considerada como um estressor vertical (Carter & McGoldrick, 1995), um padrão de relacionamento que é transmitido aos filhos através principalmente de uma triangulação emocional. Essa triangulação entre o pai, a mãe e a criança demonstra que há pouca possibilidade de a criança diferenciar-se dos pais (Bowen, 1978), pois está emocionalmente envolvida com eles. Isso é explicado dentro de uma lógica circular, segundo a qual o comportamento da mãe, de submissão ao pai, provoca no pai seu autoritarismo e vice versa. Por sua

vez o autoritarismo do pai acaba submetendo a criança também. A mãe reage ao pai com raiva e comporta-se de forma hostil com a criança, também como uma forma de obter certo controle da situação, uma vez que não pode expressar raiva para com o marido. Enfim, a criança não pode emocionalmente aprender e ter autonomia, pois crescer nesse caso pode significar sair da triangulação, deixando pai e mãe sozinhos com sua tensão, e isso pode ser perigoso para toda a família. Como as características da pessoa são também influenciadoras nos processos proximais, além da influencia do contexto mais imediato, percebe-se que o conjunto das características dessa criança, com a tensão familiar do ambiente direto, através do tempo, causa um efeito de disfunção no desenvolvimento da criança.

Outra família, cuja criança apresenta disposições disruptivas, como um comportamento infantil, pois ainda usa chupeta, fala de maneira infantil e se apresenta nas entrevistas muito dependente do adulto, especialmente da mãe, que embora tenha no início do estudo uma expectativa sobre a aprendizagem do filho, corrobora para que a criança não cresça em vários aspectos do seu desenvolvimento. Percebe-se que a família cristalizada em um momento anterior no ciclo vital e impossibilitada de evoluir, estimula a criança a permanecer com comportamentos infantis demais para sua idade e aprender, crescer, pode significar romper com essa aliança entre ela e a mãe. Famílias com questões emocionais não adequadamente resolvidas podem permanecer paralisadas por anos e a transição para uma etapa posterior é por si só um estressor desenvolvimental (Carter & McGoldrick, 1995).

Uma outra família que vive em uma fazenda onde o pai trabalha como caseiro, respondeu ao TSP com poucas diferenças entre Etapa 1 e Etapa 3. A criança apresentou igualmente disposições como apatia e desinteresse, e demandas desorganizadoras de processos proximais, como irritação e não completude de atividades. A mãe por sua vez pouco utilizou os jogos durante o TSP e o pai nunca participou das entrevistas ou dos encontros, demonstrando desinteresse pelo processo de escolarização da criança. Para essa família, tipicamente alemã, as questões da cultura foram fortemente influenciadoras da sua participação diferenciada no TSP. Além disso, o suporte emocional era inadequado, sendo a mãe oscilando em momentos de hostilidade com a criança.

Cabe aqui lembrar que a avaliação do suporte emocional ajuda a compreender como a família, apesar de disponível e disposta a ajudar a criança, comparecendo aos encontros do TSP, não promove o desenvolvimento da criança. Assim, essa

disponibilidade pode estar restrita, como sugere a pesquisa de D'Avila Bacarji et al. (2005), ou seja, quando há dificuldades relacionais entre pais e filhos, mesmo com a disponibilidade dos pais e mães no cumprimento de atividades engajadas, o desempenho da criança pode sofrer prejuízos. Os autores concluem, que quando o suporte emocional falha, “o suporte em outros domínios não será percebido como tal” (p.113).

Resta ainda analisar se as competências pessoais da criança sofreram um impacto positivo do TSP e ainda se o nível de escolaridade dos pais e mães faz a diferença nos resultados de desempenho escolar das crianças (hipótese 1.3). Novamente, em relação à escolaridade, os anos de estudo dos pais fazem diferença no desempenho escolar das crianças, considerando toda a amostra (sub Hipótese 1: A Hipótese 1.3 é verdadeira no Grupo Total). Essa diferença é ainda mais significativa dentre os pais do G1, o que valida em parte a sub-Hipótese 2 (a hipótese 1.3 é verdadeira no Grupo de Treinamento somente).

Comparando-se os resultados, pode-se pensar que o TSP teve um efeito positivo mais significativo no suporte parental de 12 das 20 famílias do G1. Já no G2, não há diferença entre os grupos acima e abaixo da média de desempenho em relação ao suporte parental no reteste, assim como em relação à escolaridade dos pais e mães. Isso indica que não houve mudança nas famílias do G2 quanto a variável suporte parental, mesmo nas famílias em que a criança apresentou escore acima da média de prontidão escolar

Subdividindo o grupo entre as crianças acima da média de desempenho escolar e abaixo da média há uma diferença de suporte parental significativa no G1, e no G2, mesmo com bom índice de suporte parental no início do estudo, as crianças não apresentaram escore de desempenho escolar acima da média ao final do estudo. Dessa forma, como o Treinamento de Suporte Parental tende a favorecer e estimular processos proximais entre pais e filhos, apresentando um resultado positivo para o desenvolvimento das competências pessoais da criança, o que o torna um instrumento rico.

No entanto, embora haja aumento das médias no suporte parental avaliado pelo HOME, assim como na avaliação de suporte parental segundo o roteiro de entrevista da Etapa 1 para a Etapa 3, esse aumento é significativo somente para o G1. Em termos absolutos, há, portanto um impacto positivo do TSP, mas em termos relativos é pouco

significativo, restringido-se às famílias que no início do estudo apresentavam melhores condições de suporte parental.

Os resultados sugerem que o TSP, portanto, apresenta um impacto positivo sobre as crianças com maior prontidão escolar no início do estudo, mas não sobre aquelas que inicialmente apresentam-se muito aquém da média. Dessa forma, a meta-análise foi utilizada a fim de que se pudesse reconhecer o poder do treinamento.

Importante ressaltar que quando se faz uma meta-análise os resultados são relativos e sujeitos a comparação com outras pesquisas já feitas. Comparando-se o resultado do teste de poder a outras pesquisas que avaliaram o treinamento de pais de crianças escolares, verifica-se que o resultado obtido é considerado superior em relação a determinadas pesquisas na área. Assim, conforme o quadro que segue pode-se avaliar em comparação às demais pesquisas (apud Lipsey & Wilson, 1993) se o efeito de magnitude do TSP é considerado pequeno, médio ou mesmo grande, assim como comparar com o número de sujeitos que participaram do experimento.

Referência	Magnitude de efeito	N
1) Programa de Intervenção pré-escolar para crianças com desvantagem cultural: 4-14 anos de acompanhamento dos efeitos na aprendizagem e na cognição ¹² . (Goldring & Presbrey, 1986 apud Lipsey & Wilson, 1993)	0,24	8
2) Treinamento Eficaz de pais e mães: todos os resultados. (Cedar & Levant, 1990; Cedar, 1986, apud Lipsey & Wilson, 1993)	0,33	26
3) Programa Educacional com crianças pré-escolares: resultados cognitivos (Collins, 1984 apud Lipsey & Wilson, 1993)	0,34	71
4) Programa de Intervenção para crianças de jardim de infância: todos os resultados (Lewis & Vosburgh, 1988 apud Lipsey & Wilson, 1993)	0,41	65
5) Programas de Intervenção precoce para crianças em risco ambiental: efeitos no QI e outras variáveis (Costa & White, 1984 apud Lipsey & Wilson, 1993)	0,43	26

Quadro 5. Referência de tratamentos e programas que objetivam o desenvolvimento cognitivo, demonstrando a magnitude do efeito e número de sujeitos participantes.

Conforme o quadro 3, os efeitos de magnitude das pesquisas se mantêm entre 0,24 e 0,43 e o número de sujeitos entre 8 e 71. Comparando o resultado do teste de poder do TSP (0,34 para o desempenho escolar e 0,38 para o suporte parental) com os

¹² Tradução feita pela pesquisadora.

demais resultados, especialmente em relação à pesquisa de número 2 que é pesquisa específica sobre treinamento para pais, revela-se que a magnitude de efeito do TSP foi maior.

Pode-se afirmar que comparativamente o TSP teve um efeito de moderado à grande no grupo experimental, superando até três das pesquisas na área e que, portanto, poderá em outras versões favorecer crianças a superação das médias do grupo de controle em até 67%. Embora próximo do mediano segundo a tabela do teste de *d* de Cohen, a magnitude do efeito do TSP, quando relacionada às outras pesquisas, sugere que o TSP é um poderoso instrumento de promoção de aprendizagem.

8. Conclusão

Tudo já foi pensado antes.
A Dificuldade é pensar nisso novamente.
(Goethe)

Ao avaliar as correlações entre prontidão escolar e as variáveis discriminadas a partir do roteiro de entrevistas, verificou-se uma significativa relação entre o total de Suporte Parental e Prontidão Escolar ($p < 0,05$). Pode-se dizer que o suporte parental discriminado como a soma das características ambientais promotoras da sociabilidade da criança com as atividades engajadas promotoras da cognição, exerce um efeito positivo na prontidão escolar das crianças.

Dessa forma é fator promotor da prontidão escolar a criança ter pais e mães que se engajam em atividades que promovem aspectos da competência cognitiva da criança, tais como leitura e escrita, ou atividades educativas com uso de material específico como jogos de regras como dominó, ludo ou memória, além do uso do computador. Da mesma forma, é fator de promoção da prontidão a variedade de estimulação no ambiente familiar, como passeios, visitas e viagens, além de os pais e mães terem hábitos de lazer ou prática de esporte. A motivação de pais e mães para brincadeiras com as crianças, além de pais e mães que demonstrem orgulho, afeto e carinho são igualmente fatores que promovem a prontidão.

Além disso, a escolaridade do pai e o suporte parental são diferentes nos grupos com prontidão abaixo e acima da média, indicando que tais variáveis promovem de

prontidão escolar. Ao relacionar os fatores que promovem a prontidão escolar os resultados apontados sugerem que quando os pais e mães se engajam em atividades cognitivas com a criança, são capazes de promover processos proximais que causam um efeito de competência no desenvolvimento da criança, potencializando seus recursos.

