

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

**Procura de atendimento psicológico por dificuldades escolares: um estudo das
características da criança e seu ambiente familiar**

Michelle Cristine Mazzetto Betti

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte
das exigências para obtenção do título de Mestre em
Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

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



**Procura de atendimento psicológico por dificuldades escolares: um estudo das
características da criança e seu ambiente familiar**

Michelle Cristine Mazzetto Betti

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Marturano

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte
das exigências para obtenção do título de Mestre em
Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Mazzetto-Betti, Michelle Cristine

Procura de atendimento psicológico por dificuldades escolares: um estudo das características da criança e seu ambiente familiar. Ribeirão Preto, 1999.

150 p. : il. ; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Marturano, Edna Maria

1. Atendimento psicológico ao escolar. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Desempenho escolar. 4. Problemas socioemocionais. 5. Recursos e adversidades no ambiente familiar.

**Dedico esse trabalho à todas as crianças, famílias e profissionais que de alguma forma,
possam usufruir os conhecimentos aqui explorados.**

AGRADEÇO ESPECIALMENTE

À minha orientadora Profa. Dra. Edna Maria Marturano, pessoa que tanto admiro, que me ensinou fundamentos preciosos e válidos não só para o mundo científico, mas também para a vida. Grande exemplo! Muito obrigada!

Aos meus pais, Luiz e Claudia, por me mostrarem a cada dia o verdadeiro significado do amor incondicional.

À minha irmã Kelley, pela aceitação de minha ausência durante o tempo de execução desse trabalho, por dividir momentos marcantes e felizes de minha vida e pelo apoio desprendido nos períodos difíceis.

Ao Bruno, pela disponibilidade ilimitada e atenção prestada durante todo o processo de escrita desse trabalho, pela paciência e compreensão em alguns momentos, pela amizade, carinho e amor que esta sendo construindo desde que estamos juntos.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sonia Santa Vitaliano Graminha, por ter apresentado o caminho da ciência durante a minha graduação, pela amizade, incentivo, confiança e pelas importantes contribuições dispensadas durante a fase de qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra. Ana Maria Pimenta pelas valiosas sugestões prestadas enquanto membro da Banca de Qualificação.

À Vera, Iara e todos os profissionais do Ambulatório de Psicologia Infantil do HCFMRP, pela disponibilidade, apoio e colaboração durante o processo de coleta de dados.

Às funcionárias Elaine, Nina, Inês, Celeste e Sônia Bueno, pelo carinho e alegria que sempre demonstraram durante minha trajetória no Ambulatório de Psicologia Infantil do HCFMRP.

Às queridas amigas Damaris e Marlene pelo apoio, incentivo e oportunidade constante de aprendizagem.

À companheira de vida e grande amiga Karina de Melo Conte, e à Profa. Dra. Luciana Carla pela colaboração e constante incentivo para a realização desse trabalho.

Às pessoas especiais que indiretamente contribuíram para o meu aprendizado: Elaine, Flávia, Érika, Claudia, Alessandra, Ludmila, Silvia, Ana Maria, Carina Panaia, Keiko, Camila e Alexandre.

À todas as crianças e suas respectivas famílias que procuraram ajuda no Ambulatório de Psicologia Infantil, FMRP-USP.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização desse trabalho.

À Universidade de São Paulo pela oportunidade de aperfeiçoamento científico.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a conquista desse objetivo, meus sinceros agradecimentos.

Pensamos demasiadamente e sentimos muito pouco... Necessitamos mais de humildade que de máquinas. Mais de bondade e ternura, que de inteligência. Sem isso, a vida se tornará violenta e tudo se perderá.

CHARLES CHAPLIN

RESUMO

MAZZETTO-BETTI, M. C. **Procura de atendimento psicológico por dificuldades escolares: um estudo das características da criança e seu ambiente familiar.** 2007. 150 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

O acolhimento de crianças com queixa escolar representa um desafio para profissionais da rede de saúde, dada a complexidade das condições de desenvolvimento a que estão expostas. Considerando que as características da criança e do ambiente familiar são relevantes para o desempenho escolar, o presente estudo objetivou caracterizar a clientela do Ambulatório de Psicologia Infantil do HCFMRP-USP quanto a variáveis pessoais e ambientais relevantes para o desempenho escolar, bem como identificar associações entre essas variáveis. Foram consultados prontuários de 329 crianças, 231 meninos e 98 meninas, com idade entre 6 e 12 anos. Foram extraídos dados obtidos dos seguintes instrumentos: Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Teste de Desempenho Escolar, Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, Formulário de Verificação de Lição de Casa, Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar e Escala de Eventos Adversos. A análise dos dados compreendeu estatística descritiva (média, frequência e porcentagem), correlações (*r* de *Pearson*) e comparações de grupos (Teste *t* para amostras independentes e Teste Exato de Fischer). Os resultados indicaram predominância de meninos de nove a dez anos de idade que freqüentavam principalmente a segunda ou terceira série do ensino fundamental. A maioria das crianças apresentou nível intelectual preservado. As seguintes características foram encontradas em mais de 30% das crianças avaliadas: defasagem no desempenho acadêmico; dificuldades de fala; dificuldades na lição de casa; e uma diversidade de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, em nível clínico. Comparações de gênero indicaram níveis mais altos de problemas internalizantes nas meninas e problemas sugestivos de imaturidade nos meninos. Quanto ao ambiente familiar, a maioria dos pais estudou até a 8ª série do ensino fundamental e estão inseridos no mercado de trabalho. Grande parte das crianças vivia com seus pais biológicos e irmãos e os principais recursos estavam voltados à supervisão e a organização das rotinas. Momentos difíceis do ponto de vista financeiros e troca de professores mais de uma vez no ano foram vivenciados pela maioria das crianças. Mediante o cruzamento entre as variáveis da criança e do ambiente familiar, verificou-se que as crianças com dificuldade de fala apresentaram maior defasagem acadêmica e vivenciaram mais adversidades, porém realizavam mais atividades com seus pais em casa. As crianças com mais problemas de comportamento tinham menos acesso a recursos e eram expostas a mais adversidades no ambiente familiar. As crianças com desempenho acadêmico esperado para sua série, por sua vez, tinham mais acesso a recursos e vivenciaram menor acúmulo de adversidades. Tanto as crianças com nível intelectual preservado, como as crianças com desempenho acadêmico esperado para sua série, viviam em famílias com mais acesso a bens de consumo e as mães tinham mais tempo de escolaridade. Esses resultados sugerem que os recursos presentes no ambiente familiar das crianças funcionam como fator de proteção para o bom desenvolvimento escolar. Por outro lado, o ambiente familiar com número elevado de adversidades e poucos recursos pode contribuir para a vulnerabilidade das crianças, dificultando o seu ajustamento social.

Palavra-chave: atendimento psicológico ao escolar, desenvolvimento infantil, desempenho escolar, problemas socioemocionais, recursos e adversidades no ambiente familiar.

ABSTRACT

Mazzetto-Betti, M.C. **Search for psychological attendance for school difficulties: a study of the child's characteristics and his/her family environment.** 2006. 150 p. Master Thesis – 2007 - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

Health professionals face a true challenge when leading with children with school complaints, given the complex developmental conditions to which these children are exposed. Considering that both family and child variables affect the child's school achievement, the present study had two aims: (a) to characterize the clientele of the Child Psychology Clinic of HCFMRP-USP, with respect to personal and environmental variables relevant to school learning; (b) to identify associations among those variables. Archival data from 329 children were used. Children were 231 boys and 98 girls, whose age varied between 6 and 12 years when they entered the clinic. Data were extracted from the following instruments: Raven Test of Colored Progressive Matrices, School Achievement Test, Rutter's A2 Child Behavior Scale, Homework Verification Formulary, Child Behavior Checklist, Home Environment Resources Scale, and Adverse Events Scale. The data analysis covered descriptive statistics (average, frequency and percentage), correlations (Pearson's r) and group comparisons (T Tests for independent samples and Fischer Exact Probability Test). The results indicated predominance of boys from nine to ten years of age that frequented mainly the first and the second grades of the elementary school. Most of the children presented preserved intellectual capacity. The following characteristics were found in more than 30% of the children: academic delay; speech difficulties; difficulties with homework; and a diversity of externalizing and internalizing behavioral problems, in a clinical level. Gender comparisons indicated higher levels of internalizing problems in girls and signs of immaturity in boys. Regarding the family environment, most of the parents had completed the eight series of the elementary school and had a job. Most children lived with their biological parents. The main home resources were turned to the supervision and the organization of routines. Financial instability and teachers' change at more than once a year were present in the lives of most of the children. Through the crossing among the child's and family environment variables, it was verified that the children with speech difficulty presented larger academic delay and used to experience more adversities, however, they used to accomplish more activities with their parents at home. The children with more behavioral problems had less access to resources and were exposed to more adversities in the family environment. The children who performed at the level expected for their school grade in the academic achievement test had more access to resources and experimented less adversities at home. Children with preserved intellectual level, as well as children with expected academic development for their school level, lived in homes with better material support and their mothers had more years of education. Those results suggest that the resources that are present in children family environment act as protection factor for good school development. On the other hand, the family environment with high number of adversities and few resources can contribute to the children vulnerability, hindering their social adjustment.

Key words: psychological attendance to the scholar, infantile development, school development, socioemocional problems, resources and adversities in the family environment.

LISTA DE FIGURAS

Gráficos	Pág.
Figura 1 - Atividades das crianças com horários definidos, expressas em porcentagem.....	66
Figura 2 - Atividades da criança quando está fora da escola, expressas em porcentagem.....	67
Figura 3 - Local e horário da realização da lição de casa, expressos em porcentagem.....	68
Figura 4 - Momentos em que a família se reúne, expresso em porcentagem.....	69
Figura 5 - Atividades que os pais desenvolvem junto com a criança em casa, expressas em porcentagem.....	69
Figura 6 - Passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses, expressos em porcentagem.....	70
Figura 7 - Pessoa a quem a criança recorre para pedir ajuda / conselho, expressa em porcentagem.....	71
Figura 8 - Brinquedos e materiais promotores do desenvolvimento, expressos em porcentagem.....	72
Figura 9 - Presença de livros em casa, expressa em porcentagem.....	72
Figura 10 - Presença de jornais e revistas em casa, expressa em porcentagem.....	73
Figura 11 - Atividades programadas que as crianças realizam regularmente, expressas em porcentagem.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabelas	Pág.
Tabela 1- Distribuição das crianças quanto à idade e escolaridade. Resultados expressos em frequência e porcentagem.....	54
Tabela 2 - Distribuição das crianças de acordo com o nível intelectual avaliado pelo Raven. Resultados expressos em frequência e porcentagem.....	55
Tabela 3 - Distribuição das crianças de acordo com o desempenho acadêmico avaliado pelo TDE, em frequência e porcentagem.....	55
Tabela 4 - Distribuição das crianças com problemas de comportamentos, segundo a ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.....	56
Tabela 5 - Distribuição das crianças com problemas de saúde, segundo a ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.....	57
Tabela 6 - Distribuição das crianças com problemas referentes a hábitos, segundo a ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.....	57
Tabela 7 - Distribuição das crianças com problemas de comportamento, segundo a ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.....	58
Tabela 8 - Cruzamento entre a classificação clínica do CBCL e a da ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.....	59
Tabela 9 - Distribuição das crianças com problemas de comportamento, segundo o CBCL, em frequência e porcentagem.....	59
Tabela 10 - Indicadores de co-ocorrência entre problemas de comportamento internalizantes e externalizantes no CBCL, expressos em frequência e porcentagem.....	60
Tabela 11 - Comportamentos das crianças com relação à lição de casa. Resultados expressos em frequência e porcentagem.....	61
Tabela 12 - Correlações entre as variáveis da criança.....	62
Tabela 13 - Correlações entre os escores brutos nos subtestes do TDE e as variáveis: idade, série, nível intelectual, dificuldade de fala, dificuldade na lição de casa, problemas comportamentais.....	62
Tabela 14 - Distribuição dos pais em relação à idade, escolaridade e situação laboral. Resultados apresentados em frequência e porcentagem.....	63
Tabela 15 - Média e desvio padrão da escolaridade do pai e da mãe.....	64
Tabela 16 - Pessoas com quem a criança mora em casa, expressos em frequência e	