Tais processos proximais são necessários ao bom desempenho escolar, visto que há uma correlação significativa entre recursos da criança e desempenho escolar após o TSP. Essa correlação positiva, verificada apenas nas famílias que participaram do treinamento, também apareceu na relação entre as atividades engajadas cognitivas e o desempenho escolar. Assim, pode-se pensar que o TSP, favorecendo e permitindo novos engajamentos dos pais e mães em atividades cognitivas aumentam os recursos das crianças. O TSP também ajudou a modificar papéis sociais nas famílias que participaram, imprimindo na criança diferentes expectativas que podem, por consequência, modificar e potencializar muitos comportamentos da criança, incluindo aqui o desempenho escolar.

Certamente que é preciso relativizar o alcance das descobertas aqui apresentadas, tendo em vista o particular macrosistema pesquisado, ou seja, a cultura das famílias. Da mesma forma, cabe refletir sobre as expectativas criadas em torno da escolaridade das crianças, visto que na transição para a primeira série as crianças tendem a não ter ainda internalizado o papel de estudante, com as regras e exigências que lhe cabem. Quando essa criança, ainda sem um papel de escolar definido, é rodeada de pessoas com interesses diferentes dos da escola, ou simplesmente com expectativas de que a criança apenas se comporte bem, surge um terreno fértil para a origem de dificuldades de aprendizagem.

Diante do exposto, é possível inferir que os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados, tendo em vista que de fato pode-se verificar o efeito do treinamento aqui proposto. Uma vez comprovados os fatores de promoção da prontidão escolar, testado o treinamento e obtido a correlação entre os testes utilizados para medir a prontidão e o desempenho escolar, citam-se a seguir as principais descobertas do estudo em questão:

- 1) São fatores que promovem a prontidão escolar: a escolaridade do pai; a estimulação através do brinquedo; as características ambientais promotora do social; as atividades engajadas cognitivas.

- 2) São fatores que dificultam a prontidão escolar: expectativas parentais sobre o processo de escolarização das crianças que sejam negativas ou que não se refiram a aprendizagem.
- 3) O Treinamento de Suporte Parental é um instrumento com efeito de mediano à grande sobre o desempenho escolar e sobre o suporte parental. Em outras versões poderá favorecer crianças a superação das médias do grupo de controle em até 67%.
- 4) O Treinamento de Suporte Parental é um instrumento capaz de promover atributos da criança, tendo em vista a significativa correlação entre desempenho escolar e recursos no grupo experimental.
- 5) O Teste Lollipop é um importante preditor do desempenho escolar, quando avaliado pelo Teste de Desempenho Escolar.

Pode-se inferir, portanto, que as hipóteses do estudo foram parcialmente validadas, ou seja, em relação à hipótese 1.1, somente o nível de escolaridade do pai foi considerado fator de promoção da prontidão escolar. A hipótese 1.2 é confirmada no estudo, pois de fato as atividades cognitivas engajadas entre pais e criança promovem a prontidão escolar. Da mesma forma a hipótese 1.3 foi parcialmente aceita, pois a escolaridade da mãe não foi considerada fator de promoção do desempenho escolar.

Em relação à hipótese geral, muito embora estatisticamente o TSP não tenha apresentado dados significativos, as médias de suporte parental e desempenho escolar no grupo experimental ao final da pesquisa foram de fato maiores do que no grupo controle. Além disso, ao verificar o impacto do TSP, percebeu-se que magnitude de efeito foi considerada grande ao ser comparada com o efeito obtido em outras pesquisas do gênero, o que valida o instrumento.

Completando os objetivos da pesquisa, ao avaliar as correlações entre prontidão escolar e desempenho escolar na primeira série, pode-se dizer que a prontidão escolar prediz os resultados de desempenho escolar, o que valida a hipótese 1.4. Isso significa que o Lollipop é um bom instrumento para análise e elaboração de estratégias educacionais preventivas de dificuldades de aprendizagem ainda na pré-escola. Assim, é possível acompanhar a criança ao longo do processo de escolarização com aplicação do Lollipop e posteriormente do TDE, potencializando áreas em que a criança apresenta maior dificuldade.

Finalizando, segundo Bronfenbrenner e Ceci (1994) os “processos proximais aumentam os níveis de efetivo funcionamento no desenvolvimento” (p.572), portanto, induzir processos proximais nas famílias, com experimentos que promovam atividades engajadas entre pais e filhos, é tarefa importante ao profissional da saúde e da educação.

9. Considerações finais

Essa pesquisa defende a importância de estudos que visam investigar mesossistemas. Para Bronfenbrenner (1986) embora “a família seja o principal contexto no qual o desenvolvimento humano ocorre, é apenas um dos vários contextos nos quais o processo de desenvolvimento acontece” (p.723), mas isso não significa que os contextos operam sobre o desenvolvimento de forma independente e não se comunicam. Assim, de acordo com essa premissa, eventos ou situações que acontecem em casa podem afetar o desenvolvimento da criança na escola, ou em outros microssistemas, e vice-versa. Notadamente, ao examinar o impacto conjunto da escola e da família sobre atitudes e desempenho escolar, Epstein (apud Bronfenbrenner, 1986), apresenta o seguinte resultado: “processos familiares foram considerados mais potentes na produção de mudanças do que processos escolares” (p.727).

Dessa forma, ainda que se defenda a idéia da investigação em ao menos dois dos microssistemas no qual se encontra a criança em desenvolvimento, dada a escassez de estudos brasileiros sobre o microssistema familiar e sua influência na prontidão escolar, há ainda, conforme Ferreira e Marturano (2002), “[...] necessidade de implantar modalidades de intervenção preventiva que incluam o sistema familiar e focalizar as tarefas de desenvolvimento e os mecanismos de proteção e vulnerabilidade da fase escolar” (p.42).

Dada a atual situação da educação no Brasil, com altos índices de dificuldades de aprendizagem ainda nas primeiras séries, sendo este o principal motivo para a procura de atendimento psicológico na rede pública de saúde (D’Ávila-Bacarji et al., 2005), a tentativa de elaborar estratégias para prevenção de dificuldades de aprendizagem, promovendo estimulação ambiental e conseqüentemente o

desenvolvimento cognitivo de crianças em transição para a primeira série, torna-se por si só um marco e revela sua fundamental importância.

Além disso, o modelo de pesquisa aqui proposto, baseado na Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1986, 1994, 2005; Bronfenbrenner & Ceci, 1994) torna a tese relevante em virtude de ser um dos poucos trabalhos em Santa Catarina, e quiçá em outras partes do país, que desafia a Psicologia a pensar e elaborar metodologias sistêmicas de pesquisar (Wendt, 2006; Santa Maria-Mengel, 2007).

Vislumbra-se então que as considerações finais aqui apresentadas sejam as iniciais para as futuras pesquisas brasileiras na área, no auxílio do planejamento de gastos, de parcerias, enfim, de aspectos da realidade do mundo da pesquisa no Brasil. Há muito que se considerar antes de pensar e de executar uma pesquisa experimental com seres humanos, com vistas à implementação de políticas públicas para a educação e saúde de crianças. Inúmeras foram as dificuldades, o gasto foi alto, a energia despendida também, mas da mesma forma, inúmeras foram as gratificações com as parcerias alcançadas ao longo do trabalho, especialmente com as famílias do grupo de treinamento.

Foi preciso contar com a vontade das famílias em participar, pois nada foi oferecido às mesmas para que participassem, além do empréstimo dos jogos educativos. No Brasil, sujeitos de pesquisa são sujeitos solidários. E, sabendo que iriam ter que devolver os jogos para que outras famílias pudessem também se beneficiar dos mesmos, todos foram devolvidos sem nenhuma peça quebrada ou faltante. Aqui também há de se destacar que a colonização das famílias pesquisadas, em sua maioria alemã, impõe aos pais e mães uma disciplina necessária ao engajamento proposto no TSP e um respeito ao que é do outro, ao que é público.

Pode-se avaliar que os ganhos da pesquisa foram inúmeros, a começar pelos ganhos terapêuticos para as famílias, que relataram ao longo dos encontros e também durante as entrevistas finais o quanto haviam aprendido com o TSP, e que entre outros aspectos, tornou os pais e mães mais pacientes com as crianças e mais presentes, com suporte parental mais eficaz. Para esta pesquisadora, os ganhos foram inimagináveis! Além de todo o valioso contato com as famílias, enfrentar o desafio de realizar essa pesquisa sem conhecer muito sobre pesquisa experimental e principalmente sobre

análise estatística, cujo conhecimento prévio se resumia a “médias e desvios padrão”, foi excepcionalmente importante.

Em relação aos resultados, há de se considerar que o número de sujeitos foi real, talvez não ideal, mas real para o Brasil. Há ainda de se considerar que o controle mais estrito de outras variáveis, como as da escola, tornou-se impossível perante a quantidade de trabalho para uma única pesquisadora.

Finalizando, pode-se refletir que a falta de parâmetros para a elaboração de um Treinamento de Suporte Parental torna este estudo um parâmetro para outros futuros treinamentos. Sugerem-se, portanto, como futuras pesquisas que as investigações continuem no sentido de aprimorar o treinamento, ampliando para as questões que se revelaram fundamentais, como a expectativa de pais e mães sobre o processo de escolarização das crianças, os recursos das crianças e a consequência do suporte parental na escola ao longo do tempo.

A intervenção apresentou objetivos limitados para uma clientela limitada, ou seja, o estudo das características dos sujeitos que participaram do TSP indicam que algumas famílias podem se beneficiar do treinamento, mas que outras, com baixos índices de suporte parental, necessitam de modificações no TSP para que os efeitos positivos do treinamento também as atinjam. Sugerem-se aqui alguns momentos nas casas dos participantes, com demonstração exclusiva dos jogos e avaliação da dinâmica da família.

Para a prática, portanto, os psicólogos escolares precisam ir além da perspectiva do trabalho com a criança para ter uma abordagem mais centrada na família, enfatizando o suporte parental como o foco de atenção, não como um meio de promover o desempenho escolar tão somente. Assim, o suporte para as famílias devem ser visados como mais abrangente, como um meio de promover o funcionamento da família no que se refere aos cuidados com a criança.