	porcentagem.....	64
Tabela 17 -	Bens e objetos presentes na casa, expressos em frequência e porcentagem.....	65
Tabela 18 -	Resultados da média, desvio-padrão e escore mínimo e máximo de cada tópico do módulo Supervisão e Organização das Rotinas do RAF.....	66
Tabela 19 -	Pessoas que supervisionam o trabalho escolar. Resultados expressos em porcentagem.....	67
Tabela 20 -	Resultados da média, desvio-padrão e escore mínimo e máximo de cada tópico do módulo Oportunidade de Interação com os Pais do RAF.....	68
Tabela 21 -	Resultados da média, desvio-padrão e escore mínimo e máximo de cada tópico do módulo Presença de Recursos no Ambiente Físico do RAF.....	71
Tabela 22 -	Adversidades recentes e remotas que incidem diretamente sobre a vida da criança.....	74
Tabela 23 -	Adversidades presentes e remotas vivenciadas pela família e que incidem indiretamente na vida das crianças.....	75
Tabela 24 -	Correlações entre as variáveis do ambiente familiar.....	76
Tabela 25 -	Correlações entre indicadores de recursos do ambiente familiar e as variáveis: escolaridade dos pais, bens de consumo e número de pessoas na casa e eventos adversos presentes e passados.....	78
Tabela 26 -	Correlações entre variáveis da criança e variáveis do ambiente família.....	80
Tabela 27 -	Correlações entre variáveis de desempenho acadêmico da criança (escore bruto no TDE) e variáveis do ambiente familiar.....	81
Tabela 28 -	Correlações entre indicadores de recursos do ambiente familiar (tópicos do RAF) e as variáveis da criança: nível intelectual, desempenho acadêmico, dificuldade de fala e dificuldade na lição de casa.....	83
Tabela 29 -	Correlações entre os indicadores de recursos do ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados pelas crianças, segundo a ECI, CBCL global, internalizante e externalizante.....	84
Tabela 30 -	Correlações entre os indicadores de problemas de comportamento, segundo o CBCL, e os eventos adversos recentes e remotos ocorridos no ambiente familiar.....	86
Tabela 31 -	Comparações entre os grupos de crianças com déficit cognitivo, com nível cognitivo abaixo da média e nível cognitivo médio ou superior,	

	quanto a idade, série, desempenho acadêmico, dificuldade de fala, dificuldade de realizar a lição de casa e problemas de comportamento.....	88
Tabela 32 -	Comparações entre os grupos de crianças com déficit cognitivo, nível cognitivo abaixo da média e nível cognitivo médio ou superior, quanto às variáveis dos pais e do ambiente familiar.....	89
Tabela 33 -	Comparações entre os grupos de crianças com problemas de fala e crianças sem problemas de fala quanto à idade, série, desempenho acadêmico, dificuldade de realizar a lição de casa e problemas de comportamento.....	91
Tabela 34 -	Comparações entre os grupos de crianças com problemas de fala e crianças sem problemas de fala quanto a as variáveis dos pais e do ambiente familiar.....	91
Tabela 35 -	Comparações entre os grupos de crianças com desempenho acadêmico abaixo da média e crianças com desempenho dentro da média da população geral quanto a idade, série, desempenho acadêmico, dificuldade de fala, dificuldade de realizar a lição de casa e problemas de comportamento.....	92
Tabela 36 -	Comparações entre os grupos de crianças com desempenho acadêmico abaixo da média e crianças com desempenho dentro da média da população geral quanto às variáveis dos pais e do ambiente familiar.....	93
Tabela 37 -	Comparações entre os grupos de crianças com problemas de comportamento e sem problemas de comportamento quanto a idade, série, desempenho acadêmico, dificuldade de fala e dificuldade de realizar a lição de casa.....	94
Tabela 38 -	Comparações entre os grupos de crianças com problemas de comportamento e sem problemas de comportamento quanto as variáveis dos pais e do ambiente familiar.....	95

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

HCFMRP	Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
TDE	Teste de Desempenho Escolar
ECI	Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter
CBCL	Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência
RAF	Inventário de Recursos do Ambiente Familiar
EEA	Escala de Eventos Adversos
GR1	Grupo de crianças consideradas deficientes em termos cognitivos, com escore no Raven situado entre os percentis zero e 25
GR2	Grupo de crianças com um nível intelectual abaixo da mdia, com escore situado entre os percentis 26 e 49 no Raven
GR3	Grupo de crianças com nível intelectual médio ou superior  média, com escore situado no percentil 50 ou acima dele no Raven
GL1	Grupo de crianças que apresentavam dificuldades de fala.
GL2	Grupo de crianças que não apresentavam dificuldade de fala.
GTDE1	Grupo de crianças com classificao inferior ao esperado para a série no TDE.
GTDE2	Grupo de crianças com desempenho acadêmico satisfatório, com classificaes médias e superiores no TDE.
GECI1	Grupo de crianças que apresentaram problemas de comportamento em nível clínico na ECI.
GECI2	Grupo de crianças que não apresentaram problemas de comportamento de acordo com a ECI.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 A criança e o desenvolvimento escolar: fatores potenciais de risco e proteção.....	18
1.2 O ambiente familiar e o desenvolvimento escolar da criança: fatores potenciais de proteção e risco.....	25
2 OBJETIVO.....	37
3 MÉTODO.....	40
3.1 Contexto da pesquisa.....	40
3.2 Aspectos éticos.....	40
3.3 Procedimento	41
3.4 Amostra.....	41
3.5 Instrumentos.....	43
3.5.1 Instrumentos e medidas referentes às variáveis da criança	43
3.5.2 Instrumentos e medidas referentes às variáveis do ambiente familiar.....	46
3.6 Composição dos grupos com interesse clínico.....	49
3.7 Tratamento estatístico.....	51
4 RESULTADOS.....	53
4.1 Variáveis da criança.....	54
4.1.1 Análise descritiva das variáveis da criança.....	54
4.1.2 Correlações entre as variáveis da criança.....	61
4.2 Variáveis do ambiente familiar.....	63
4.2.1 Análise descritiva das variáveis do ambiente familiar.....	63
4.2.2 Correlações entre as variáveis da família.....	76
4.3 Correlações entre as características pessoais das crianças e as características do ambiente familiar.....	79
4.4 Comparações entre grupos contrastantes quanto à presença de déficit cognitivo, dificuldade de fala, problema sócio-emocional ou desempenho escolar compatível com a série.....	86
5 DISCUSSÃO.....	98
5.1 Característica das crianças.....	99
5.2 Características do ambiente familiar.....	107
5.3 Associações entre características pessoais das crianças e características do ambiente familiar.....	113
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
7 ANEXOS.....	136

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação se vincula à linha de pesquisa Fatores de Risco e Proteção na Idade Escolar, que examina as interações entre fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento da criança na fase escolar, tendo como referenciais as tarefas evolutivas dessa etapa do desenvolvimento humano. O projeto está fundamentado no modelo teórico-metodológico da psicopatologia do desenvolvimento, que concebe os resultados da exposição ao risco como um conjunto de possibilidades de desenvolvimento e não como a expressão de distúrbios isolados baseados em fatores causais específicos (RUTTER, 1987).

De acordo com a base teórica adotada, busca-se, no presente trabalho, detectar indicadores de risco e de promoção relacionados ao cumprimento das tarefas do desenvolvimento em crianças que foram referidas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar, a partir de análises focalizando características do ambiente familiar e o grau de comprometimento acadêmico e comportamental da criança.

1.1. A criança e o desenvolvimento escolar: fatores potenciais de risco e proteção

Segundo a visão ecológica de desenvolvimento o indivíduo se constrói a partir de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que o modifica (BRONFRENBERNER, 1996). Partindo do mesmo pressuposto, a psicopatologia desenvolvimentista considera o indivíduo um ser ativo, cujo desenvolvimento não é determinado por uma seqüência de estágios fixos, mas sim a partir de processos de reorganização de velhos e novos elementos. Esta perspectiva teórica refere que alguns períodos do desenvolvimento são considerados sensíveis, em que determinadas influências têm um maior impacto.

Erikson (1976) situou entre seis e 12 anos a crise evolutiva decorrente do desafio da produtividade, quando a criança quer ganhar reconhecimento social através de sua capacidade de se preparar para produzir no mundo adulto. Trata-se de uma fase em que não só

o contexto físico e social se alarga e diferencia, mas também as expectativas do meio social se tornam mais exigentes, a dependência é menos tolerada e o suporte está menos disponível. A exposição ao julgamento dos outros passa a ser percebida com mais clareza em função das aquisições cognitivas, provocando nas crianças a motivação para corresponder às cobranças da família, da escola e do grupo de companheiros, muitas vezes conflitantes (MARTURANO; LOUREIRO, 2003).

Neste contexto, o ingresso no ensino fundamental constitui um ponto de transição importante na vida da criança, haja visto que inúmeras mudanças ocorrem simultaneamente, requerendo por parte da criança adaptações elaboradas, como o desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar, a capacidade de se dar bem com os companheiros e a adesão às regras da sociedade para o comportamento moral e conduta pró-social (MASTEN; COASTWORTH, 1998).

No entanto, com o acúmulo dessas demandas, novas e complexas, muitas crianças encontram dificuldades para superar os desafios que lhes são colocados (MARTURANO, 1997).

A resolução satisfatória das tarefas evolutivas da fase escolar promove nas crianças o progresso na escola, a competência nas relações interpessoais, a adesão às regras da sociedade para conduta pró-social e uma imagem positiva de si, derivada amplamente da percepção de sucesso na superação dos desafios e problemas típicos da fase (MASTEN; COASTWORTH, 1998). Além disso, segundo Marturano (2002), a experiência escolar positiva proporciona recursos de proteção que favorecem a permanência mais prolongada da criança no sistema educacional, o que lhe provê na vida adulta o acesso a ocupações mais diferenciadas e, em conseqüência, circunstâncias de vida mais favoráveis.

Por outro lado, a criança que fracassa na escola passa a enfrentar um círculo vicioso de fracasso, que a expõe à condição de risco no tocante ao seu desenvolvimento

mental sadio. Quando o fracasso, a incompetência e a desaprovação dos pares e dos adultos fazem parte do cotidiano da criança, esta passa a desenvolver um senso de inferioridade e de não cumprimento das tarefas psicossociais de desenvolvimento (LINHARES et al, 1993).

Segundo Marturano e Loureiro (2003), a exposição às situações de fracasso pode levar à desaprovação de si próprio, implicando em uma imagem negativa de si mesmo, conseqüentemente afetando a capacidade produtiva, a auto estima e o cumprimento dos papéis sociais exigidos durante os anos escolares. As autoras afirmam que a não confiança nos próprios recursos ocasiona, nas crianças, a diminuição da motivação e da capacidade de enfrentamento das tarefas evolutivas da fase escolar, condições estas favorecedoras de outras dificuldades. De acordo com Marturano (2002), quando essas dificuldades afetam crianças já vulneráveis, em conseqüência de condições pessoais e/ou ambientais pré-existentes, aumenta sua vulnerabilidade a fatores de risco presentes em seu entorno.

Com relação às condições pessoais da criança que podem aumentar o risco para dificuldades escolares, Rutter e Yule (1977) destacam o comprometimento evolutivo (freqüentemente envolvendo funções da fala, linguagem ou seqüenciação), que pode ser devido a fatores genéticos, uma interferência na maturação cerebral, falta de estimulação ambiental adequada ou uma combinação destes fatores.

Vários estudos têm apontado que a história de atraso na fala e linguagem nos três primeiros anos de vida podem predizer problemas acadêmicos da criança no início da escola elementar (HINSHAW, 1992; ORG. MUNDIAL DA SAÚDE, 1993; SCARBOROUGH, 1990), e que um atraso na codificação e seqüenciação verbal está freqüentemente associado com atraso na leitura e ortografia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994; MAGNA; MARTURANO, 1998; RUTTER; YULE,1977; WIIG, 1984).

Estudos com foco no funcionamento psíquico e social têm enfatizado as relações entre problemas de aprendizagem escolar e habilidades cognitivas e sócio-emocionais.

Teo et al. (1996), em um estudo longitudinal sobre fatores psicossociais preditivos de desempenho escolar, encontraram que o QI, a história psicossocial-desenvolvimental precoce (uma variável combinada de apego, funcionamento autônomo, ambiente psicossocial e auto-regulação) e ajustamento socioemocional escolar (uma variável que combinava competência com pares e saúde emocional da criança, avaliadas pelo professor) mostraram importante poder preditivo sobre o desempenho escolar.

Nessa mesma direção, estudos realizados com crianças brasileiras por meio de levantamentos descritivos e estudos de comparação entre grupos clínicos e não clínicos apontam para prejuízo intelectual, dificuldade de fala, baixo rendimento escolar e problemas sócio emocionais na população escolar que busca ajuda psicológica em virtude do baixo desempenho acadêmico (BENZONI et al., 1998; D'AVILA-BACARJI, 2004; ELIAS, 2003; FERREIRA; MARTURANO, 2002; MAGNA, 1997; MARTURANO, 1992).

Marturano et al. (1997) ao comparar crianças referidas para atendimento psicológico devido ao baixo rendimento escolar com alunos não referidos, observaram que o grupo clínico apresentou dificuldades mais acentuadas em habilidades verbais necessárias à aprendizagem da leitura e escrita, implicando em dificuldades na atenção e concentração, e indícios de limitações em habilidades de resolução de problemas; essas crianças também se revelaram mais lentas em sua produção, cometendo mais erros, pelo fato de estarem em um estágio menos avançado no processo de aquisição da escrita.

Benzoni et al. (1998) realizaram um estudo com o objetivo de caracterizar aspectos cognitivos, visomotores, psicolinguísticos e comportamentais de crianças encaminhadas para atendimento psicopedagógico, diferenciadas quanto à presença ou ausência de indício de déficit cognitivo, fornecido por teste psicológico. Para tal fim, as autoras compuseram três grupos, sendo o primeiro formado por crianças referidas a atendimento psicológico com déficit cognitivo, o segundo composto por crianças referidas

sem suspeita de déficit cognitivo e o terceiro formado por crianças não referidas, sem suspeita de déficit cognitivo e com bom rendimento escolar, indicadas pela professora. Os resultados indicaram que o grupo clínico com déficit cognitivo apresentava menos recursos que os outros dois grupos. Já o grupo clínico sem suspeita de déficit cognitivo, quando comparado ao grupo com bom rendimento escolar, mostrou prejuízos na linguagem oral e escrita e mais problemas de comportamento. As crianças não referidas, sem suspeita de déficit cognitivo e com bom rendimento escolar, por sua vez, estavam desempenhando suas tarefas escolares e adaptativas em nível condizente com seu potencial intelectual.

Ainda no contexto brasileiro, estudos recentes indicam que os resultados mais consistentes, entre condições pessoais da criança que podem aumentar o risco para dificuldades escolares, são aqueles que apontam para os problemas sócio-emocionais. Quando comparadas a colegas com desempenho escolar satisfatório, e até mesmo a colegas com desempenho pobre que não foram referidos, as crianças referidas para atendimento em virtude do baixo rendimento acadêmico apresentam dificuldades sócio-emocionais com maior frequência e intensidade, e os problemas chegam a afetar mais de 70% dessa população clínica (D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; FERREIRA; MARTURANO, 2002; MARTURANO et al, 1997).

Segundo Parreira e Marturano (1998), os problemas de comportamento freqüentemente antecedem as dificuldades escolares, remontando à fase pré-escolar ou até mesmo a períodos anteriores. Magna e Marturano (1998) detectaram em seu estudo retrospectivo que, para algumas crianças, o ingresso na pré-escola já teria sido uma experiência difícil, com problemas adaptativos.

Dentre os problemas sócio-emocionais que prevalecem nos primeiros anos escolares a literatura tem dado maior destaque para duas amplas categorias: comportamentos externalizantes, que geram conflitos com o ambiente e geralmente são marcados por

características de desafio, impulsividade, agressão, hiperatividade e ajustamento pobre e comportamentos internalizantes, relacionados a distúrbios pessoais, como ansiedade, retraimento, depressão e sentimentos de inferioridade (BAUERMEISTER et al., 2006; HINSHAW, 1992). O desempenho escolar pobre tem sido associado tanto ao padrão externalizante como ao internalizante (HINSHAW, 1992; THOMPSON et al., 1990).

Graminha (1992) investigou a incidência de problemas de comportamento, avaliados pelas mães de crianças que freqüentavam o pré-primário até a sexta série, subdividindo-as em três grupos: crianças em série escolar adiantada para sua idade, crianças com atraso escolar e crianças em série compatível com sua idade. Os resultados indicaram que no grupo com atraso escolar houve maior incidência de comportamentos agressivos e destrutivos, resistência em ir à escola, gagueira, dificuldade no sono, dificuldade de atenção concentrada, além de serem crianças difíceis de lidar, de acordo com o relato das mães.

Marturano, Parreira e Benzoni (1997), utilizando a Escala Comportamental Infantil (ECI) em um estudo com 200 crianças referidas para atendimento psicopedagógico por dificuldades escolares, observaram duas tendências dominantes, sendo que uma delas foi a generalização de manifestações externalizantes, e a outra foi uma elevada porcentagem de sintomas internalizantes, com indícios de comorbidade de problemas internalizantes e externalizantes. Esses achados foram confirmados em um estudo conduzido por Elias (2003) que, empregando o CBCL, encontrou comorbidade, em nível clínico, em 35% dos casos estudados.

Quando se atenta para as diferenças de gênero entre as crianças encaminhadas a clínicas de Psicologia com queixa escolar, verifica-se na literatura a predominância de meninos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994; ELIAS, 2003). Segundo o DSM-IV (1994), 60% a 80% dos indivíduos diagnosticados com transtorno de leitura são do sexo masculino.

O estudo transcultural de Crijnen, Achenbach e Verhulst (1997), por meio da consistência entre doze culturas, mostrou que os meninos, em geral, obtêm escores mais altos no total de problemas e também nos problemas externalizantes, e escores mais baixos nos internalizantes, quando comparados com as meninas. Esses índices convergem com os resultados obtidos por Graminha (1994) em um estudo populacional realizado em escolas, que incluiu 1731 crianças de ambos os sexos com idade entre 3 e 13 anos, em que detectou mais problemas de comportamento associados ao gênero masculino. Com relação aos tipos de comportamento específicos para cada sexo, a autora assinala que a maioria dos comportamentos em que os meninos superam significativamente as meninas fazem parte dos chamados “problemas de conduta”, nos quais os impulsos da criança são externalizantes, atingindo a sociedade. Já os comportamentos em que as meninas superam os meninos parecem fazer parte dos “problemas de personalidade”, caracterizados por problemas internalizantes, nos quais os impulsos são inibidos e a própria criança é prejudicada.

Entretanto, apesar do maior número de encaminhamento de meninos, pesquisas de comparação de gênero realizadas no Ambulatório de Psicologia Infantil do HC-FMRP não encontraram nos meninos encaminhados uma frequência maior de comportamentos disruptivos (ELIAS 2003; MARTURANO; PARREIRA; BENZONI, 1997; MARTURANO; TOLLER; ELIAS, 2005). Quando diferenças de gênero foram detectadas, estas indicaram mais problemas nas meninas (MARTURANO et al., 1997), apresentando maior tendência à internalização (ELIAS; 2003).

Esses resultados foram confirmados em um estudo recente realizado por Marturano, Toller e Elias (2005), que investigaram diferenças de gênero na ocorrência de adversidades ambientais, em associação com problemas de comportamento. Participaram desse estudo 46 meninos e 29 meninas de sete a 12 anos, encaminhados para atendimento psicológico devido à queixa escolar. As autoras utilizaram o CBCL (ACHENBACH, 1991) e

a Escala de Eventos Adversos (MARTURANO, 1999). Os resultados indicaram mais manifestações internalizantes nas meninas, como ansiedade e depressão, retraimento e queixas somáticas, e maior exposição delas à adversidade, incidindo principalmente na família sob a forma de instabilidade conjugal e financeira.

Segundo Marturano, Magna e Murtha (1993), uma parcela não pequena de crianças referidas para atendimento psicológico devido ao baixo rendimento escolar, estão expostas a circunstâncias adversas na vida pessoal, familiar e escolar.

Dessa forma, os resultados dos estudos acima descritos são compatíveis com uma concepção sistêmica, em que o baixo desempenho escolar não se apresenta isoladamente, seja como um problema pedagógico, seja como uma dificuldade individual. Ao contrário, essas dificuldades vêm acompanhadas de problemas sócio-emocionais, que devem ser referidos aos contextos de desenvolvimento da criança, levando em conta fatores relacionados ao núcleo familiar, à escola e ao meio social.

1.2. O ambiente familiar e o desenvolvimento escolar da criança: fatores potenciais de proteção e risco

Dentre todos os diferentes ambientes sociais em que o indivíduo se encontra inserido ao longo do seu desenvolvimento, o ambiente familiar é visto como poderoso agente primário de socialização, que influencia não só a formação da personalidade, como também as motivações, além de ser responsável em transmitir valores, crenças e normas de uma cultura. A partir de uma visão ecológica na qual o indivíduo e o ambiente estão em constante interação e modificabilidade, diversos recursos do ambiente familiar têm sido apontados como favorecedores da aprendizagem durante os anos da escola fundamental (BRADLEY et al., 1988; D'AVILA-BACARJI, 2004; GROLNICK; RYAN, 1989; MARTINI, 1995; MARTURANO, 1999, 2005).

Alguns dos principais recursos estão relacionados ao tipo de estimulação oferecida no lar pela família, envolvimento dos pais com a escolarização da criança, as características de afetividade e coesão da família e a organização do ambiente familiar (BRADLEY et al., 1988; GROLNICK; SLOWIACZEK, 1994; MARJORIBANKS, 1996; MARTURANO, 1999, 2005; MASTEN; COATSWORTH, 1998).

Em relação à estimulação ambiental, segundo o estudo de Bradley, Caldwell e Rock (1988) o uso de materiais e jogos apropriados no segundo ano de vida da criança parece relacionado ao desempenho, especialmente em leitura, durante o ensino fundamental. Os autores observaram também que, quando os pais fazem arranjos para que seus filhos se envolvam em experiências sociais e culturais enriquecedoras durante o ensino fundamental, as crianças alcançam melhor desempenho escolar, são mais orientadas para a tarefa e apresentam melhor ajustamento social na escola. Por outro lado, o estudo mostrou que a constante carência de estimulação, suporte ou estruturação ambiental podia, ao menos parcialmente, ter efeito cumulativo e causar algum impacto no progresso escolar da criança.

Nesta mesma direção, a fim de identificar a disponibilidade de recursos específicos associados ao desempenho escolar em crianças com desempenho pobre, Marturano (1999) utilizou-se de dois indicadores indiretos de desempenho escolar: um índice de atraso, dado pela diferença entre a série cursada e a esperada pela idade da criança, e um escore derivado da avaliação da produção escrita. Os resultados sugeriram que o progresso na aprendizagem escolar, indicado seja pela ausência de atraso ou pela qualidade da produção escrita, está associado à supervisão e à organização das rotinas no lar, a oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico. A presença de horários definidos para atividades diárias, inclusive a lição de casa, a oportunidade de compartilhar atividades com os pais e a diversidade de livros e brinquedos disponíveis para a criança compõem o conjunto de condições que diferenciaram, na amostra de crianças com

dificuldades escolares, aquelas com maior ou menor prejuízo. Os resultados apontaram também que o indicador *atraso* se vincula mais fortemente à menor estruturação do tempo em casa, a menos oportunidades de interação com os pais e à presença de situações adversas, sinalizando condições psicossociais que podem interferir com a integração da criança na escola. Outro dado que merece destaque foi que os anos de escolaridade materna correlacionavam positivamente com o acesso das crianças a brinquedos e a livros. A autora supõe que a escolaridade materna seja mediadora entre uma condição financeira mais favorável e a disponibilização, para a criança, de recursos promotores do desenvolvimento.

Vários estudos têm indicado que os recursos de aprendizagem oferecidos no lar levariam a efeitos positivos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças (LUSTER, T.; McADOO, 1994; MARTURANO, 1997; PIKE et al., 2006; RUTTER, 1985). Esses recursos também são apontados nestes trabalhos como variáveis mediadoras entre a escolaridade da mãe e o QI da criança (LUSTER, T.; McADOO, 1994).

Segundo Santos e Graminha (2005), a baixa escolaridade dos pais, somada a profissões com qualificações inferiores, pode constituir risco para dificuldades escolares na medida em que as famílias possuam menos condições de orientar e auxiliar os filhos academicamente.

Pesquisas indicaram que o envolvimento dos pais na escolarização da criança – definido como a extensão com que estes se interessam em instruir e participar ativamente da vida escolar dos filhos – foi positivamente associado com o desempenho escolar (SNOLDGRASS, 1991; MARTURANO, 1999), com o melhor ajustamento da criança na escola e competência acadêmica (D’AVILA-BACARJI et al., 2005; ELIAS, 2003; FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Rutter (1985), investigando as influências da família e da escola no desenvolvimento cognitivo, aponta que a experiência positiva em casa pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relativas a processos de atenção, perseverança, realização de tarefa e organização de trabalho, que promovem melhor desempenho escolar. O autor ressalta que a presença de um bom relacionamento entre pais e filhos aumenta a auto-estima da criança, funcionando assim como fator de proteção.

Grolnick e Ryan (1989) observaram que ambientes familiares nos quais havia expectativas e regras claras e consistentes facilitavam a diferenciação, por parte das crianças, dos processos de controle dentro da escola. Segundo os autores, as mães com maior envolvimento apresentaram crianças mais ajustadas em relação ao ambiente escolar e também um desempenho acadêmico mais elevado.

A fim de esclarecer quais formas de envolvimento parental afetam ativamente a criança e como este envolvimento afeta o seu desempenho escolar, Grolnick e Slowiaczek (1994) realizaram um estudo, a partir dos dados de estudantes e professores, tendo em vista dois objetivos: o primeiro foi investigar a estrutura de envolvimento dos pais usando uma conceitualização tripla do envolvimento parental, incluindo o comportamento dos pais em relação à escola, a percepção da criança da disponibilidade afetiva e pessoal dos pais, e o fato de expor a criança a atividades cognitivas e intelectuais. O segundo objetivo foi explorar as relações entre o envolvimento dos pais, a motivação e o desempenho escolar da criança, e testar um modelo no qual os recursos motivacionais da criança são mediadores entre o envolvimento dos pais e o desempenho da criança. Em relação ao primeiro objetivo, os resultados indicaram que as crianças não são influenciadas apenas pelas habilidades pessoais, comportamentais ou pelas atividades intelectuais/cognitivas oferecidas pelos pais, mas pelo conjunto. Observou-se também que o envolvimento dos pais não é necessariamente uma estratégia restrita a famílias com nível de educação elevada. Sobre o segundo objetivo, os

resultados mostraram que as relações entre o envolvimento dos pais, a motivação da criança e o desempenho escolar indicam um caminho circular, no qual a motivação contribui para o envolvimento parental, o envolvimento parental contribui para a motivação e ambos contribuem para o desempenho.