10. Referências Bibliográficas:

- Alves, P.B.; Koller, S.H.; Silva, A.S.; Reppold, C.T.; Santos, C.L.; Bichinho, G.S.; Prade, L.T.; Silva, M.R.; Tudge, J. (1999) Metodologia Observacional para o estudo de crianças em situação de rua. In: Estudos de Psicologia. 4 (2), 289-310.
- Amaya-Martinez, R; Martinez, R; Perez, H. (2004) Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. In: International Journal of Educational Research 41 24-39
- Andrada, E.G.C. (2001). *Entre o dever-fazer e o viver da criança: a significação das regras nas interações bebê-professora-bebês*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Andrada, E.G.C. (2003) Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. Em: *Psicologia Escolar e Educacional*, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 7 (2), 171-178.
- Andrada, E.G.C. (2005) Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. Em: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196-199.
- Andrada, E.G.C.; Ebele, R.N.; Irigonhe, C.A.D.; Skowasch, B.; Hammann, A. (2007) O lugar do saber na família: analisando a produção do conhecimento nas relações familiares. In: Revista Caminhos. Rio do Sul: Unidavi.
- Aspesi, C.C.; Dessen, M.A.; Chagas, J.F. (2005) A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M.A.daS.; COSTA Jr.,A.L. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.19-36). SP: Artmed.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1999) Relações Familiares. In: *Texto e Contexto em Enfermagem*. 8 (2), 229-241.
- Bundon, J.A.; Schaefer, C.E. (2006) the role of parent-child play in children's development. In: Psychology and education: an interdisciplinary Journal. 43 (1), 1-10.
- Bolsoni-Silva, A.T.; Marturano, E.M. (2002) Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. IN: Estudos de Psicologia, 7 (2), 227-235.
- Bowen, M. (1978) *Da família ao indivíduo: a diferenciação do si mesmo no sistema familiar*. Barcelona-Buenos Aires-Mexico: Paidós.

- Bradley, R. H.; Caldwell, B. M. (1979) Home observation for measurement of the environment: a revision of the preschool scale. In: *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (3), 235-244.
- Bradley, R.H; Corwyn, R.F. (2005) Caring for children around the world: A view from HOME. In: *International Journal of Behavioral Development* 29 (6), 468–478.
- Bridget K. Hamre and Robert C. Pianta (2005) Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? In: *Child Development*, 76 (5), 949 – 967.
- Bigras, M ; Morasse, C ; Gauthier, M ; Capuano, F ; Normandeau, S ; Parent , S. (1998) Communication présentée dans le cadre du 26e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, Québec.
- Bigras, M; Dessen, M.D. (2002) Social Competence in Brazilian preschoolers. In: *Early Education & Development*, 13, 139-151.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. In: *Developmental Psychology*. 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994) Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education*, 3 (2), 37-43.
- Bronfenbrenner, U.; Ceci, S.J. (1994) Nature-Nature reconceptualized in Developmental Perspective: a bioecological model. In: *Psychological Review*. 101 (4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2005) *Making Human Beings Human: bioecological perspectives on human development*. USA: Sage.
- Capuano, F., Bigras, M., Normandeau, S. ; Gauthier, M. ; Parent, S. (2001) L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 195-228
- Carter, B; McGoldrick, M. (1995) *As mudanças do ciclo de vida familiar*. POA: Artes Médicas.
- Carlton, M.P.; Winsler, A; (1999) School Readiness the need for a paradigm shift. In: *School Psychology review* 28 (3) 338-352.
- Cadieux, A ; Boudreault, P. (2003) Effets d'une intervention parentale en lecture sur la connaissance du nom et des sons des lettres et la sensibilité phonologique d'élèves à risque. In : *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX (3), 545-564

- Cervený, M.O.C.; Berthoud, C.M.E. (1997) *Família e Ciclo Vital: nossa realidade em pesquisa*. SP: Casa do Psicólogo.
- Chew, A.L. (1981) *The lollipop test: a diagnostic screening test of school readiness*. Atlanta, GA: Humanistic Limited.
- Chew, A.L., Morris, J.D. (1984) Validation of the Lollipop Test: A diagnostic screening test of school readiness. In: *Educational and Psychological Measurement*, 44, 467-471.
- Chew, A.L.; Lang, W.S. (1990) Predicting academic achievement in kindergarden and first grade from prekindergarten scores on the lollipop test and dial. In: *Educational and Psychological measurement*, 50, pp.
- Christenson, S.L. (2004) The Family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. In: *School Psychology Review*, 22 (1), pp.83-104.
- Conboy, J.E. (2003) Algumas medidas típicas univariadas da magnitude do efeito. In: *Análise Psicológica*, 2 (XXI),145-158.
- Copetti, F; Krebs, R.J. (1997) O desenvolvimento de crianças interpretado pelo paradigma dos sistemas ecológicos. In: Krebs, R.J. (org.) *Teoria dos Sistemas Ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil*. (67-100). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Costa Junior, A.; Fleith, D.S. (2005) Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? In: Dessen, M.A.S; Costa Junior,A.L. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.37-52). SP: Artmed.
- Cowan, P.A. (1991) *Family Transitions*. London, New Jersey: LEA.
- D'Avila-Bacarji, K.M.G.D., Marturano, E.M.; Elias, L.C.S. (2005) Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. In: *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 107-115.
- D'Avila, J.L.P. *Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe*. *Educ. Soc.* [online]. Abr. 1998, vol.19, no.62 [citado 31 Agosto 2005], p.31-63. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- Darch, C; Miao, Y.; Shippen, P. (2004) A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. In: *Preventing School Failure*, 48 (3) 1-14.

- Dessen, M.A.; Szelbracikowski, A.C. (2004) Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. In: *Interação em Psicologia*, 8(2), 171-180.
- Dessen, M.A.; Braz, M.P. (2005) As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. In: Dessen, M.A e Costa Junior, A.L. (org.) *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (132-151). POA: Artmed.
- Deslandes, R. ; Royer, É. (1994) Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. In : *Service Social*, 43 (2), 63-78.
- Deslandes, R ; Bertrand, R. (2004) Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX (2), 411-433
- Dias, T.L.; Enumo, S.R.F.; Azevedo Junior, R.R. (2004) Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, 9 (3), 429-437.
- Fantuzzo, J; McWayne, C; Perry, M.A.; Childs, S. (2004) Multiple Dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for Urban, low-income children. In *School Psychology Review*, 33 (4), 467-480.
- Fernández, A. (1990) *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ed.
- Ferreira, M.C.T. Marturano, E.M.; (2004) A criança com queixas escolares e sua família. In: Marturano, E.M; Linhares, M.B.M; Loureiro, S.R. (org.) *Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória do desenvolvimento do escolar*. (217-246) SP: Casa do Psicólogo.
- Gauy, F.V.; Costa Junior, A.L. (2005) A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. In: DESSEN, M.A.daS.; COSTA Jr.,A.L. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (53-70). SP: Artmed.
- Gillian, B.; Gerla, J.P; Wright, G. (2004) Providing Minority parents with relevant literacy activities for their children. In: *Reading Improvement*. 41 (4), 226-234.
- Gomes, M.A.M.; Boruchovitch, E. (2005) Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326
- Guimarães, I.E; Rodrigues, S.D; Ciasca, S.M. (2003) Distúrbios Específicos de Aprendizagem. In: Ciasca, S.M. (org.) *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. SP: Casa do Psicólogo.

- Guilford, J.P. (1965) *Fundamental statistics in psychology and education*, New York: McGraw-Hill
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. In: *Child Development*, 72,625-638.
- Hannon, P; Morgan, A; Nutbrown, C. (2006) Parent's experiences of a family literacy programme In: *Journal of early childhood research*, 4(1) 19–44.
- Hawes, C.A.; Plourde, L.A. (2005) Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. In: *Reading Improvement Spring*, 42 (1), 1-7
- Hojnoski, R.L; Missall, K.N. (2006) Addressing School Readiness: Expanding School Psychology in Early Education. In: *School Psychology Review*, 35 (4), 602-614.
- Jacobs, N; Harvey, D. (2005) Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. In: *Educational Studies*, 31 (4), 431–448
- Koller, S.; Narvaz, M.G. (2004) O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: Koller, S.H. (org.) *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. (51-66). SP: Casa do Psicólogo.
- Krebs, R.J. (2003) A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela teoria dos Sistemas Ecológicos. In: Krebs, R.J.; Copetti, F; Beltrame, T.S; Pinto, R.F. (orgs.) *Os processos desenvolvimentais na infância*. Belém: GTR Gráfica e Editora.
- Lipsey, M.W.; Wilson, D.B. (1999) The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: confirmation from meta-analysis. In: *American Psychology*, 48 (12), 1181-1209.
- Lescarret, O. (1999) Pratique éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés. In : *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3 (1 & 2), 77-94.
- Machado, Z.; Krebs, R.J. (1997) O Desenvolvimento de Escolares de 10 a 14 anos da Ilha de Santa Catarina. In: Krebs, R.J. (org.) *Teoria dos Sistemas Ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil*. (101–134). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Maimoni, E.H; Bertone, M.E (2001) Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 37-48.
- Madureira, A.F.A.; Branco, A.M.C.U.A. (2005) Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: Dessen,

- M.A.S.; Costa Junior.,A.L. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (90-109). SP: Artmed.
- Marturano, E.M. (1997) A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade In: Marturano, E.M.; Loureiro, S.R.; Zuardi, A. W. *Estudos em saúde mental*. (132-51) Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.
- Marturano, E.M. (1999) Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. In: *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 135-142.
- Marturano, E.M.; Ferreira, M.C.T. (2002) Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), pp. 35-44.
- McWayne, C; Hampton, V.; Fantuzzo, J.; Cohen, H.L.; Sekino, Y. (2004) A Multivariate examination of parent involvement and the social and academic competences of urban kindergarten children. In: *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Minuchin, S. (1992) *Famílias, funcionamento & tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morais, N.A.; Koller, S.H. (2004) Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: Koller, S.H. (org.) *Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. (pp.91-108). SP: Casa do Psicólogo.
- Papp, P. *O processo de mudança: uma abordagem prática à terapia sistêmica familiar*. POA: Artes Médicas, 1982
- Parker, F.L.; Boak, A.Y.; Griffin, K.W.; Ripple, C.; Peay, L. (1999) Parent-child relationship, home learning environment and school readiness. In: *School Psychology Review*, 28 (3), 413-425
- Passeri, S.M.R.R. (2003) A Psicopedagogia nos Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem. In: Ciasca, S.M. (org.) *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M.H.S. (1997) Prefácio. In: Machado, A.M.; Souza, M.P.R. (org.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ed.
- Pedroza, R.L.S. (2005) Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. In: *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 17 (2), 61-76.
- Pianta, R.; Howes, C.; Burchinal, M.; Bryant, D.; Clifford, R.; Early, D.; Barbarin, O. (2005) Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They

- Predict Observed Classroom Quality and Child–teacher Interactions? In: *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144–159.
- Pianta, R.C.; Stuhlman, M.W. (2004) Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School In: *School Psychology Review*, , 33 (3), 444-458.
- Poletto, R. (2005) A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10 (1), p. 67-75.
- Polity, E. (2001) *Família, escola e a dificuldade de aprendizagem*. SP: Vetor.
- Polonia, A.C.; Senna, S.R.C.M. (2005) A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M.A.daS.; COSTA Jr.,A.L. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.190-209). SP: Artmed.
- Polonia, A.C.; Dessen, M.A.; Silva, N.L.P. (2005) O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A.daS.; COSTA Jr.,A.L. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (71-89). SP: Artmed.
- Raffaele, L.M.; Howard, M.K. (1999) Improving Home-School Collaboration with disadvantaged Families: organizational Principles, perspectives, and Approaches. In: *School Psychology Review*, 28 (3), pp.448-466.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. In: *Early Educational & Development*, 16 (3), 287-316
- Rutter, M; O'Connor, T.; Beckett, C.; Bredenkamp, D.; Groothues, C.; Castle, J. (1999a) Effects of qualities of early institutional care on cognitive attainment. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 69 (4), 424-437.
- Rutter, M.; Andersen-Wood, L.; Beckett, C.; Bredenkamp, D.; Castle, J.; Groothues, C.; Kreppner, J.; Keaveney, L.; Lord, C.; O'Connor, T. (1999b) Quasi-autistic patterns following severe early global privation. In: *Journal of Child Psychol.Psychiat.* 40 (2), 537-549.
- Santa Maria, M.R.; Linhares, M.B.M. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1999, vol.12, no.2 [citado 21 Dezembro 2005], p.395-417. Disponível na World Wide Web:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-7972.

- Santa Maria-Mengel, M.R. (2007) Vigilância do desenvolvimento em programa de saúde da família: triagem para detecção de riscos para problemas de desenvolvimento. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Santos, J.H.W.; Alves, J.M. (2000) O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), pp.383-390.
- Santos, C.S.G. (2004) Atuação do Psicólogo Escolar/Educacional e Habilidades Sociais: uma relação necessária. In: Correia, M. (org.) *Psicologia e Escola: uma parceria necessária*. (pp. 83-100) SP: Alínea.
- Saracho, O.N; Spodeck, B. (2006) Young children's literacy-related play. In: *Early Child Development and Care*. 176 (7) 707-721.
- Samuelson, I.P; Johansson, E. (2006) Play and Learning, inseparable dimensions in preschool practice. In: *early and Child Development and Care*. 176 (1), 47-65.
- Seidl de Moura e Ribas (2005) Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In: Seidl de Moura (org.) *O Bebê do Século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. SP: Casa do Psicólogo.
- Sharry, J.; Guerin, S.; Griffin, C. (2005) Drumm, M. Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. In: Spring
- Stein, L.M. (1994) *TDE: teste de desempenho escolar, manual para aplicação e interpretação*. SP: Casa do Psicólogo.
- Stevenson, H.W.; Newman, R.S. (1986) Long-Term Prediction of Achievement and Attitudes in Mathematics and Reading. In: *Child Development*, 57, 646-656.
- Totsika, V; Sylva, K. (2004) The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. In: *Child and Adolescent Mental Health*. 9 (1), 25-35.
- Tronca, F; Rezende, E.S; Tronca, G.A. (2004) *A ciência Psicopedagógica: pressupostos fundamentais para o trabalho transdisciplinar*. Tubarão: Ed.Unisul.
- Tugde, J; Gray, J; Hogan, D; (1997) Ecological Perspectives in Human Development: a comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In: *Comparisons in Human Development: understanding time and context*. Cambridge University Press, pp. 72-108.
- Tudge, J.R.H.; Otero, D.A.; Hogan, D.M. ; Etz, K.E. (2003) Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their

- competence in the first years of school. In: *Early Childhood Research Quarterly* 18, 42–64.
- Venet, M. ; Normandeau, S. ; Letarte, M.J. ; Bigras, M. (2003) Les propriétés psychométriques du Lollipop (Mesure et évaluation). In : *Revue de psychoéducation*, 32, (1), 165-176.
- Vianna, M.J.B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educ. Soc.* [online]. jan./abr. 2005, vol.26, no.90 [citado 31 Agosto 2005], p.107-125. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- VIEIRA, J.L.L. (1999) O Processo de abandono de talentos do atletismo do Estado do Paraná: um estudo orientado pela teoria dos Sistemas Ecológicos. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, BRASIL.
- Vieira, J.L.L. (2003) Talento Infantil: abordagem sistêmica do processo de abandono de talentos. In: Krebs, R.J.; Copetti, F; Beltrame, T.S; Pinto, R.F. (orgs.) Os processos desenvolvimentais na infância. Belém: GTR Gráfica e Editora.
- Vygotsky, L.S. *Obras Escolhidas III*. Moscú: Aprendizaje Visor, 1983.
- Vygotsky, L.S. *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Watzlavick, P.; Beaven, J.H.; Jackson, D.D. (1973) *Pragmática da Comunicação Humana Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- Wendt, N.C. (2006) Fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento da criança durante a transição para a parentalidade. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Whitaker e Bumberry (1990) *Dançando com a família*. Porto Alegre: artes Médicas.
- Yunes, M.A.M; Miranda, A.T.; Cuello, S.E.S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. Em: Koller, S.H. (org.) *Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. (pp.197-218). SP: Casa do Psicólogo.
- Zamberlan, M.A.T.; Biasoli-Alves, Z.M.M. (1997) *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção*. Londrina: Ed.Universidade Estadual de Londrina.

Zanella, A.V.; Andrada, E.G.C. (2002) Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. In: *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 127-133.

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE FAMÍLIA

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

Eu (_____) residente e domiciliado em (_____) portador da Carteira de Identidade, RG (_____), nascido em (___/___/___), concordo de livre e espontânea vontade com a minha participação e a participação do menor (_____), por quem sou responsável legal, na pesquisa de doutorado intitulada **“O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como fator de promoção do Suporte Parental e do Desempenho Escolar de crianças na primeira série”**.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente de:

- 1) O estudo tem como objetivo identificar fatores de promoção da prontidão escolar e testar um instrumento de intervenção com famílias;
- 2) A pesquisa é importante de ser realizada para poder proporcionar subsídio aos pais e mães, além dos professores, para potencializar a aprendizagem das crianças na entrada para a primeira série.
- 3) Participarão da pesquisa crianças que estejam entrando para a primeira série do ensino fundamental e suas famílias;
- 4) Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada através da execução de entrevista com a família em dois momentos, aplicação de dois testes com a criança (Teste de Prontidão escola, Lollipop, e Teste de Desempenho Escolar, TDE) e observação de uma atividade entre pais e filhos;
- 5) Será feito um treinamento para pais e mães, quinzenal, com duração de aproximadamente 1h30, durante 6 semanas;
- 6) Para tanto, faz-se necessário que os participantes disponibilizem um período de tempo a ser ocupado com os procedimentos citados;
- 7) A pesquisa é importante de ser realizada, pois deverá trazer como benefícios uma melhor compreensão de como os pais e mães podem em casa colaborar com o processo de aprendizagem dos filhos;
- 8) Se no transcorrer da pesquisa eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar conversar com a responsável pela pesquisa, posso procurar a Professora Edla Grisard Caldeira de Andrada no telefone (48) 99697613 ou na UNIDAVI, nas quintas e sextas-feiras.

- 9) Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de explicação. A desistência não me causará nenhum dano ou prejuízo.
- 10) As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e em caso de divulgação dos resultados em publicações científicas os meus dados pessoais não serão mencionados;
- 11) A pesquisa não traz nenhum dano a minha integridade ou a de meu filho (a) e tampouco oferece risco ao desenvolvimento;
- 12) Receberei ao final da pesquisa os resultados pessoais sob forma de relato escrito.

Declaro que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora, consinto voluntariamente em participar (e que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Rio do Sul, _____/_____/2006.

Ass. (_____)

Responsável pelo projeto: Edla Grisard Caldeira de Andrada
Endereço para contato: Largo Benajmin Constant, 601 apto 403.
Telefone: (48) 99697613

Pesquisadora Responsável: Dra. Maria Aparecida Crepaldi
Universidade Federal de Santa Catarina

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSOR(A)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

Eu (_____) residente e domiciliado em (_____) portador da Carteira de Identidade, RG (_____), nascido em (__/__/__), concordo de livre e espontânea vontade com a minha participação na pesquisa de doutorado intitulada **“O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como fator de promoção do Suporte Parental e do Desempenho Escolar de crianças na primeira série”**.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente de:

- 13) O estudo tem como objetivo identificar fatores de promoção da prontidão escolar e testar um instrumento de intervenção com famílias;
- 14) A pesquisa é importante de ser realizada para poder proporcionar subsídio aos pais e mães, além dos professores, para potencializar a aprendizagem das crianças na entrada para a primeira série.
- 15) Participarão da pesquisa crianças que estejam entrando para a primeira série do ensino fundamental e suas famílias;
- 16) Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada através de entrevistas com as famílias e testes com crianças, além de uma entrevista com os professores das crianças envolvidas;
- 17) Para tanto, faz-se necessário que os participantes disponibilizem um período de tempo a ser ocupado com os procedimentos citados;
- 18) A pesquisa é importante de ser realizada, pois deverá trazer como benefícios uma melhor compreensão de como os pais e mães podem em casa colaborar com o processo de aprendizagem dos filhos;
- 19) Se no transcorrer da pesquisa eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar conversar com a responsável pela pesquisa, posso procurar a Professora Edla Grisard Caldeira de Andrada no telefone (48) 99697613 ou na UNIDAVI, nas quintas e sextas-feiras.
- 20) Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de explicação. A desistência não me causará nenhum dano ou prejuízo.

- 21) As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e em caso de divulgação dos resultados em publicações científicas os meus dados pessoais não serão mencionados;
- 22) A pesquisa não traz nenhum dano a minha integridade e tampouco oferece risco ao desenvolvimento;
- 23) Receberei ao final da pesquisa os resultados pessoais sob forma de relato escrito.

Declaro que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora, consinto voluntariamente em participar (e que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Rio do Sul, ____/____/2006.