Dessa forma, embora não haja nenhuma demonstração de relações de causa e efeito, verifica-se na literatura que a maior oferta de recursos está associada a um melhor desempenho escolar, a menor incidência de eventos adversos e a menos problemas de comportamento (BRADLEY et al.; FERREIRA; MARTURANO, 1999, 2002; MRAZEK; HAGGERTY, 1994; RUTTER, 1989).

Neste contexto, o ambiente familiar pode atuar como fonte principal de recursos e mecanismos protetores para lidar com a adversidade, mas por outro lado, também pode atuar como fonte de stress, deixando a criança vulnerável a possíveis situações de risco (EGELAND et al., 1990). Assim, circunstâncias familiares desestabilizadoras podem fragilizar a criança frente às exigências da escolarização.

No que se refere às condições de risco ligadas ao contexto ambiental, a literatura aponta a história familiar de dificuldades de linguagem e de aprendizagem, os eventos adversos no desenvolvimento da criança e as condições sócio-econômicas - comumente medidas pelo nível educacional, nível ocupacional e rendimento da família - (ACKERMAN et al., 1999; FERREIRA; MARTURANO, 2002; MAGNA, 1997; SANTOS, 2002).

Moradela (1989), analisando crianças provenientes de ambientes culturalmente desvantajosos (pais com baixo nível educacional e com poucas atividades culturais) em comparação com aquelas vindas de lares culturalmente vantajosos, encontrou que as primeiras apresentavam déficit nos processos psicolingüísticos que, por sua vez, apresentava relações

significativas com a presença de dificuldades na aprendizagem acadêmica, assim como baixo nível de interesse pelo estudo e habilidade intelectual.

Magna (1997), em seu estudo sobre as condições de desenvolvimento antecedentes à entrada na primeira série associadas a atraso escolar, verificou que na maioria das famílias havia história de antecedente familiar de dificuldade de aprendizagem e aproximadamente um terço da amostra tinha antecedente familiar de dificuldade de fala.

No entanto, algumas pesquisas desarmam o argumento comum segundo o qual os problemas de fala seriam desencadeados pelo fato de os pais falarem pouco com os filhos ou usarem linguagem empobrecida (KAUSCHIKE, 2007; SCARBOROUGH, 1990).

Segundo Leonard (1998), mesmo quando os pais atribuem alto valor à língua materna, preocupam-se com o uso correto do idioma e passam muito tempo com os filhos, o risco de desenvolvimento do problema não está afastado. O autor afirma que perturbações no desenvolvimento da fala não surgem porque a criança está exposta a uma linguagem empobrecida, mas porque ela pode aproveitar menos aquilo que ouve.

No que se refere aos eventos adversos, a literatura aponta que crianças expostas a constantes eventos de vida estressores podem apresentar risco para problemas emocionais e comportamentais e conseqüentemente para um desempenho escolar pobre (EISENBERG et al., 2005; JIMERSON; TEO, 1999; McCARTY et al., 2005; PIKE et al., 2006)

Thompson et al. (1990), em um estudo com crianças referidas para atendimento psicológico com queixa de desempenho escolar pobre, verificaram que problemas de comportamento em crianças com queixa escolar estavam associados a um funcionamento familiar mais controlador e menos apoiador.

Em um trabalho com adolescentes infratores, Collins et al. (2000) relatam que embora o envolvimento desses indivíduos em atividades anti-sociais seja influenciado

significativamente por seus relacionamentos com companheiros anti-sociais, a cadeia de eventos que conduz muitos adolescentes para grupos anti-sociais começa no lar, durante a infância. O autor afirma que os elos nessa cadeia incluem práticas educativas coercitivas e punitivas, que contribuem para o desenvolvimento de agressão e fracasso escolar, que por sua vez levam à seleção de companheiros anti-sociais.

Ackerman et al. (1999), ao examinar a relação entre a instabilidade familiar e problemas de comportamento de crianças de famílias economicamente em desvantagem, verificaram que a instabilidade familiar pode ser uma variável importante para compreender as dificuldades de ajustamento. Os resultados do estudo mostraram, por exemplo, que crianças com baixa adaptabilidade emocional ou comportamentos externalizantes em grau elevado na idade de 5 anos têm maior probabilidade de apresentar altos escores internalizantes na idade de 7 anos, em um contexto de alta instabilidade familiar.

Nessa mesma direção, McCarty et al. (2005) realizaram um estudo longitudinal com uma amostra de 1361 crianças com o intuito de verificar as associações entre o suporte emocional oferecido pelos pais e problemas de comportamento internalizante e externalizante das crianças. Os resultados indicaram associações positivas entre a falta de suporte emocional para essas crianças aos dois anos de idade e problemas de comportamento externalizantes aos 8 anos de idade.

Mrazek e Haggerty (1994) afirmam que a probabilidade de as crianças apresentarem problemas de comportamento é aumentada em função de uma diversidade de estressores acumulados.

Dentre as principais adversidades a que as crianças com problemas de comportamento são expostas, Chazan, Laing e Davies (1994) citam fatores como doença mental em um dos pais, desarmonia conjugal e modelos de comportamento desviante. Os

autores enfatizam que o acúmulo dessas adversidades, em contexto de pobreza, aumenta significativamente o risco para problemas nas áreas de saúde, educação, comportamento e delinquência.

Wood et al. (1993), ao estudar o impacto das mudanças residenciais sobre o crescimento, desenvolvimento, funções escolares e comportamento da criança, apontaram que mudanças freqüentes associaram-se com o aumento do risco de repetência da criança na escola e com um maior número de problemas de comportamento. Os riscos para estes problemas aumentaram quando a mudança residencial esteve associada a outros eventos negativos tais como separação dos pais, perda do emprego do pai ou ao baixo nível sócio-econômico.

As relações entre desvantagem socioeconômica e as experiências de socialização das crianças foram analisadas por Dodge, Petit e Bates (1994) em um estudo com crianças que foram avaliadas na pré-escola e nas três séries escolares iniciais. Os resultados indicaram que o risco de problemas de comportamento aumenta com o decréscimo do nível socioeconômico. Segundo os autores, os problemas de comportamento foram três vezes mais freqüentes em crianças pertencentes à classe econômica mais desfavorecida, do que no restante da amostra. De acordo com os resultados, estas crianças são educadas por mães que são relativamente menos afetuosas com elas, recebem menos estimulação cognitiva em seu ambiente familiar, vivenciam uma taxa relativamente alta de estressores na vida familiar, recebem menos suporte social, são expostas a adultos que fornecem modelos de agressão, a valores maternos agressivos e uma disciplina severa, além de vivenciarem uma instabilidade no grupo de companheiros. Por outro lado, os autores consideram que os pais do grupo de nível socioeconômico baixo estão fazendo o melhor que podem frente ao stress e circunstâncias adversas presentes no seu dia a dia.

No contexto brasileiro, pesquisas sobre o ambiente de desenvolvimento de crianças com dificuldades no aprendizado escolar identificaram uma elevada porcentagem de crianças cuja história de vida era marcada por adversidade múltipla e crônica (MARTURANO et al., 1992). De acordo com Marturano, Linhares e Parreira (1993), em muitos casos o relacionamento entre as crianças e o seu ambiente se apresenta deteriorado. Segundo as autoras, ao descreverem os filhos como agitados e opositores, resistentes e explosivos, as mães revelam tensões na família, tendo a criança como centro em situações de conflito que podem estar provocando rejeição.

Parreira e Marturano (1998) apontam que frente aos problemas de comportamento, as mães referem sentimento de tristeza, perplexidade, confusão ou irritação, sendo também encontradas reações de agressão verbal/simbólica e agressão física, consideradas como modelo para comportamento agressivo. Estes sentimentos e reações podem denotar que as mães sentem o efeito perturbador do comportamento dos filhos e que muitas vezes não sabem como lidar com eles, por estarem elas mesmas sob stress. Assim, o acúmulo de eventos adversos do dia a dia pode afetar negativamente a interação mãe-criança (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Ferreira e Marturano (2002) investigaram associações entre características do ambiente familiar e problemas de comportamento, em uma amostra de crianças referidas para atendimento na rede de saúde em razão de desempenho escolar pobre. Empregando um delineamento de comparação entre dois grupos – com e sem indicadores de problema de conduta – as autoras verificaram no grupo das crianças com problema de conduta maior exposição a circunstâncias adversas prolongadas ou recorrentes, além de vivenciarem mais eventos adversos pontuais. As crianças desse grupo foram mais freqüentemente expostas a práticas punitivas, instabilidade financeira familiar (perda de emprego do pai ou da mãe, diminuição da renda familiar), modelos parentais de conduta desviante (abuso de substâncias,

envolvimento parental em ocorrências policiais) e conflitos entre os pais. Os resultados indicaram também que mais crianças com problemas de comportamento tiveram, em sua trajetória escolar, mudanças de escola e trocas de professora durante o ano letivo. As relações com os companheiros estão mais freqüentemente deterioradas nesse grupo. Em contraste, o ambiente familiar das crianças sem problemas de comportamento apresenta indícios de maior investimento dos pais no desenvolvimento dos filhos, expresso em maior envolvimento, práticas educativas pró-ativas, maior oferta de materiais e atividades promotoras do desenvolvimento, supervisão, monitoramento e suporte para o cumprimento das tarefas da meninice.

A partir dos trabalhos relatados, observa-se que as mesmas crianças que parecem desfrutar de menos recursos em seu ambiente familiar são também as que experienciam condições adversas mais intensas e que, por conseguinte, acabam reduzindo a capacidade de adaptação na escola.

Considerando todos os aspectos mencionados acima, pode-se supor que as crianças encaminhadas para atendimento por dificuldades escolares sejam aquelas que têm, somadas às condições de enfrentamento de uma escola despreparada (Magna, 1997), condições de desenvolvimento pessoais e ambientais que as desfavoreçam diante desta escola.

Neste contexto, acredita-se que um estudo que proponha analisar as características modais da população clínica do Ambulatório de Psicologia Infantil do HCFMRP – USP, encaminhada com queixa escolar, e a identificação de subgrupos com características pessoais e familiares distintas, poderá contribuir para maiores esclarecimentos sobre os fatores associados a problemas escolares em nosso meio. Espera-se que o esclarecimento de tais associações possa trazer subsídios aos profissionais ligados à saúde do escolar, para o diagnóstico diferencial entre problemas eminentemente escolares e problemas decorrentes da

interação entre condições de ensino e fatores relacionados ao ambiente familiar, que possam fragilizar a criança diante do contexto acadêmico, requerendo intervenção especializada.



OBJETIVO

2. OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo caracterizar o perfil cognitivo, acadêmico e sócio-emocional de crianças encaminhadas a atendimento psicopedagógico devido ao baixo rendimento escolar, bem como aspectos do ambiente familiar que podem afetar seu desenvolvimento.

Especificamente pretende-se:

- Caracterizar a população clínica de um ambulatório de psicologia, encaminhada com queixa escolar, quanto a variáveis pessoais e do ambiente familiar relevantes para o desempenho acadêmico;
- Identificar associações entre características pessoais das crianças e características do seu ambiente familiar;
- Caracterizar, quanto a variáveis pessoais e do contexto familiar, subgrupos que apresentam interesse clínico na investigação da queixa escolar: crianças com déficit cognitivo, com dificuldades de fala, com problemas sócio-emocionais, assim como crianças que apresentam desempenho compatível com sua série escolar, em desacordo com a queixa.

Com base nos estudos de D'Avila-Bacarji (2004), são descritas como características pessoais da criança o nível de inteligência, a competência em leitura, escrita e aritmética e a presença ou não de dificuldades de fala e de problemas sócio-emocionais, e como características do ambiente familiar, foram incluídos os recursos e adversidades que afetam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das crianças.

O presente trabalho se baseia em dois pressupostos:

1º. O conhecimento sistematizado de características modais da população clínica do Ambulatório de Psicologia Infantil do HCFMRP – USP, encaminhada com queixa escolar, e suas famílias, constitui etapa fundamental para o planejamento e a implementação de modalidades de atendimento compatíveis com a demanda trazida por essa clientela.

2º. A identificação de subgrupos com características pessoais e familiares distintivas nessa população permitirá ao profissional direcionar sua atenção para aspectos específicos a serem necessariamente explorados na investigação clínica.

Considerando o Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto como um centro de referência no sistema de saúde, pressupõe-se que o conhecimento derivado do contato com sua clientela possa ser útil a profissionais que trabalham em outros contextos institucionais dentro desse mesmo sistema.

3. MÉTODO

3.1. Contexto da pesquisa

O presente estudo foi realizado no Ambulatório de Psicologia Infantil do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.

Esse ambulatório tem por objetivo oferecer, a Ribeirão Preto e região, atendimento psicopedagógico para crianças encaminhadas com queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, bem como orientação aos pais destas crianças. São critérios para a inserção nos atendimentos: a criança ser encaminhada com queixa de dificuldade escolar; estar na faixa etária entre seis e dez anos e 11 meses; estar cursando da pré-escola à 4ª série; residir na cidade de Ribeirão Preto ou na Região Administrativa de Ribeirão Preto; ter encaminhamento do Sistema Único de Saúde – SUS, com ficha de referência; não estar em atendimento em outros serviços, nas especialidades Psicologia, Psicopedagogia ou Psiquiatria; não ser portadora de deficiência mental, física ou sensorial grave, que requeira suporte técnico e infra-estrutura não disponível no ambulatório.