Ass. (_____)

Responsável pelo projeto: Edla Grisard Caldeira de Andrada
Endereço para contato: Largo Benajmin Constant, 601 apto 403.
Telefone: (48) 99697613

Pesquisadora Responsável: Dra. Maria Aparecida Crepaldi
Universidade Federal de Santa Catarina

Apêndice C

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
Data:	Entrevistadora:
Nome da Criança:	
Nascimento:	Idade:
Escola:	
Pessoas presentes no momento da entrevista:	
Nome da mãe:	
Ocupação da mãe:	Idade:
Escolaridade da mãe:	
Nome do pai:	
Ocupação do pai:	Idade:
Escolaridade do pai:	
Endereço:	
Outros moradores e parentesco:	
Observações (mãe grávida, pais adotivos, alguma deficiência física, etc):	

1- CONTEXTO FAMILIAR

1- A família reside em:

casa apartamento

2- A residência é:

própria alugada cedida outros

3- A residência tem:

água encanada poço / ponteira esgoto fossa coleta de lixo luz

4- A residência é feita de:

material madeira ambos outros

5- Quantos cômodos existem na casa?

um dois três quatro mais: _____

6- Quais são os bens que possuem:

- telefone televisão rádio vídeo game
computador
 Internet maquina fotográfica vídeo K7 DVD
 outros: _____

7- Quais os meios de condução que a família possui:

- bicicleta moto carro outros

8- Qual a média salarial da família?

- um salário de dois a cinco salários de cinco a dez salários
 mais de dez salários mais de vinte salários

9- A casa possui um espaço para brincar?

- sim não

10- Como é este espaço (descrição física)?

11- A casa possui um espaço para a realização das tarefas escolares?

- sim não

12- Como é este espaço (descrição física)?

2- ATRIBUTOS E HÁBITOS DOS PAIS

A- LEITURA

13- Vocês pais possuem o hábito da leitura?

- Mãe: sim não Pai: sim não

Os pais gostam de ler?

- Mãe: nenhum pouco pouco médio muito
Pai: nenhum pouco pouco médio muito

O que os pais lêem?

- Mãe: Jornal Revista Receitas Literatura/Romance
Textos científicos/técnicos
 outros: _____

- Pai: Jornal Revista Receitas Literatura/Romance
Textos científicos/técnicos
 outros: _____

Qual o motivo que leva os pais a ler?

- Mãe: por prazer necessidade obrigação Todos
Pai: por prazer necessidade obrigação Todos

Com que frequência lêem?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

B- ESCRITA

Vocês pais possuem o hábito da escrita?

Mãe: () sim () não

Pai: () sim () não

Os pais gostam de escrever?

Mãe: () nenhum pouco () pouco () médio () muito

Pai: () nenhum pouco () pouco () médio () muito

Quais as práticas de escrita feitas na família?

Mãe: () bilhete para a escola () lista de compras () carta

() cartões de recado

() cartões comemorativos () receitas culinárias () livro de contas ()

diário

() Internet

() outros:

Pai: () bilhete para a escola () lista de compras () carta

() cartões de recado

() cartões comemorativos () receitas culinárias () livro de contas ()

diário

() Internet

() outros:

Qual o motivo que leva os pais a escrever?

Mãe: () por prazer () necessidade () obrigação () Todos

Pai: () por prazer () necessidade () obrigação () Todos

Com que frequência escrevem?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

C- TV

Os pais assistem TV?

Mãe: () sim () não

Pai: () sim () não

Os pais gostam de assistir TV?

Mãe: () nenhum pouco () pouco () médio () muito

Pai: () nenhum pouco () pouco () médio () muito

Quais programas assistem?

Mãe: _____

Pai: _____

Ambos: _____

Com que frequência assistem TV?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

D- ATIVIDADES

Quais as atividades de lazer dos pais:

Mãe: _____

Pai: _____

Com que frequência fazem tais atividades?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

O que fazem quando não estão trabalhando?

Mãe:

Pai: _____

Com que frequência realizam tal atividade?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Os pais praticam esportes?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Com que frequência praticam tal esporte?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Qual o motivo que levou os pais a praticar esporte?

() por prazer () necessidade () obrigação () Todos

E- ESCOLARIZAÇÃO (história familiar)

Gostavam de ir para a escola?

Mãe: () sim () não

Pai: () sim () não

A escola trouxe impressões positivas ou negativas para vocês?

Mãe: () sim () não

Pai: () sim () não

Os pais repetiram o ano na escola?

Mãe: () sim () não

Pai: () sim () não

Quantas vezes? Em que séries?

Mãe:

Pai: _____

Em que área do conhecimento tinha mais facilidade?

- Mãe: () Ciências Exatas () Línguas e literatura ()
Ciências Biológicas
() Geografia e História () Educação Física ()
Artes
Pai: () Ciências Exatas () Línguas e literatura ()
Ciências Biológicas
() Geografia e História () Educação Física ()
Artes

Em que disciplina tinha mais dificuldade?

- Mãe: () Ciências Exatas () Línguas e literatura ()
Ciências Biológicas
() Geografia e História () Educação Física ()
Artes
Pai: () Ciências Exatas () Línguas e literatura ()
Ciências Biológicas
() Geografia e História () Educação Física ()
Artes

Há familiares com história de fracasso escolar?

- Mãe: () sim () não Grau de parentesco: _____
Pai: () sim () não Grau de parentesco: _____

3- ATRIBUTOS E HÁBITOS DA CRIANÇA

A- LEITURA

A criança mostra interesse pela leitura?

- () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

O que ela faz?

O que ela gosta de ler?

- () Revistas () Livros infantis () Enciclopédias ()
Outros: _____

Com que frequência a criança lê (ou pede para que leiam para ela)?

- () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

B- ESCRITA

A criança mostra interesse pela escrita?

- () sim () não

O que ela faz?

O que ela gosta de escrever?

Histórias Nomes das pessoas Nomes de objetos (
 Outros: _____

Com que frequência a criança escreve (ou pede para que escrevam para ela)?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

C- TV

A criança assiste TV?

sim não

Gosta de assistir TV?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Que programas a criança assiste?

Com que frequência ela assiste TV?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

D- ATIVIDADES E BRINCADEIRAS

Quais as brincadeiras e jogos preferidos?

Com quem normalmente brinca?

pai mãe irmão irmã sozinha outros:

Com que frequência são realizadas tais brincadeiras?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança responde positivamente quando convidada para brincar?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Com que frequência realiza os jogos preferidos?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança se recusa a brincar com outros?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Mostra irritação ou bridadeza quando perde um jogo?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Recorre a agressões durante jogos ou brincadeira?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança pratica esporte?

não sim:
Qual? _____

Com que frequência pratica tal esporte?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Qual o motivo que leva a criança a praticar esporte?
 por prazer necessidade obrigação Todos

Mostra-se entusiasmo (interesse) pelo esporte?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Demonstra respeito às regras de jogos ou no esporte?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança vibra com novos jogos ou brincadeira?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Irrita-se com erros de outros?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

O que faz?

E- ESCOLARIZAÇÃO

A criança gosta de ir para a escola?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Mostra irritação / braveza quando o assunto é escola?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

O que mais gosta de fazer na escola?

Existe um momento específico para atividades escolares?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança mostra entusiasmo em realizar atividades escolares?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Quais as atividades escolares que a criança mais gosta?
 letras números cores formas pintura
 outros: _____

Mostra irritação / braveza quando não consegue realizar tarefas?
 nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Respeita regras na escola?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

F- CURIOSIDADE

A criança faz perguntas sobre o que assiste na TV?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança procura escutar as conversas dos adultos?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança pergunta sobre coisas que vê ou escuta?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Ela faz perguntas sobre o que os pais estão lendo, assistindo ou escrevendo?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Com que freqüência usa as seguintes expressões: por que isso acontece? ou como isso funciona?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

É insistente com as perguntas?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança desmonta objetos para ver como é feito?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança apresenta-se curiosa?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Com que freqüência demonstra sua curiosidade?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

O que lhe interessa?

Como demonstra sua curiosidade?

G- AFETIVIDADE

A criança manifesta-se com beijos ou abraços?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Procura aproximar-se dos outros, sentando no colo, buscando carinho?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Ela demonstra afetividade sob forma de palavras?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

| A criança é carinhosa?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

O que ela faz?

Demonstra afetividade com facilidade?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

H- AGRESSIVIDADE

A criança demonstra sentimentos de raiva ou hostilidade?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Apresenta comportamentos agressivos?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Ela agride sob forma de palavras?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Ela agride fisicamente seus pais?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Com que freqüência ela demonstra tal agressividade?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Recorre a agressões quando recebe um limite dos pais?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

I- AUTONOMIA

Para dormir

A criança possui quarto individual?

sim não

Com quem dorme?

irmãos pais outros sozinha

Com que freqüência?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Porque dorme com pais/irmãos?

Escolar

Quem toma iniciativa para realizar as atividades escolares?

mãe pai criança mãe e criança pai e criança Todos

Com que freqüência toma iniciativa para fazer atividades escolares sozinha?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança solicita ajuda para a realização das atividades?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Para quem ela solicita ajuda na realização das atividades escolares?

() pai () mãe () irmão () irmã () outros

Mostra as atividades que trouxe da escola?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pede ajuda para as pessoas quando tem dificuldade nas atividades?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Procura ela mesma solucionar os problemas que encontra?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Organização e cuidados pessoais

A criança se veste sozinha?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Prepara lanches para si?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança se alimenta sozinha?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Arruma seu quarto e brinquedos?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança toma banho sozinha?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança faz higiene pessoal sozinha?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

4- PROCESSOS PROXIMAIS

A- HÁBITOS DE LEITURA

No momento da leitura dos pais a criança está presente?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança reage positivamente quando é convidada para ler um livro?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Os pais mostram para a criança que o ato da leitura é prazeroso?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A experiência da leitura provoca impressões positivas ou negativas para a criança?

Mãe: () Positiva () Negativa Pai: () Positiva () Negativa

Lêem juntos com a criança?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

O que lêem juntos?

A criança demonstra irritação nos momentos de leitura?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

B- ESCRITA

No momento da escrita dos pais a criança está presente?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança reage positivamente quando é convidada a escrever algo (brincar de escrita)?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Os pais mostram para a criança que o ato da escrita é prazeroso?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A experiência da escrita provoca impressões positivas ou negativas para a criança?