Esta instituição também se destina ao ensino e à pesquisa, além de proporcionar aprimoramento profissional para psicólogos e pedagogos. O atendimento de rotina à clientela é feito por duas psicólogas da equipe fixa e por aprimorandos em treinamento no ambulatório.

3.2. Aspectos éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HCFMRP (Anexo A). A participação na investigação se deu mediante o consentimento livre e esclarecido por escrito, dos pais ou cuidadores (Anexo B).

A apresentação da pesquisa, a solicitação do consentimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram efetivadas pelas psicólogas lotadas no ambulatório, durante a primeira consulta com a mãe / responsável. Foi garantido o atendimento no ambulatório, de acordo com os critérios de admissão e a ordem de inscrição, independentemente do consentimento do responsável para que se usassem posteriormente no projeto as informações registradas no prontuário da criança.

3.3. Procedimento

Foram considerados os resultados das avaliações feitas rotineiramente no Ambulatório de Psicologia Infantil, na primeira consulta e na avaliação do desempenho escolar da criança.

Na ocasião da primeira consulta, os pais responderam os seguintes instrumentos: a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter e/ou Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência, o Formulário de verificação da lição de casa, o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar e a Escala de Eventos Adversos. Ainda na primeira consulta, cada criança foi avaliada quanto ao nível intelectual por meio do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas – Raven (Escala Especial). Em um segundo momento, durante a avaliação psicopedagógica, as crianças passaram pelo Teste de Desempenho Escolar.

Todos os instrumentos foram aplicados por psicólogos da equipe fixa, por alunos de pós-graduação com treinamento clínico prévio ou por aprimorandos em estágio no serviço.

3.4. Amostra

Para compor a amostra do estudo, foi realizado um levantamento das crianças inscritas no Ambulatório de Psicologia Infantil do HCFMRP-USP no período de fevereiro de

1999 a dezembro de 2004, encaminhadas por profissionais da rede de saúde, devido a queixas escolares.

Foram localizadas 767 fichas de inscrição. Constatou-se que 25% das famílias tinham desistido do atendimento, ou seja, não compareceram à primeira consulta; 5% dos casos não se enquadraram nos critérios estabelecidos pelo serviço; 5% estavam aguardando a primeira consulta; sobre os restantes 2% não havia informações. Portanto, a amostra inicial foi composta por 483 casos, o que corresponde a 63% da demanda que foi efetivamente absorvida pelo serviço no período investigado. Desse total, foram excluídos, mediante consulta aos prontuários, os casos em que não havia registro de avaliação do desempenho escolar da criança. Assim, a amostra definitiva do estudo descritivo incluiu 329 crianças que fizeram a primeira consulta e a avaliação do desempenho, sendo 231 meninos e 98 meninas, com idade entre 6 e 12 anos.

Devido à ausência de protocolos nos prontuários de diversas crianças, as amostras do estudo correlacional e de comparação de grupos com interesse clínico foram compostas apenas pelas crianças que foram avaliadas pelos mesmos instrumentos. Dessa forma, participaram do estudo correlacional 122 crianças que realizaram todas as avaliações da primeira consulta, além do Teste de Desempenho Escolar (TDE), realizado na avaliação psicopedagógica. E no estudo de comparação de grupos foram excluídas as crianças que não tinham a avaliação com a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. Nessa análise participaram 200 crianças que passaram pela primeira consulta e pelo Teste de Desempenho Escolar, mas que não necessariamente foram avaliadas pelo Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência – CBCL.

3.5. Instrumentos

São descritos a seguir os instrumentos utilizados para analisar as variáveis e medidas das crianças e as variáveis e medidas do ambiente familiar.

3.5.1. Instrumentos e medidas referentes às variáveis da criança

Os instrumentos utilizados no presente estudo para analisar as variáveis das crianças, relevantes para a aprendizagem escolar foram:

- Teste das Matrizes Progressivas Coloridas – Raven (Escala Especial)

É uma escala padronizada para o contexto brasileiro por Angelini et al. (1999) que avalia a capacidade intelectual geral das crianças entre cinco e 12 anos, independentemente dos conhecimentos adquiridos.

É composto por 36 itens visuais. Cada item apresenta uma série de desenhos, dentre os quais falta um que complete logicamente o conjunto. A criança deve escolher a resposta correta entre as alternativas de resposta disponíveis.

Neste estudo, utilizou-se como medida o percentil alcançado pela criança, mediante consulta às tabelas de normas brasileiras para alunos de escolas públicas ou particulares, de acordo com o tipo de escola que a criança freqüentava.

- Teste de Desempenho Escolar - TDE

Consiste em um teste elaborado e padronizado por Stein (1994), para crianças de 1ª a 6ª série. Fornece indicadores do nível de desempenho acadêmico da criança em relação ao esperado para sua idade e a série que cursa. Abrange as áreas de Escrita (escrita do próprio nome e de palavras isoladas que são ditadas pelo entrevistador), Aritmética (solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito) e Leitura (reconhecimento de palavras isoladas do contexto). Cada sub-teste possui uma seqüência de itens em ordem crescente de dificuldade, apresentados à criança independente de sua série.

Para o presente estudo, utilizou-se o escore bruto total e de cada subteste, bem como a classificação em três níveis: superior, médio e inferior, obtida por meio de uma tabela para cada série escolar, padronizada para o contexto brasileiro.

- Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter - ECI

É uma escala para pais, adaptada por Graminha (1994) e abrange vários tipos de comportamentos que a criança pode ter apresentado, durante os últimos 12 meses. Fornece informações que visam dimensionar os problemas de comportamento. É um instrumento auto-aplicado, mas na rotina de avaliações do ambulatório foi preenchido durante entrevista, mediante leitura oral dos itens pela entrevistadora.

Compreende 36 itens fornecendo um escore global, cujo resultado pode chegar a 72. Esses itens são agrupados em três sub-escalas, com escores parciais relativos a problemas de saúde, hábitos e comportamentos. Cada item tem três opções de resposta: não ocorreu / não se aplica, ocorreu ocasionalmente/ aplica-se parcialmente, ocorreu frequentemente/ aplica-se com certeza. À resposta negativa é atribuído valor zero; quando a resposta se refere à ocorrência ocasional ou moderada do problema é atribuído valor um; quando a resposta é de aparecimento freqüente ou intenso do problema atribui-se o valor dois. Escore igual ou superior a 16 indica que a criança apresenta problemas de comportamento e que necessita de ajuda profissional, segundo a percepção dos pais (GRAMINHA; COELHO, 1994).

No presente estudo foram utilizadas as seguintes medidas derivadas da ECI:

- Ocorrência de cada item, independentemente da intensidade;
- Ocorrência dos itens levando em conta a sua intensidade (escala de zero a 2)
- Escore total de intensidade para a escala global;
- Classificação clínica da criança de acordo com o ponto de corte do escore total (clínico \geq 16)

- *Formulário de Verificação de Lição de Casa (Anexo C)*

É apresentado aos pais em conjunto com a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – (ECI), e fornece informações sobre os comportamentos das crianças na hora de realizar a lição de casa (ELIAS, 2003). Para a aplicação, o entrevistador lê os itens para que a mãe ou responsável informe se o seu filho/filha apresenta algum dos comportamentos presentes no formulário.

O formulário é composto por cinco itens. O primeiro visa identificar se a criança apresenta dificuldades ou não em realizar a lição de casa. Este item tem três opções de resposta: não (escore zero), às vezes (escore um), frequentemente (escore dois). Caso a resposta seja afirmativa, os próximos itens procuram discriminar o tipo de comportamento da criança frente à lição de casa. Para cada resposta afirmativa atribui-se valor um.

As medidas utilizadas neste estudo foram compostas pela incidência e intensidade (escala de zero a dois) do item um, e pela incidência dos itens subsequentes.

- *Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência (CBCL)*.

Desenvolvido por Achenbach (1991) e traduzido e adaptado por Bordin, Mari e Caeiro (1995). Esse inventário avalia a competência social e problemas de comportamento em crianças e adolescentes de quatro a 18 anos, mediante informações fornecidas pelos pais. É um instrumento auto-aplicado, mas na rotina de avaliações do ambulatório foi preenchido durante entrevista, mediante leitura oral dos itens pela entrevistadora.

Neste estudo foi utilizada apenas a escala que avalia problemas de comportamento, composta por 113 itens. Cada item é uma afirmação sobre um determinado problema de comportamento, com três opções de resposta: não é verdadeira, algumas vezes é verdadeira, frequentemente é verdadeira.

A escala possui oito sub-escalas de síndromes, as quais medem: I – retraimento; II – queixas somáticas; III – ansiedade/depressão; IV – problemas sociais; V – problemas no pensamento; VI – problemas de atenção; VII – comportamento de violação de regras; VIII – comportamento agressivo.

Os escores brutos das escalas I, II e III são somados para compor um escore de Internalização; os escores brutos das escalas VII e VIII são somados para compor um escore de Externalização.

Os resultados normativos são expressos em *escores T*, derivados de amostra representativa da população norte-americana na faixa etária de 4 a 18 anos. Os *escores T* permitem classificar os problemas em três níveis de severidade: normal, limítrofe e clínico.

Na presente investigação, utilizou-se apenas o escore bruto das escalas de síndromes, pois a adaptação brasileira do CBCL não fornece escores T para essas escalas. Nas escalas internalizante, externalizante e global, além do escore bruto também utilizou-se o escore T.

3.5.2. Instrumentos e medidas referentes às variáveis do ambiente familiar

Os instrumentos utilizados para analisar as variáveis do contexto familiar que são relevantes para a aprendizagem escolar foram:

- *Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF* (Anexo D).

Elaborado por Marturano (1999) com base nas proposições de Kellaghan et al. (1993), Bradley, Caldwell, e Rock. (1988) e Christenson (1990). É utilizado para a sondagem dos recursos do ambiente familiar, e seu objetivo é obter dados sobre condições relevantes para o desempenho escolar. O roteiro é aplicado sob forma de entrevista semi-estruturada na qual cada tópico é apresentado oralmente, podendo o entrevistador parafrasear o conteúdo da

questão, caso o entrevistado tenha dificuldade de compreendê-la. Cada tópico é iniciado com uma pergunta aberta, seguida de questões fechadas.

Este inventário é composto de três módulos: supervisão e organização das rotinas; oportunidades de interação com os pais; presença de recursos no ambiente físico. O módulo Supervisão e Organização das Rotinas abrange os seguintes tópicos: o que a criança faz quando não está na escola; ajuda nas tarefas domésticas; arranjo espaço-temporal para a lição de casa; supervisão para a escola; atividades diárias com horário definido. O módulo Oportunidades de Interação com os Pais compreende: passeios proporcionados/compartilhados com os pais; atividades desenvolvidas em conjunto entre os pais e a criança, no lar; ocasiões em que a família está reunida; pessoas a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho. O módulo Presença de Recursos no Ambiente Físico inclui: atividades programadas que a criança realiza regularmente; disponibilidade de livros; disponibilidade de jornais/revistas; oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento.

O número e o formato dos itens são variados. Cada tópico fornece um escore máximo de 10 pontos calculado da seguinte forma: a soma dos itens com resposta afirmativa é dividida pelo número de itens que compõem aquele tópico, e o quociente é multiplicado por dez. O escore total corresponde à soma dos escores obtidos nos 13 tópicos do Inventário, podendo chegar a um valor máximo de 130.

Especificamente no item local e horário para a criança fazer a lição de casa, os itens considerados negativos (fazer as lições de casa à noite, enquanto vê TV ou escuta rádio, fazer a lição de casa em qualquer lugar), não entram no cálculo do escore total, que é composto apenas pelos itens considerados positivos (fazer a lição de casa em um local sossegado, antes de ir brincar, junto com colega de classe).

O inventário inclui questões adicionais relativas à composição familiar e um indicador sócio-econômico, que relaciona 13 itens de conforto disponíveis na moradia, como aparelhos eletrodomésticos e eletroeletrônicos, computador e veículos, entre outros. O tópico referente à composição familiar e o indicador sócio-econômico são computados à parte e não entram no cálculo do escore total do RAF.

O instrumento foi testado quanto a sua fidedignidade, por meio do procedimento teste-reteste, obtendo-se índices de estabilidade entre 92% e 100% (SANTOS, 1999). D'Avila-Bacarji (2004) obteve para o RAF um coeficiente de consistência interna igual a 0,76 (alfa de Cronbach). Ferreira e Marturano (2002) relatam associação significativa entre a pontuação no instrumento e indicadores de ajustamento e desempenho escolar.

No presente estudo, utilizou-se a incidência de cada item, os escores dos tópicos e o escore total.

- *Escala de Eventos Adversos – EEA* (Anexo E).

Essa escala foi elaborada por Marturano (1999), a partir dos estudos de Rende e Plomin (1991) e Berden, Althaus e Verhulst (1990), e contém uma lista de 37 eventos adversos que afetam direta ou indiretamente as crianças.