Mãe: () Positiva () Negativa Pai: () Positiva () Negativa

Escrevem juntos com a criança?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

O que escrevem juntos?

A criança demonstra irritação quando solicitada a escrever algo?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

C- TV

Quando estão assistindo TV juntos vocês conversam sobre o que assistem com a criança?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Quem se encarrega de responder as perguntas da criança?

pai mãe irmão irmã () outros

O que assistem juntos com a criança?

Quem decide o que assistir?

pai mãe a criança () outros: _____

Com que frequência assistem TV juntos?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre
Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre
Ambos: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança se irrita com o que assistem juntos?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança reage positivamente com as escolhas dos pais sobre o que assistir?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

D- BRICADEIRAS E ATIVIDADES

Os pais brincam com a criança?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre
Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Que brincadeiras fazem junto com a criança?

Mãe: _____
Pai: _____
Ambos: _____

Com que frequência brincam de tais brincadeiras?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre
Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Os pais se mostram motivados na realização das brincadeiras?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre
Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

A criança reage positivamente ao convite dos pais para brincar ou jogar algo?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

| Que atividades educativas os pais realizam junto com a criança?

Mãe: memória quebra-cabeça recorte e colagem Pintura
 Lutinhas atividade com números atividade com letras
 outra _____

Pai: () memória () quebra-cabeça () recorte e colagem ()
) Pintura
() Lutinhas () atividade com números ()
atividade com letras
() outra _____

Com que frequência são realizadas essas atividades?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Os pais se mostram motivados na realização das atividades acima citadas?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança vibra (mostra entusiasmo) quando joga ou brinca com os pais?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança demonstra irritação ou braveza quando perde um jogo?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

A criança reage positivamente a novos jogos ou brincadeiras?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

E- ESCOLARIZAÇÃO

(perguntar à criança) O que a criança pensa que os pais esperam dela sobre na escola?

(perguntar à criança) O que a criança pensa que a professora espera dela?

Qual a expectativa que os pais tem sobre o processo de escolarização da criança?

Mãe: _____

Pai: _____

F- CURIOSIDADE

Quem se encarrega de responder as perguntas da criança?

() mãe () pai () ambos () outros:

Os pais brigam com a criança quando ela faz muitas perguntas?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Os pais procuram escutam as idéias da criança?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Os pais respondem prontamente as questões da criança?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Os pais incentivam a criança a buscar as respostas por si só?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

G- AFETIVIDADE

Os pais são carinhosos com a criança?

Mãe: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Pai: () nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

O que fazem?

Mãe: _____

Pai: _____

Quem normalmente toma iniciativa para o carinho?

() mãe () pai () criança () mãe e criança () pai e criança

() todos

A criança reage positivamente ao carinho?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

Demonstra hostilidade quando recebe um carinho?

() nunca () raramente () às vezes () quase sempre () sempre

H- AGRESSIVIDADE

Como os pais reagem quando a criança expressa verbalmente um sentimento negativo?

Mãe: () Indiferença () Contenção Física () Agressão verbal () Agressão física () Diálogo

Pai: () Indiferença () Contenção Física () Agressão verbal () Agressão física () Diálogo

| O que fazem quando a criança faz algo de errado?

Mãe: _____

Pai: _____

| Como os pais reagem quando a criança age com agressividade com um dos pais?

Mãe: () Indiferença () Contenção Física () Agressão verbal () Agressão Física () Diálogo

Pai: () Indiferença () Contenção Física () Agressão verbal () Agressão Física () Diálogo

O que a criança faz após isso?

Como os pais respondem?

Mãe: _____

Pai: _____

I- AUTONOMIA

Quem prepara o material escolar da criança?

mãe pai criança mãe e criança pai e
criança Todos

Com que freqüência?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Quem escolhe as roupas da criança?

mãe pai criança mãe e criança pai e
criança Todos

Com que freqüência?

nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Quem guarda os brinquedos?

mãe pai criança mãe e criança pai e
criança Todos

Os pais servem a comida para a criança nas refeições?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Os pais alimentam a criança durante as refeições?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Dizem para ela como deve escovar os dentes, se pentear, etc?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Fazem a higiene pessoal da criança?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Os pais ficam olhando o banho da criança, informando o que ela deve fazer?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Os pais dão banho na criança?

Mãe: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Pai: nunca raramente às vezes quase sempre sempre

Muito obrigada!

Apêndice E

ENTREVISTA PROFESSORES

PROFESSORA : _____

ESCOLA: _____

O QUE É APRENDIZAGEM PARA VOCÊ?

QUE TIPO DE ATIVIDADE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE DESENVOLVER EM SALA DE AULA PARA QUE OS ALUNOS APRENDAM?

QUAIS OS TIPOS DE ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE?

QUE MATERIAIS VOCÊ UTILIZOU NO PRIMEIRO SEMESTRE?

RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZOU?

COMO É FEITA A VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

COMO VOCÊ AVALIA ESSA TURMA ATÉ A METADE DO ANO.

E CADA ALUNA EM ESPECIAL?

Apêndice F

RELATOS DOS ENCONTROS TREINAMENTO DE SUPORTE PARENTAL

27/04/06 – Primeiro Encontro

Participantes: Participaram 15 famílias sendo que 9 trouxeram seus filhos.

- 1) Momento Inicial: Após a apresentação da pesquisadora, seguiu-se uma conversa sobre os objetivos da pesquisa, a participação dos pais e mães e os jogos a serem levados para casa.
- 2) Palestra: Foi falado em Tarefas do desenvolvimento (D'Ávila-Bacarji et al. 2005; Ferreira & Marturano, 2002; Marturano & Ferreira, 2004) priorizando as tarefas típicas da fase em que as crianças estão (entrada na primeira série) e o papel relevante dos pais para que as crianças cumpram com essas tarefas. Com exemplos do cotidiano foi demonstrado aos pais que seus filhos aprendem matemática, português, ciências, entre outras matérias, no seu cotidiano e que contam com a ajuda dos pais para tal aprendizagem (por exemplo, para atravessar uma rua os pais ensinam seu filho a olhar para os dois lados, calcular a distância e a velocidade do carro; ou ao fazer um bolo, os pais e mães ensinam a quantidade de farinha, número de ovos, etc, além de ensinarem que há determinada seqüência para que o bolo dê certo). Esses exemplos foram comparados com as habilidades necessárias na escola (atenção, concentração, seqüência de eventos, regras sociais) e os pais ficaram entusiasmados com a idéia de que no dia-a-dia seus ensinamentos podem ajudar a criança a produzir mais e melhor na escola. Foi também falado sobre o papel do jogo, da brincadeira na vida de uma criança e comparamos com nosso trabalho de adulto. Quando nosso trabalho é divertido, com pessoas agradáveis, o tempo passa rápido e fazemos nossa obrigação com bom humor, atenção e satisfação. Da mesma forma, uma criança que aprende com brincadeira, com adultos que mostram interesse, atenção, não percebe que está aprendendo e fica satisfeita com o resultado. A idéia dessa primeira palestra era estimular os pais com exemplos cotidianos para que usem os jogos com seus filhos ao longo da quinzena.
- 3) Estimulação: Os jogos foram apresentados, assim como sua manipulação, regras e possibilidades de jogar. As crianças ficaram satisfeitas, participaram das conversas, trouxeram exemplos dos pais e se envolveram ativamente na distribuição dos jogos, escolhendo o que queriam levar para casa. Ficou combinado de que os jogos não devem ser cansativos, prolongados demais ou jogados em horários em que os pais estejam de fato disponíveis para a criança (sem TV, leitura de revistas, jornais, ou outra ocupação por parte dos pais). Foi falado da importância de jogar com alegria, demonstrando que o momento de troca com a criança está satisfazendo também aos pais. Foi falado também que a criança não precisa ganhar sempre, ou seja, que não é preciso manipular peças para que a criança ganhe.
- 4) Finalização: A pesquisadora explicou como marcar na folha de registro o tipo e o tempo dos jogos, assim como a satisfação da criança e dos pais acerca

do momento de interação. As famílias puderam levar para casa dois tipos de jogos (memória e alfabeto ilustrado). O encontro teve duração de 1h10.

18/05/06 – Segundo encontro

Participantes: Participaram 20 famílias, sendo que 18 levaram seus filhos e filhas.

- 1) Momento inicial: um primeiro momento de acolhimento foi feito com as famílias, perguntou-se às crianças se elas gostaram dos jogos e verificou-se a satisfação nas famílias.
- 2) Palestra: Nesse encontro foi falado sobre os três níveis de Suporte Parental (tal qual descritos por D'Ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Ferreira & Marturano, 2004). Os níveis de Suporte Parental foram ilustrados com exemplos cotidianos e com idéias dos próprios pais sobre como realizar o suporte de maneira adequada. Novamente foram dados exemplos do cotidiano, como por exemplo: pais que não respondem ao chamado da criança (quando ela pergunta algo, por exemplo) e que acabam gritando para que ela “cale a boca”, pois está atrapalhando sua novela ou jornal, podem estar contribuindo para que a criança fique tímida, pouco curiosa ou perceba que não é legal perguntar, ter dúvidas. Esse aprendizado pode refletir na escola e a criança não alcançar a tarefa de socialização, típica desse período. Os pais e mães fizeram perguntas sobre como agir perante “teimosia”, “birra” e falamos sobre a diferença entre “ação” e “reação”, ou seja, quando um adulto apenas reage aos comportamentos da criança, esta é capaz de prever com antecedência o que o adulto irá fazer. Prevendo o comportamento do adulto, a criança saberá comportar-se de modo a fazer com que o adulto fique mais tempo reagindo. Quando o adulto age antes de a criança manifestar seu comportamento ‘esperado’ ele tem mais chances de obter outro comportamento da criança, pois esta não prevê mais a reação do adulto.
- 3) Estimulação: Novos jogos foram apresentados, principalmente para os pais e mães que não vieram no último encontro. Comentou-se sobre as regras, maneiras de jogar, importância de estipular às regras com as crianças e de segui-las, horário mais adequado para os jogos, atenção e concentração despendidos para o momento. Os pais espontaneamente manifestaram que a experiência da primeira quinzena foi positiva. Conversamos sobre experiências que os pais podem possibilitar aos filhos como suporte para o desenvolvimento, como ida à biblioteca, ao teatro, enfim, passeios diversos.
- 4) Finalização: Os pais que participaram da primeira reunião entregaram os registros feitos. Houve a troca dos jogos, entrega dos novos registros de acompanhamento e devida explicação de como registrar na folha o grau de satisfação da família sobre o momento do jogo.