Dentre as adversidades que incidem diretamente na vida das crianças, descritas na escala, destaca-se: os *eventos adversos na vida pessoal* (hospitalização/enfermidade grave, acidente com seqüela, adquiriu alguma deformidade visível), os *eventos adversos na vida escolar* (entrada na escola, mudança de escola, repetência, mais de uma troca de professores no mesmo ano letivo) e os *problemas nas relações interpessoais* (piora no relacionamento com os companheiros, agressão por parte da professora e suspensão da escola). Os eventos estressores que podem afetar indiretamente na vida das crianças são: *instabilidade financeira familiar* (momentos difíceis do ponto de vista financeiro, perda de emprego do pai ou da mãe,

mãe passou a trabalhar fora de casa), as *adversidades nas relações parentais* (conflitos, separação temporária, abandono do lar ou divórcio dos pais, recasamento do pai ou mãe, litígio judicial pela guarda da criança ou pela pensão), as *adversidade associada a condutas parentais* (alcoolismo/drogadição parental, envolvimento de um dos pais com polícia ou com a justiça), as *perdas* (morte de um amigo/amiga, avô/avó, irmão/irmã, pai/mãe) e *outros eventos familiares* (doença grave/hospitalização do pai ou da mãe ou do irmão, nascimento de um irmão/irmã, gravidez de irmã solteira, abandono do lar por irmão, mudança de cidade, aumento da ausência do pai ou da mãe por oito horas ou mais, acréscimo de terceiro adulto na família, problemas de saúde mental do pai ou da mãe, outros eventos não descritos na escala).

Na aplicação, o entrevistador lê a lista de situações para que a mãe ou o responsável informe se alguma delas ocorreu com seu filho/filha nos últimos 12 meses ou anteriormente. Desse modo, o instrumento fornece dois escores: um de eventos recentes, ocorridos nos últimos 12 meses, e outro de eventos remotos, ocorridos anteriormente aos últimos 12 meses.

Para este estudo foram utilizadas como medidas derivadas da EEA: a ocorrência de cada item de evento e o escore total dos eventos recentes e remotos, compostos pela soma dos eventos ocorridos com exceção do item 1 “Entrada na escola”, por ser um acontecimento comum a todos os participantes.

3.6. Composição dos grupos com interesse clínico

A fim de caracterizar as variáveis pessoais e do contexto familiar em subgrupos com interesse clínico, foi realizado o seguinte procedimento:

Em relação ao nível cognitivo constituíram-se três grupos: o primeiro composto por 56 crianças consideradas deficientes em termos cognitivos, com escore no Raven situado

entre os percentis zero e 25 (GR1), o segundo formado por 55 crianças com um nível intelectual abaixo da média, com escore situado entre os percentis 26 e 49 (GR2), e o terceiro grupo constituído por 89 crianças com nível intelectual médio ou superior à média, com escore situado no percentil 50 ou acima dele (GR3).

Para que os resultados não fossem enviesados pela presença de crianças com suspeita de déficit cognitivo¹, foram excluídas as crianças cujo resultado no Raven se situou no percentil 25 ou abaixo dele. Neste contexto, as demais análises foram realizadas com 144 crianças com potencial cognitivo preservado.

A composição do grupo com interesse clínico, relacionado ao problema de fala, foi realizada a partir de um item específico fornecido pela ECI. Com base no item dois da sub-escala Hábitos: “Há alguma dificuldade de fala, além da gagueira?”, atribuiu-se o valor um quando a criança apresentava esse tipo de dificuldade e valor zero quando a criança não apresentava esse tipo de dificuldade, segundo o relato da mãe ou responsável. Dessa forma, foram compostos dois grupos, sendo que o primeiro foi formado por 43 crianças que apresentavam dificuldades de fala (GL1) e o segundo formado por 101 crianças que não apresentavam dificuldade de fala (GL2).

Para comparar as variáveis pessoais e ambientais das crianças quanto ao desempenho acadêmico, foi constituído um grupo de 104 crianças com classificação inferior ao esperado para a série no TDE (GTDE1), e outro formado por 40 crianças com desempenho acadêmico satisfatório, com classificações médias e superiores no teste (GTDE2).

As características pessoais e do contexto familiar das crianças quanto ao perfil sócio-emocional foram comparados através de dois subgrupos: um formado por 118 crianças que apresentaram problemas de comportamento em nível clínico na ECI (GECI1), com escore

¹ Problemas emocionais, adaptativos e de comportamento são mais frequentes em indivíduos com deficiência mental (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994)

igual ou superior a 16 pontos, e outro formado por 26 crianças que não apresentaram problemas de comportamento de acordo com a escala (GECI2).

3.7. Tratamento estatístico

A tabulação dos dados foi realizada no programa Excel. Em seguida as planilhas foram transferidas para o programa SPSS para o tratamento estatístico, descrito a seguir.

Primeiramente foram realizadas análises descritivas (frequência, médias e porcentagens) a fim de caracterizar os aspectos pessoais e do contexto familiar da criança.

As análises para detecção de diferenças de gênero foram conduzidas através do teste *t* para amostras independentes e através do Teste Exato de Fischer.

As associações entre as variáveis do ambiente familiar e as características pessoais das crianças foram investigadas por meio de análises de correlações, utilizando-se o Teste de Correlação de *Pearson*.

Para comparar as características pessoais e do ambiente familiar de crianças com e sem déficit cognitivo, dificuldade na fala, problemas sócio-emocionais e desempenho acadêmico compatível com sua série escolar, foi empregado o Teste *t* para Amostras Independentes. As comparações entre os grupos de crianças com e sem problemas de comportamento quanto aos eventos estressores ocorridos nos 12 meses que antecederam a primeira entrevista, e anteriormente a esse período, foram conduzidas através do Teste Exato de Fischer.

Considerou-se como significativo todo resultado com *p* igual ou inferior a 0,05.

4. RESULTADOS

As variáveis das crianças foram examinadas quanto à inteligência geral, desempenho acadêmico, dificuldade de fala, dificuldades na lição de casa e problemas comportamentais.

Nas análises voltadas às características do ambiente familiar foram incluídos os dados do RAF, referentes aos recursos da família, e da EEA, referentes às adversidades recentes e remotas vivenciadas pela criança.

Os resultados estão organizados em quatro seções:

1ª - resultados da análise descritiva das características pessoais e associações entre as variáveis da própria criança.

2ª – resultados da análise descritiva das características do ambiente familiar e associações entre essas variáveis.

3ª - resultados das análises das associações entre as características do ambiente familiar e as características pessoais das crianças;

4ª - resultados das comparações entre grupos contrastantes quanto à presença de déficit cognitivo, dificuldade de fala, problema sócio-emocional ou desempenho escolar compatível com a série.

Os resultados das comparações de gênero são apresentados na primeira e na segunda seção, focalizando-se apenas as variáveis com diferenças significativas.

4.1. Variáveis da criança

4.1.1. Análise descritiva das variáveis da criança

- Características sócio-demográficas

A tabela 1 apresenta dados sobre idade e escolaridade das crianças, expressos em frequência e porcentagem.

Tabela 1. Distribuição das crianças quanto à idade e escolaridade. Resultados expressos em frequência e porcentagem.

Variável		f^*	%
Idade em anos	6 – 8	101	31
	9 – 10	161	49
	11 – 12	67	20
Série	1 ^a	62	19
	2 ^a	128	39
	3 ^a	86	26
	4 ^a	51	15
	5 ^a	2	1

* N = 329

Verifica-se que aproximadamente 50% das crianças encaminhadas para atendimento psicológico tinham entre nove e dez anos de idade ($M = 9,2$; $DP = 1,22$) e 65% freqüentavam a segunda ou a terceira série do ensino fundamental.

-Comparações de gênero

Diferenças de gênero quanto à idade e série das crianças foram investigadas através do Teste t para amostras independentes. Nenhuma diferença significativa foi detectada.

- Nível intelectual e desempenho acadêmico

A tabela 2 apresenta os dados de frequência e porcentagem relativos ao nível intelectual.

Tabela 2. Distribuição das crianças de acordo com o nível intelectual avaliado pelo Raven. Resultados expressos em frequência e porcentagem.

Raven (percentil)			<i>f</i> *	%
Intelectualmente superior	III+	95 ou superior	8	2
	III-	75 – 94	32	10
Intelectualmente médio	II+	50 – 74	75	23
	II-	26 – 49	84	25
Definitivamente abaixo da média	I+	6 – 25	85	26
	I-	5 ou inferior	45	14

*N = 329

De acordo com os padrões estabelecidos pelo Raven (ANGELINI et al, 1999), os resultados mostram que 40% das crianças apresentavam nível intelectual inferior à média da população geral, com percentil entre 1 e 25. Entretanto, 48% obtiveram capacidade cognitiva compatível com a média da população geral e 12% das crianças foram classificadas como acima da média.

A classificação do desempenho acadêmico das crianças, obtida através do TDE, é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição das crianças de acordo com o desempenho acadêmico avaliado pelo TDE, em frequência e porcentagem.

Desempenho acadêmico		<i>f</i> *	%
TDE – Escrita	Superior	6	3
	Médio	39	16
	Inferior	196	81
TDE - Leitura	Superior	8	3
	Médio	48	20
	Inferior	185	77
TDE - Aritmética	Superior	21	9
	Médio	56	23
	Inferior	164	68
TDE - Total	Superior	6	2
	Médio	52	22
	Inferior	183	76

*n = 241

Verifica-se que a maior parte das crianças apresentava desempenho acadêmico inferior à média população geral em todos os subtestes. No entanto, observa-se que 24% das crianças alcançaram no mínimo uma classificação média no desempenho acadêmico total. Os

dados indicam também melhores resultados em aritmética e maior dificuldade em ortografia, avaliada no subteste Escrita.

- Comparações de gênero

Foram realizadas comparações entre meninos e meninas quanto ao nível cognitivo e desempenho acadêmico; não foram encontradas diferenças significativas.

- Características comportamentais das crianças

A tabela 4 apresenta os resultados relativos ao indicador de problemas de comportamentos das crianças segundo o escore obtido na ECI.

Tabela 4. Distribuição das crianças com problemas de comportamentos, segundo a ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.

Indicador de problemas de comportamento	<i>f</i> *	%
ECI		
Escore \geq 16	204	78
Escore $<$ 16	59	22

* n = 263

Dado que a nota de corte para indicar problemas de comportamento na ECI é 16 (GRAMINHA, 1994), observa-se que 78% das crianças apresentavam problemas de comportamento em nível clínico.

As tabelas 5, 6 e 7 apresentam as frequências e porcentagens dos itens que compõem as sub-escalas da ECI referentes a saúde, hábitos e comportamentos. Em cada item, a frequência corresponde ao número de crianças que apresentavam o comportamento segundo a informação dada pela mãe ou responsável, independentemente da intensidade do problema. Os itens estão listados em ordem decrescente de ocorrência na amostra.

Tabela 5. Distribuição das crianças com problemas de saúde, segundo a ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.

Problemas de saúde	f*	%
Fica mal humorado e nervoso	220	84
Queixas de dor de cabeça	132	50
Dor de estômago ou vômito	65	25
Dá trabalho ao chegar à escola ou se recusa a entrar na escola	51	19
Asma ou crises respiratórias	50	19
Faz xixi na cama ou nas calças	48	18
Mata ou enforca a aula	14	5
Faz cocô na roupa	11	4

* n = 263

A tabela 5 mostra que mau-humor e nervosismo é um problema de saúde bastante freqüente entre as crianças, seguido por queixas somáticas como dores de cabeça ou de estômago. A porcentagem de crianças com problemas de eliminação é alta, considerando-se que o controle das funções de eliminação é desenvolvido em fases anteriores à entrada no ensino fundamental. Poucas crianças costumavam enforçar aula, segundo o relato da mãe ou responsável.

Tabela 6. Distribuição das crianças com problemas referentes a hábitos, segundo a ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.

Hábitos	f*	%
Há dificuldades de sono	145	55
Há dificuldades de alimentação	117	44
Tem medo de alguma coisa	116	44
Outras dificuldades com a fala	96	36
Gagueja	54	20
Apresenta algum movimento repetitivo	33	12
Costuma roubar ou pegar coisas dos outros às escondidas	32	12

* n = 263

Observa-se na tabela 6 que a dificuldade de sono se destaca dentre os problemas que se referem aos hábitos das crianças. A porcentagem de crianças com dificuldades de fala também é alta, considerando a faixa etária da amostra.

Tabela 7. Distribuição das crianças com problemas de comportamento, segundo a ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.

Problemas de comportamento	f*	%
É uma criança muito agarrada à mãe e tenta manter-se sempre perto da mãe	198	75
Criança impaciente, irrequieta	191	73
Muitas vezes é desobediente	190	72
Irritável. Rapidamente perde as estribeiras	188	71
Muito agitado, tem dificuldade em ficar sentado por muito tempo	184	70
É uma criança insegura e que não tem confiança em si mesma	174	66
Fica acanhada, tímida e se retrai na presença de pessoas pouco conhecidas	153	58
Não consegue permanecer numa atividade por mais do que alguns minutos	150	57
Fica facilmente preocupado, preocupa-se com tudo	149	57
Muitas vezes fala mentira	127	48
Tende a ser uma criança fechada - um tanto solitária	122	46
Freqüentemente a criança parece estar tristonha, infeliz ou angustiada	118	45
Muitas vezes destrói suas próprias coisas ou dos outros	114	43
É uma criança difícil, complicada ou muito particular	110	42
Briga freqüentemente ou é extremamente briguento com outras crianças	103	39
Tende a ter medo ou receio de coisas novas ou situações novas	102	39
Fala palavrões	86	33
Rói freqüentemente as unhas ou dedos	82	31
Não é uma criança querida pelas outras crianças	64	24
Maltrata outras crianças	52	20
Chupa freqüentemente os dedos	23	9

* n = 263

Na tabela 7 verifica-se que a maioria das crianças era agarrada à mãe; ao mesmo tempo, predominam comportamentos de externalização como impaciência, desobediência, irritação e agitação excessiva. Manifestações internalizantes como insegurança, retraimento, preocupação excessiva, solidão e tristeza também aparecem em grande parte da amostra, entre 45 e 66%.