01/05/06 – Terceiro Encontro

Participantes: Participaram 20 famílias, sendo que 15 levaram seus filhos e filhas.

- 1) Momento Inicial: acolhimento às famílias e às crianças. Apresentação do objetivo do encontro: entregar às famílias um resultado parcial da primeira parte da pesquisa.
- 2) Palestra: As famílias receberam um pequeno papel contendo o nome da criança, pontos fortes e pontos que precisam ser trabalhados segundo os resultados do HOME e do Lollipop. Esses pontos foram apresentados de acordo com os itens discriminados nos instrumentos de medida citados, sendo que cada família recebeu também o máximo de pontuação possível para cada item de acordo com os testes, assim eles tinham um parâmetro de comparação. Foi explicado que os pontos descritos referem-se ao momento inicial da pesquisa, ou seja, antes de as crianças receberem os jogos. A pesquisadora discutiu cada um dos itens descritos nas folhas de devolutiva, ilustrando com exemplos do cotidiano e formas de suporte parental para potencializar os pontos que precisam ser trabalhados. Não foi discutido cada caso em particular, mas cada item dos instrumentos. Esse procedimento deixou os pais e mães à vontade para perguntar sobre formas de estimulação sem ficarem constrangidos perante as outras famílias quando uma pontuação era considerada baixa.
- 3) Estimulação: como os jogos novos não foram entregues pela distribuidora no momento da reunião, nesse terceiro encontro foram apresentadas brincadeiras que podem ser executadas pelos pais e mães em vários momentos do dia-a-dia da criança (ida a escola, hora de dormir, banho, etc). Por exemplo, foi demonstrado com as crianças um jogo de adivinhação sobre formas geométricas: a pesquisadora dizia uma forma geométrica que estava na sala e as crianças deveriam adivinhar o objeto que representava a forma descrita pela pesquisadora. As crianças brincaram com entusiasmo.
- 4) Finalização: as famílias entregaram as folhas de registro e receberam da pesquisadora, novas folhas para a quinzena seguinte. A pesquisadora solicitou voluntários para no próximo encontro apresentar às famílias as filmagens feitas no início da pesquisa. Esse procedimento tem como objetivo fazer com que os pais e mães observem seu próprio jeito de potencializar as crianças na brincadeira proposta no momento da filmagem, fomentando as questões sobre suporte parental. Alguns voluntários rapidamente se elegeram e algumas crianças solicitaram aos pais que fossem voluntários.

Obs: as famílias receberam os novos jogos através das crianças na escola ou foram diretamente buscar na UNIDAVI na semana seguinte ao encontro.

22/07/06 – Quarto encontro

Participantes: 18 famílias, sendo que todas levaram seus filhos.

- 1) Momento inicial: as famílias foram devidamente acolhidas.
- 2) Palestra: neste quarto encontro foram lembrados os objetivos da pesquisa, assim como apresentado resultado de pesquisas sobre estimulação parental (Barcaji et al, 2005; Ferreira & Marturano, 2004). Foi discutido novamente sobre as diferentes formas de suporte parental, dando-se ênfase ao suporte emocional, essencial ao desenvolvimento dos outros dois tipos de suporte. Tarefas do cotidiano, como por exemplo, ida à escola, preparação para as refeições, entre outros, especialmente quando estas tarefas são executadas

com estresse, brigas ou discussões entre pais e filhos, foram contempladas como exemplos de momentos em que os pais e mães podem estar envolvendo os filhos na execução das tarefas com brincadeiras. Voltou-se aqui ao tópico discutido no encontro anterior quando à ação dos pais no lugar da reação aos comportamentos indesejados das crianças (teimosia, birra, descaso), enfatizando as dificuldades encontradas nessa etapa do ciclo vital. Discutiu-se sobre as possíveis soluções de acordo com Carter e McGoldrick (1995)

- 3) Estimulação: ao assistirmos as fitas de cinco das famílias, focalizaram-se os pontos positivos do suporte parental, mas também foram apresentados os pontos que a família precisa trabalhar. Ficou claro para todos que o momento da filmagem, ou seja, a brincadeira proposta pela pesquisadora é um momento atípico, diferente do cotidiano das famílias, portanto que não se pode generalizar. O momento filmado é apenas um exemplo do que a família pode estar realizando em termos de suporte parental, mas não significa que a família sempre aja da maneira apresentada no filme. Falou-se sobre estimulação da linguagem, concentração, modelos de encorajamento, trocas afetivas e humor dos pais na execução da atividade. As crianças adoraram ver suas famílias e a si próprias na TV, e assim novos voluntários para o próximo encontro surgiram.
- 4) Finalização: foi feita a troca das folhas de registro (os pais entregaram o que fizeram e receberam as novas em branco). A pesquisadora anotou os novos voluntários para assistir as filmagens e a data do próximo encontro foi entregue. Agradecimentos e troca de jogos.

03/07/06 – Quinto Encontro

Participantes: Participaram 14 famílias e seus respectivos filhos e filhas.

- 1) Momento Inicial: acolhimento e boas vindas.
- 2) Palestra: neste dia foi solicitado aos pais que comunicassem ao grupo como estava sendo a experiência em casa, com seus filhos. Vários foram os depoimentos, sempre positivos, ressaltando os aspectos paciência, tolerância e diálogo. Segundo os pais, a experiência de levar jogos para casa e executar com seus filhos, deu a eles mais paciência para com os filhos e abriu espaço para o diálogo entre pais e filhos, fato confirmado pelas crianças que estavam presentes. Ressaltou-se que a mudança de hábitos parentais é importante para a mudança de hábitos dos filhos. Por exemplo, falou-se na televisão, no hábito de ler e escrever, etc. Algumas mães também ressaltaram que a experiência melhorou muito a convivência e alguns hábitos das crianças mudaram, pois elas ficaram mais calmas e menos agressivas (sic). A troca de experiências entre os pais e mães presentes foi rica em idéias de como podem criar novas situações em casa para a resolução de velhos problemas como a birra, teimosia, desobediência.
- 3) Estimulação: Assistimos a novas atividades vídeo gravadas, sendo que a pesquisadora e alguns pais acabaram comentando o que estava sendo fator de promoção para o desenvolvimento e a aprendizagem e o que poderia melhorar. Novas idéias surgiram deste diálogo, como por exemplo, durante a arrumação de quartos e brinquedos usarem do artifício da brincadeira para que a criança seja estimulada a tarefa desejada. Também foi falado na

possibilidade de brincar com cores, formas, letras e números na caminhada de casa até o colégio e vice-versa. Os pais sentiram-se confiantes e também apresentaram as diferentes maneiras e exercícios de suporte parental que já executam em casa ou na rua.

- 4) Finalização: foi feita a troca das folhas de registro (os pais entregaram o que fizeram e receberam as novas em branco). A data do próximo e último encontro foi entregue. Agradecimentos e troca de jogos, assim como a solicitação para que tragam todos os jogos de casa no próximo encontro.

17/07/06 – Sexto Encontro

Participantes: Participaram 16 famílias e seus filhos e filhas.

- 1) Momento Inicial: acolhimento e entrega dos Jogos.
- 2) Palestra: Iniciamos uma conversa sobre o contentamento da pesquisadora em ter participado durante esses seis encontros com as famílias, especialmente por ter observado coragem nos pais em ter possibilitado uma mudança em casa. Os pais agradeceram muito, mostraram-se saudosos e com pena de os encontros terem terminado. Muitos deram depoimento de como a dinâmica familiar havia mudado, por exemplo, “menos TV e mais conversas, jogos, mais atenção e paciência dos pais em relação às demandas das crianças”, entre outros aspectos.
- 3) Estimulação: os pais e mães foram mais uma vez estimulados a dar continuidade ao trabalho iniciado. Receberam a notícia de que como no início do Treinamento eles iriam receber após as visitas domiciliares um relatório dos resultados dos testes que seriam feitos com as crianças (TDE).
- 4) Finalização: Foram recolhidas as últimas tabelas de acompanhamento e marcaram-se os encontros para a segunda visita domiciliar, iniciada nas semanas seguintes. Foi feito o fechamento com mais agradecimentos aos pais e mães pela intensa participação no TSP.

Apêndice G

MODELO DE DEVOLUTIVA ENTREGUE AOS PAIS E MÃES

Rio do Sul, setembro de 2006.

Caros pais,
Segue a avaliação de seu filho/a (_____),

No início do ano de 2006:

Pontos fortes: estimulação da linguagem e comportamento acadêmico, variedade de estimulação, afeto e carinho. Criança sem dificuldades para identificar cores e formas.

Pontos que precisavam ser trabalhados: Oferecer modelos e encorajando maturidade social (saber pedir, saber dizer quando não sabe, quando precisa de ajuda, etc). Dificuldades para identificar números e letras, descrever figuras, posição e reconhecimento espacial.

No final de 2006:

_____ alcançou uma pontuação Total “Média-Superior” no Teste de Desempenho Escolar em relação às crianças que estão na primeira série no Brasil. Isso significa que na Leitura e Escrita apresenta no momento pontuação equivalente à classificação Média-Superior quando comparada às médias no Brasil. Pode melhorar, caso continue sendo estimulado com jogos de leituras, leituras de livros, brincadeiras que envolvam a leitura, como jogos de adivinha, jogos de palavras, jogos no computador. Na Matemática, porém, apresentou pontuação equivalente à classificação Médio-Inferior. Lembre-se que essa pontuação se refere ao momento atual, não significa que _____ apresentará sempre as mesmas pontuações nas séries seguintes, mas indica que precisa ser estimulada principalmente nas áreas da leitura e escrita para ter sucesso escolar!

Obrigada por tudo e boa sorte!!!!