O resultado do cruzamento entre a classificação clínica do CBCL e da ECI é apresentado na tabela 8.

Tabela 8. Cruzamento entre a classificação clínica do CBCL e a da ECI. Resultados expressos em frequência e porcentagem.

CBCL	ECI	Não Clínico		Clínico	
		<i>f</i> *	%	<i>f</i> *	%
Internalizante					
	Não Clínico	15	12	31	25
	Clínico	7	6	70	57
Externalizante					
	Não Clínico	17	14	39	32
	Clínico	5	4	62	50
Global					
	Não Clínico	15	12	22	18
	Clínico	7	6	79	64

*n = 123

Os resultados indicam que a maioria das crianças que atingiram nível clínico na ECI também apresentava classificação clínica nos comportamentos internalizantes, externalizantes e nos problemas de comportamentos globais indicados pelo CBCL. Com base na classificação global do CBCL, verifica-se que as duas escalas forneceram classificações concordantes em 76% dos casos.

As frequências e as porcentagens das classificações dos comportamentos internalizantes, externalizantes e globais do CBCL são apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9. Distribuição das crianças com problemas de comportamento, segundo o CBCL, em frequência* e porcentagem.

Problemas de comportamento	Normal		Limítrofe		Clínico	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Internalizante	70	37	22	12	96	51
Externalizante	90	48	9	5	89	47
Global	62	33	18	10	108	57

* n = 188

Pode-se observar que aproximadamente 50% das crianças apresentavam problemas de comportamento internalizantes e externalizantes em nível clínico.

A tabela 10 apresenta os indicadores de co-ocorrência entre os comportamentos internalizantes e externalizantes e problemas de comportamento globais.

Tabela 10. Indicadores de co-ocorrência entre problemas de comportamento internalizantes e externalizantes no CBCL, expressos em frequência e porcentagem.

internalizante \ Externalizante	Normal		Limítrofe		Clínico		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal	51	27	2	1	17	9	70	37
Limítrofe	10	5	1	1	11	6	22	12
Clínico	29	16	6	3	61	32	96	51
TOTAL	90	48	9	5	89	47	188	100

*n = 188

Observa-se que 32% das crianças avaliadas com o CBCL apresentavam indicadores de co-ocorrência entre problemas internalizantes e externalizantes. A porcentagem de crianças na faixa normal de problemas de comportamento em ambas as escalas foi igual a 27%.

- *Comparações de gênero*

Os resultados não indicam diferenças de gênero no escore total da ECI. Ao se analisar cada item da escala, encontra-se diferenças em três dos 36 itens que compõem a escala. Verifica-se que as meninas sentiam mais medo ou receio de situações novas ($p = 0,007$), os meninos, por sua vez, destruíam mais as suas próprias coisas ou as dos outros ($p = 0,034$), além de apresentarem menor controle da defecação ($p = 0,035$).

Quanto ao CBCL, os resultados indicam que as meninas apresentavam mais complicações somáticas ($p = 0,016$) e problemas de comportamentos internalizantes ($p = 0,02$). Elas também apresentavam tendência a retraimento ($p = 0,082$), problemas de pensamento ($p = 0,059$) e problemas de comportamento globais ($p = 0,061$).

- **Comportamento frente à lição de casa**

A tabela 11 mostra os comportamentos das crianças na hora da realização da lição de casa.

Tabela 11. Comportamentos das crianças com relação à lição de casa. Resultados expressos em frequência e porcentagem.

Lição de casa	<i>f</i> *	%
Dificuldade na lição de casa		
Apresenta	220	84
Não apresenta	28	11
Não traz a lição para casa	15	6
Não consegue fazer sem ajuda	177	67
Não toma iniciativa	158	60
Faz muitas interrupções durante a lição	133	51
Recusa-se a fazer a lição	81	31

* n = 263

Os resultados indicam que a maioria das crianças apresentava dificuldades em fazer a lição de casa. Ao se analisar os tipos de dificuldades, verifica-se que a maior parte não conseguia fazer a lição sem ajuda e não tomava iniciativa para a sua realização.

- *Comparações de gênero*

Os resultados das comparações de gênero, realizadas através do teste t para amostras independentes, não apontam diferenças significativas. Ao se analisar os tipos específicos de comportamento frente às dificuldades na lição de casa, a partir do Teste Exato de Fischer, verifica-se que os meninos precisavam de mais ajuda na lição de casa ($p \leq 0,0001$) e também tomavam menos iniciativa para a sua realização ($p = 0,012$).

4.1.2. Correlações entre as variáveis da criança

Estão apresentados nas tabelas 12 e 13 os resultados das correlações entre as variáveis: idade, série, nível cognitivo, desempenho acadêmico, dificuldade de fala, dificuldade de realizar a lição de casa e problemas de comportamento.

Tabela 12. Correlações entre as variáveis da criança

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7
1. Idade	-						
2. Série	0,757 ^a						
3. Nível cognitivo	-0,447 ^a	-0,184 ^b					
4. Desempenho acadêmico	0,321 ^a	0,445 ^a	0,156 ^b				
5. Dificuldade de fala	ns	ns	-0,209 ^b	ns			
6. Dificuldade na lição de casa	ns	ns	ns	ns	ns		
7. Problemas de comportamento - CBCL	ns	-0,204 ^b	ns	ns	ns	ns	
8. Problemas de comportamento - ECI	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,829 ^a

^a $p \leq 0,0001$; ^b $p \leq 0,05$

N = 122

ns = não significativo

Os resultados da tabela 12 indicam associações positivas entre idade, série e o desempenho acadêmico das crianças. Verifica-se que quanto maior o potencial cognitivo, melhor é o desempenho acadêmico e menos dificuldades de fala. Observa-se também, que as crianças mais novas e de séries iniciais apresentavam classificações mais altas no Raven; as crianças que tinham mais tempo de escolaridade, por sua vez, apresentavam menos problemas de comportamento, segundo o CBCL.

Tabela 13. Correlações entre os escores brutos nos subtestes do TDE e as variáveis: idade, série, nível intelectual, dificuldade de fala, dificuldade na lição de casa, problemas comportamentais.

Variáveis das crianças	TDE (escore bruto)	Desempenho em escrita	Desempenho em leitura	Desempenho em aritmética
1. Idade		ns	ns	0,343 ^a
2. Série		0,361 ^a	0,319 ^a	0,526 ^a
3. Nível Cognitivo		0,294 ^b	0,346 ^a	0,240 ^c
5. Dificuldade de fala		-0,327 ^a	-0,316 ^a	ns
6. Dificuldade na lição de casa		ns	ns	ns
7. Problemas de comportamento - CBCL		ns	ns	ns
8. Problemas de comportamento - ECI		ns	ns	ns

^a $p \leq 0,0001$; ^b $p \leq 0,001$; ^c $p \leq 0,01$

N = 122

ns = não significativo

A tabela 13 mostra que as crianças com mais tempo de escolaridade e com nível cognitivo preservado apresentavam mais facilidade na escrita, leitura e na realização de

operações matemáticas. No entanto, os resultados apontam que as crianças com baixo desempenho em leitura e escrita foram as mesmas que apresentavam dificuldade de fala. Quanto à variável idade, observa-se que as crianças mais velhas apresentavam melhor desempenho em aritmética.

4.2. Variáveis do ambiente familiar

4.2.1. Análise descritiva das variáveis do ambiente familiar

- Características sócio-demográficas

A tabela 14 apresenta a distribuição dos pais em relação à idade, escolaridade e situação laboral.

Tabela 14. Distribuição dos pais em relação à idade, escolaridade e situação laboral. Resultados apresentados em frequência e porcentagem.

Variáveis		MÃE		PAI	
		f*	%	f*	%
Idade em anos	21 – 30	77	24	42	12
	31 – 40	171	52	168	51
	41 – 50	60	18	61	18
	51 ou mais	6	2	15	5
	Sem informação	15	4	43	12
Escolaridade em anos	Analfabeto	6	1	10	3
	1 – 4	104	32	100	30
	5 – 8	129	39	131	40
	9 – 11	71	22	36	11
	12 – 16	18	5	21	6
	Mais de 16	1	1	-	-
	Sem Informação	-	-	31	10
Situação laboral	Trabalha em casa sem remuneração	163	49	-	-
	Trabalha fora	165	50	287	87
	Desempregado	-	-	6	2
	Aposentado	1	1	7	2
	Sem informação	-	-	29	9

* N = 329

Observa-se que a maioria das mães e dos pais tinha entre 30 e 40 anos de idade e freqüentaram até a 8ª série do ensino fundamental. Com relação à situação laboral, observa-se

que parte das mães trabalhava fora de casa e a outra parte cuidava do lar; quanto aos pais, verifica-se que quase 90% estavam inseridos no mercado de trabalho.

Tabela 15. Média e desvio padrão da escolaridade do pai e da mãe .

Escolaridade (em anos)	N	M	DP	Escolar. min.	Escolar. máx.
Mãe	329	6,6	3,6	0	17
Pai	298	6,2	3,5	0	16

Nota: Min. = escolaridade mínima / Máx. = escolaridade máxima

Observa-se na tabela 15 que o tempo de escolaridade média das mães e dos pais está abaixo da média do município, que é 8,05 anos, mas próxima da media nacional (6,4 anos) segundo o Mapa do Analfabetismo do Brasil divulgado pelo INEP em junho de 2003². As mães apresentam mais tempo de escolaridade, de acordo com o teste t para amostras independentes ($t = 2,399$; $p = 0,017$) – essa diferença já havia sido detectada no país por pesquisa realizada pela página Mulher & Trabalho, divulgado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados³ em 2002. Quanto à composição familiar, verifica-se que grande parte das famílias era composta de quatro a cinco pessoas ($M = 4,7$; $DP = 1,46$).

A tabela 16 aponta as pessoas da família que moram em casa, junto com a criança.

Tabela 16. Pessoas com quem a criança mora em casa, expressos em frequência e porcentagem.

Variáveis	<i>f</i>	%
* Casal Parental		
Mãe e pai biológico	219	67
Só a mãe biológica	58	19
Mãe biológica e padrasto	25	6
Pais substitutos	11	3
Outros	16	5
* Irmãos		
Nenhum	68	21
1 – 2	192	58
3 – 4	60	18
5 – 8	9	3

* N = 329

² Mapa do Analfabetismo no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em www.inep.gov.br [25 nov 2003].

³ Mulher & Trabalho. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em www.seade.gov.br [2002].

Verifica-se que 76% das famílias são formadas pelo casal parental. Nesse grupo, predominava a presença de ambos os pais biológicos, sendo que 6% viviam em famílias reconstituídas e 3% com pais adotivos. A maior parte das crianças possuía de um a dois irmãos.

Os bens de consumo das famílias são apresentados na tabela 17.

Tabela 17. Bens e objetos presentes na casa, expressos em frequência e porcentagem.

Variáveis	f*	%
TV colorida	314	96
Rádio	298	91
Máquina de lavar roupa	281	86
Aparelho de som	264	80
Telefone	235	72
Vídeo cassete	174	53
Automóvel	169	51
Telefone celular	97	29
Forno microondas	68	21
Motocicleta	45	14
Computador	35	11
TV preto e branco	18	5
Máquina de lavar louça	18	5
TV por assinatura	6	2

*N = 328

É possível observar que quase todas as famílias tinham TV colorida e rádio. A grande maioria também desfrutava de máquina de lavar roupa, aparelho de som e telefone. No entanto, verifica-se que apenas uma em cada dez crianças tinha computador em casa.

- Recursos do ambiente familiar

Levando em conta que os escores dos tópicos do RAF podem variar de zero a dez, as médias apresentadas nas tabelas 16 a 19 permitem uma análise comparativa entre os diversos módulos de recursos presentes, ou seja, quanto cada módulo de recursos está presente no ambiente familiar das crianças.

Supervisão e Organização das Rotinas

A tabela 18 apresenta as médias, desvios-padrão e o escore mínimo e máximo obtidos nos tópicos que compõem o módulo: Supervisão e Organização das Rotinas.

Tabela 18. Resultados da média, desvio-padrão e escore mínimo e máximo de cada tópico do módulo Supervisão e Organização das Rotinas do RAF.

Tópicos	M	DP	Escore mínimo.	Escore máximo.
- atividades diárias com horários regulares	6,98	2,55	0	10
- supervisão do trabalho escolar	6,88	1,78	0	10
- diversidade de atividades durante o tempo livre	5,95	1,96	1,67	10
- local e horário para a lição de casa	3,48	2,34	0	10

Os resultados apontam que os pais procuravam estabelecer uma rotina através de atividades diárias com horários definidos e também apresentavam uma certa preocupação em supervisionar os trabalhos da escola, realizados pelas crianças. Por outro lado, as médias indicam que essas crianças eram expostas a um arranjo espaço-temporal pouco definido para a realização da lição de casa.