Prof. Edla Grisard Caldeira de Andrada

Anexo 1

INVENTÁRIO HOME – VERSÃO 3-6 ANOS FOLHA DE REGISTRO

NOME DA CRIANÇA:

DATA DA ENTREVISTA:

Data nascimento:

Entrevistador:

Relação da pessoa entrevistada com a criança:

Local da entrevista:

Pessoas presentes no lar no momento da entrevista:

Comentários:

ESTIMULAÇÃO NO AMBIENTE DOMÉSTICO: FATORES AVALIADOS	ESCORES BRUTOS
I. Estimulação através de brinquedos, jogos e material de leitura	
II. Estimulação da linguagem	
III. Ambiente físico seguro, limpo e conduzindo ao desenvolvimento	
IV. Orgulho, afeto e carinho	
V. Estimulação do comportamento acadêmico	
VI. Oferecendo modelos e encorajando maturidade social	
VII. Variedade de estimulação	
VIII. Punição física	

ESTIMULAÇÃO ATRAVÉS DE BRINQUEDOS, JOGOS E MATERIAL DE LEITURA

Obs: Quanto aos itens 1 a 7, observar se os seguintes objetos estão presentes no lar e, pertencendo ou não à criança, sejam objeto de estudo ou não, ela tem permissão para brincar com estes objetos.

ITENS FATOR I	SIM	NÃO
1. Brinquedos para aprender cores, tamanho e formas (carimbos, jogos escolares, pinos etc.).		
2. Três ou mais quebra-cabeças.		
3. Sistema de som (toca-discos) e pelo menos 5 discos de criança.		
4. Jogos ou brinquedos que permitem livre expressão: massinha de modelar, pintura a dedos, lápis de cor, tinta e papel.		
5. Jogos ou brinquedos que necessitam de movimentos refinados: pintura por número, pintura de água, revistas para colorir com lápis de cor, bonecas de papel (para recortar).		
6. Jogos ou brinquedos que facilitam a aprendizagem de números: blocos com números, livros, cartas de jogar.		
7. Tem dez livros de crianças.		
8. Pelo menos dez livros estão presentes e visíveis no lar.		
9. A família compra jornal diariamente e o lê.		
10. A família assina pelo menos uma revista.		
11. A criança é encorajada a aprender formas.		

II. ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM

ITENS DO FATOR II	SIM	NÃO
12. Brinquedos para aprender sobre animais: livros sobre animais, jogos e circo, quebra-cabeças com animais		
13. A criança é encorajada a aprender o alfabeto.		
14. Os pais ensinam à criança alguns bons modos simples, por exemplo, a dizer: "Por favor", "Obrigado", ou "Desculpe-me".		
15. A mãe usa uma gramática e pronúncia corretas.		
16. Os pais encorajam a criança a relatar suas experiências ou dispendem certo tempo ouvindo-a relatar suas experiências.		
17. Quando falando acerca da criança ou se dirigindo a ela, a voz da mãe revela sentimentos positivos.		
18. A criança tem permissão para escolher alguma coisa durante o almoço ou café da manhã.		

III. AMBIENTE FÍSICO: SEGURO, LIMPO E CONDUZINDO AO DESENVOLVIMENTO

ITENS DO FATOR III	SIM	NÃO
19. A moradia não apresenta perigo estrutural, potencial ou risco de saúde (por exemplo: reboco caindo, uma telha rachada, escada com degraus rachado ou escorregadios, ratos etc.)		
20. O ambiente externo para brincar e jogar parece seguro e livre de perigo. (A ausência de uma área externa para brincar recebe automaticamente um "não").		
21. O interior da casa ou apartamento não é escuro ou perceptualmente monótono.		
22. A vizinhança tem árvores, grama, pássaros e é esteticamente agradável.		
23. Há pelo menos 9 a 10 metros quadrados de espaço por pessoa na casa.		
24. Em termos de espaço de chão disponível, os quartos não estão amontoados com mobília.		
25. Todos os quartos visíveis são razoavelmente limpos e não muito ocupados com objetos.		

IV. ORGULHO, AFETO E CARINHO

ITENS DO FATOR IV	SIM	NÃO
26. Os pais mantêm a criança perto de si ou aconchegada de dez a quinze minutos por dia, por exemplo, durante a televisão, enquanto contam estórias ou durante a visita.		
27. A mãe conversa com a criança pelo menos duas vezes durante a visita (passar pito ou fazer comentários de advertência não devem ser contados neste item).		
28. A mãe responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança.		
29. A mãe em geral responde verbalmente às vocalizações da criança.		
30. A mãe elogia espontaneamente as qualidades da criança ou seu comportamento pelo menos duas vezes durante a visita.		
31. A mãe acaricia, beija ou aconchega a criança pelo menos uma vez durante a visita.		
32. A mãe prepara situações que permitam à criança "exibir-se" durante a visita.		

V. ESTIMULAÇÃO DE COMPORTAMENTO ACADÊMICO

ITENS DO FATOR V	SIM	NÃO
33. A criança é encorajada a aprender cores.		
34. A criança é encorajada a aprender padrões linguísticos (quadrinhas infantis, orações, canções, comerciais de TV etc.)		
35. A criança é encorajada a aprender relações espaciais (para cima, para baixo, em cima, embaixo, grande, pequeno, etc.)		
36. A criança é encorajada a aprender números.		
37. A criança é encorajada a aprender algumas palavras (ou as letras).		

VI. OFERECENDO MODELOS E ENCORAJANDO MATURIDADE SOCIAL

ITENS DO FATOR VI	SIM	NÃO
38. Alguma espera na obtenção do alimento é exigida (por exemplo: não choramingar ou exigir comida a menos que esteja cerca de meia hora antes do horário da refeição).		
39. A família tem TV e este equipamento é usado com bom senso, isto é, não é deixado ligado continuamente (A não existência de TV recebe um automático “não”; qualquer esquema sensato de ligar a TV recebe um “sim”).		
40. A mãe apresenta o entrevistador à criança.		
41. A criança pode expressar sentimentos negativos sem uma represália por parte dos pais.		
42. A criança pode bater num dos pais sem uma represália severa destes.		

VII. VARIEDADE DE ESTIMULAÇÃO

ITENS DO FATOR VII	SIM	NÃO
43. Instrumento musical de brinquedo ou real (exemplos incluem pianos, tambores, xilofones, violões etc. Incluir instrumentos artesanais).		
44. Qualquer membro da família leva a criança para sair (por exemplo, à praia, às compras) pelo menos uma vez a cada quinze dias.		
45. A criança foi levada por algum membro da família numa viagem de mais de 75 km de distância do lar, no ano anterior (75 km de distância radial e não de distância total).		
46. A criança foi levada por um membro da família a uma excursão científica, ou passeio a Museu Histórico ou de arte no ano passado (incluir visitas a exposições em shoppings, feiras de conhecimentos em escolas ou similares).		
47. A mãe tenta fazer com que a recolha e guarde seus brinquedos, após usá-los, sem ajuda.		
48. A mãe usa sentenças complexas do ponto de vista estrutural, bem como palavras polissilábicas em suas conversas.		
49. A “produção artística” (qualquer coisa que a criança produza) da criança é colocada em exibição em algum lugar da casa, ou guardada em um lugar especial (ou sinal equivalente de valorização).		
50. A criança come pelo menos uma refeição por dia, na maioria dos dias, com a mãe (ou com a figura materna substituta) e o pai (ou figura paterna substituta). Famílias com apenas um dos pais obtêm automaticamente um escore negativo.		
51. Os pais deixam a criança escolher alguns produtos alimentícios favoritos ou certas marcas de alimentos no armazém ou supermercado.		

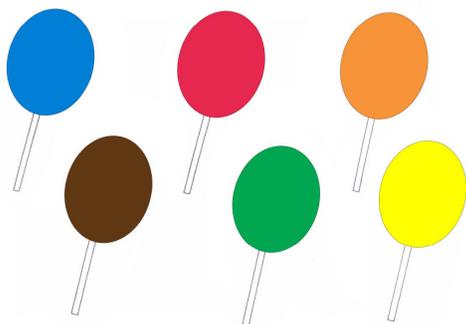
(Marcar “sim” se deixarem a criança fazer escolhas em relação a outros produtos que não alimento – banca de revista, lojinhas).		
---	--	--

VIII – PUNIÇÃO FÍSICA

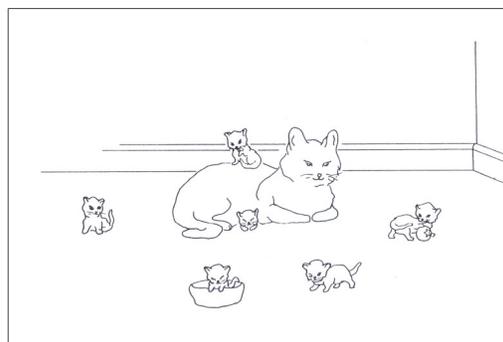
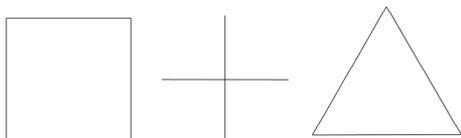
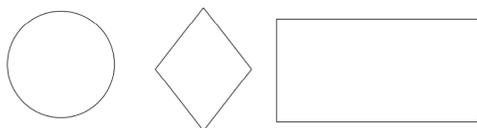
ITENS DO FATOR VIII	SIM	NÃO
52. A mãe não “passa pito”, “grita” ou “arrasa” verbalmente com a criança mais do que uma vez durante a visita.		
53. A mãe não restringe fisicamente a criança, não a sacode, agarra ou a belisca durante a visita.		
54. A mãe não dá tapas, nem bate na criança durante a visita.		
55. Não mais que um caso de punição física ocorreu durante a semana passada (aceite o relato dos pais).		

Anexo 2

EXEMPLO DE LÂMINAS DO TESTE DE PRONTIDÃO ESCOLAR (LOLLIPOP)



2	5	10	9	7
6	4	1	3	8



Anexo 3

TABELA DE MAGNITUDE DE EFEITO

Cohen's Standard	Effect Size	Percentile Standing	Percent of Nonoverlap
	2.0	97.7	81.1%
	1.9	97.1	79.4%
	1.8	96.4	77.4%
	1.7	95.5	75.4%
	1.6	94.5	73.1%
	1.5	93.3	70.7%
	1.4	91.9	68.1%
	1.3	90	65.3%
	1.2	88	62.2%
	1.1	86	58.9%
	1.0	84	55.4%
	0.9	82	51.6%
LARGE	0.8	79	47.4%
	0.7	76	43.0%
	0.6	73	38.2%
MEDIUM	0.5	69	33.0%
	0.4	66	27.4%
	0.3	62	21.3%
SMALL	0.2	58	14.7%
	0.1	54	7.7%
	0.0	50	0%

FONTE: <http://web.uccs.edu/lbecker/Psy590/es.htm#Cohen>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)