Foi feito um levantamento das porcentagens dos itens que compõem cada tópico e os resultados relativos às atividades com horários regulares são apresentados na figura 1.

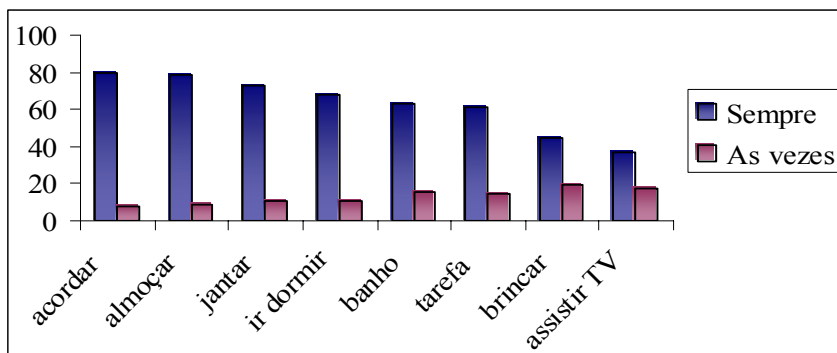


Figura 1. Atividades das crianças com horários definidos, expressas em porcentagem.

Observa-se que a maioria dos pais estabelecia horários regulares para as principais rotinas diárias. Por outro lado, menos de 50% dos pais definiam horários para a criança brincar e assistir TV. A opção “às vezes” indica que não se trata de uma rotina regular.

Tabela 19. Pessoas que supervisionam o trabalho escolar. Resultados expressos em porcentagem.

Supervisão do trabalho escolar	Mãe	Pai	Mãe e pai	Outra pessoa	Ninguém
	%	%	%	%	%
Verifica se o material está em ordem	75	1	11	7	6
Avisa quando é hora de ir para a escola	74	3	9	9	5
Supervisiona lição de casa	72	1	15	7	5
Supervisiona estudo para as provas	72	1	13	7	7
Comparece a reunião da escola	80	1	11	6	2
Acompanha as notas e freqüências nas aulas	78	1	13	5	3

N = 329

A tabela 19 indica que a figura central da família, que acompanhava a vida escolar da criança, era a mãe. O pai, por sua vez, raramente aparecia como o único adulto envolvido com a vida escolar do filho. Por outro lado, verifica-se que a porcentagem de crianças que recebiam suporte do pai e da mãe em conjunto é maior do que a porcentagem de crianças que não recebiam nenhum apoio em casa para as questões da escola.

Quando as crianças não estavam na escola, as principais atividades que elas realizavam são apontadas na figura 2.

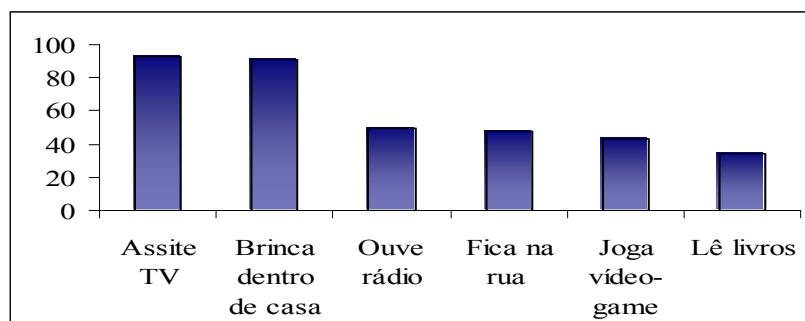


Figura 2. Atividades da criança quando está fora da escola, expressas em porcentagem.

Nota-se que as principais atividades de lazer das crianças eram assistir TV e brincar dentro de casa. Menos da metade das crianças jogava vídeo game, e apenas uma em cada três crianças tinha o hábito de ler livros quando não estava na escola.

Os possíveis locais e horários para as crianças realizarem a lição de casa são apresentados na figura 3.

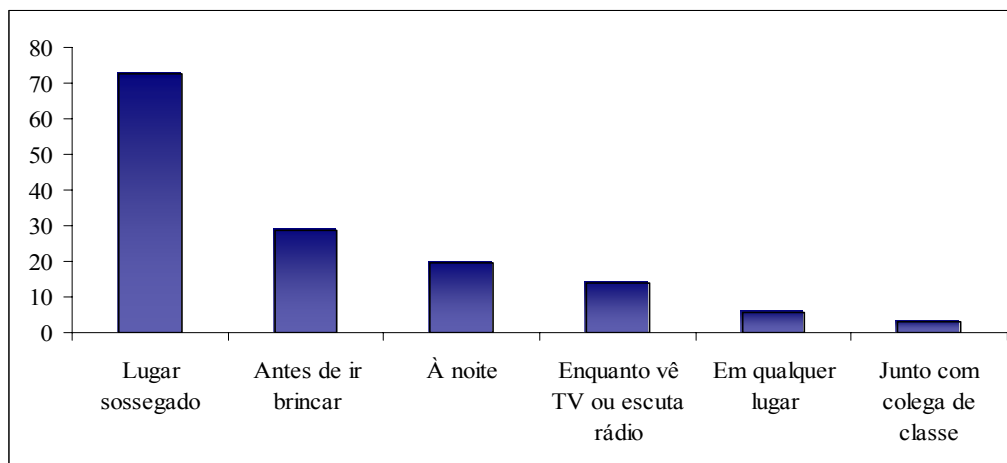


Figura 3. Local e horário da realização da lição de casa, expressos em porcentagem.

Verifica-se que grande parte das famílias se preocupava em oferecer aos filhos um local sossegado para que eles pudessem realizar seus deveres de casa. No entanto, menos de 30% dos pais organizavam o tempo da criança para essa realização. Poucas crianças faziam a lição junto com algum colega de classe.

Oportunidade de interação com os pais

Os indicadores de recursos voltados para as oportunidades de interação com os pais são apontados na tabela 20 onde são apresentados as médias, os desvios-padrão e o escore mínimo e máximo obtidos nos tópicos desse módulo.

Tabela 20 Resultados da média, desvio-padrão e escore mínimo e máximo de cada tópico do módulo Oportunidade de Interação com os Pais do RAF.

Tópicos	M	DP	Escore mínimo	Escore máximo
- momentos em que a família se reúne	6,15	2,28	0	10
- atividades realizadas junto com os pais em casa	5,55	2,38	0	9,09
- passeios realizados nos últimos 12 meses	3,67	1,83	0	8,42
- pessoas a quem a criança recorre para ajuda / conselho	1,5	0,76	0	5

Verifica-se que boa parte das famílias costumava se reunir e realizar algumas atividades com os filhos, em casa. Por outro lado, poucos pais realizavam passeios e as crianças em média contavam com apenas uma pessoa a quem recorrer em caso de necessidade.

Os momentos de reunião familiar são apontados nas figura 4.

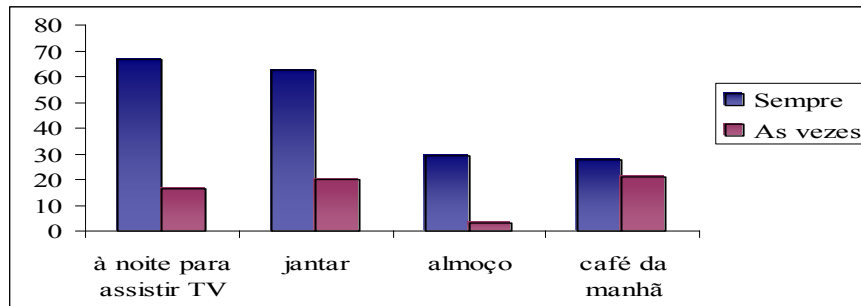


Figura 4. Momentos em que a família se reúne, expresso em porcentagem.

Observa-se que as famílias se reuniam principalmente à noite para assistir TV e na hora do jantar. Apenas um terço das famílias costumavam se reunir para o almoço e o café da manhã.

As atividades realizadas junto com os pais, em casa, são apresentadas na figura 5.

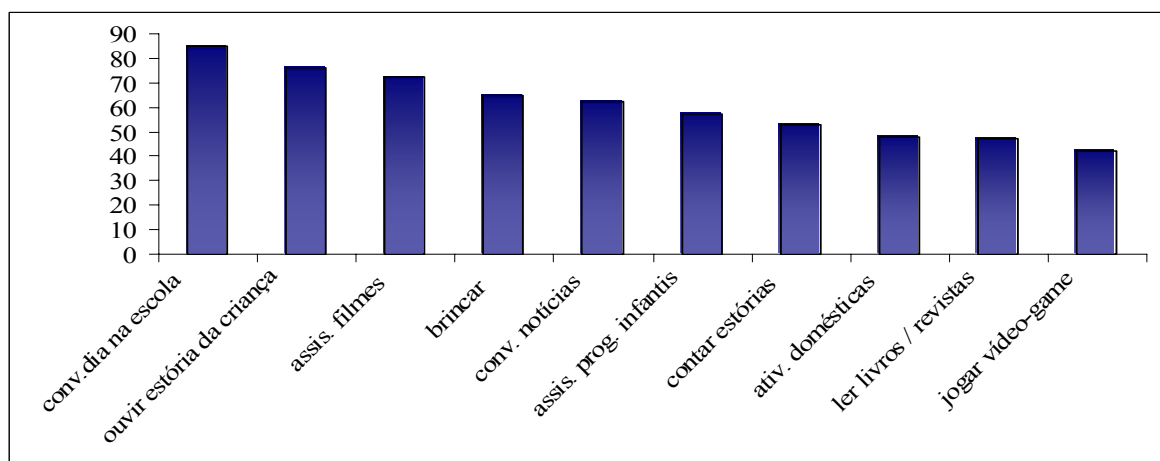


Figura 5. Atividades que os pais desenvolviam junto com a criança em casa, expressas em porcentagem.

Verifica-se que a grande maioria dos pais conversava com seus filhos sobre o dia na escola e também ouviam suas estórias. Outras atividades como: assistir filmes, brincar, conversar sobre as notícias do dia, também eram realizadas por muitos pais na companhia dos filhos. Os resultados também indicam que aproximadamente 50% dos pais relataram assistir programas infantis e realizar atividades domésticas em conjunto com os filhos, além de contar estórias ou ler para eles.

Os passeios realizados pelas crianças nos últimos 12 meses, anteriores à ocasião da primeira entrevista, são apresentados na figura 6.

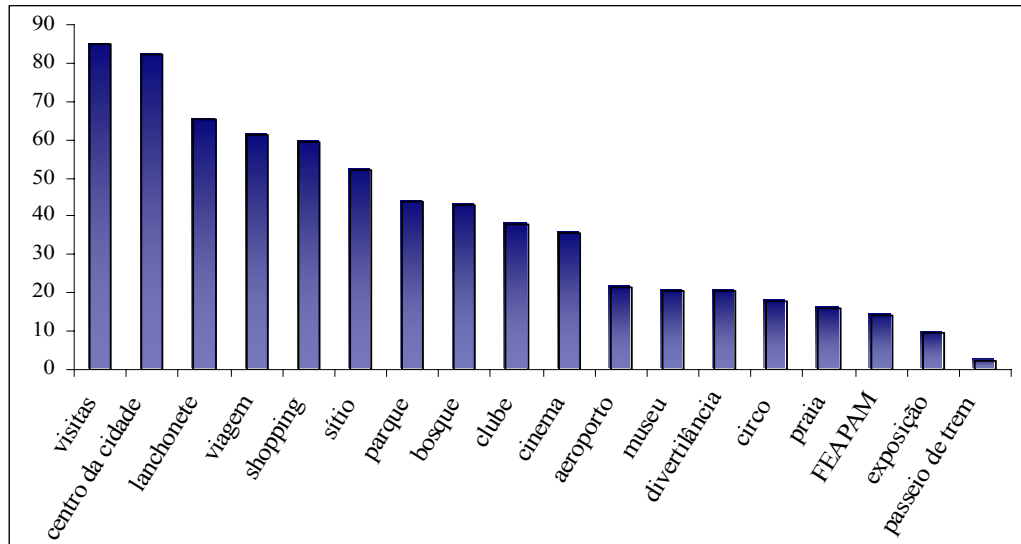


Figura 6. Passeios que as criança realizaram nos últimos 12 meses, expressos em porcentagem.

Observa-se que as crianças passeavam principalmente nas casas de parentes e amigos e também no centro da cidade. Muitos pais também levavam seus filhos a lanchonetes, viagens e a “shopping-centers”. Os passeios em parques, bosques, clubes e cinemas eram realizados por menos da metade das famílias da presente amostra. Verifica-se também que apenas um quarto das crianças realizou passeios em aeroportos, museus e na “divertilândia”, e um número ainda mais reduzido conhecia circos, praias, a “FEAPAM” e exposições em geral. Os passeios de trem foi o tipo de passeio menos freqüente na presente amostra.

As pessoas a quem as crianças poderiam recorrer para pedir ajuda ou conselho são apresentadas na figura 7.

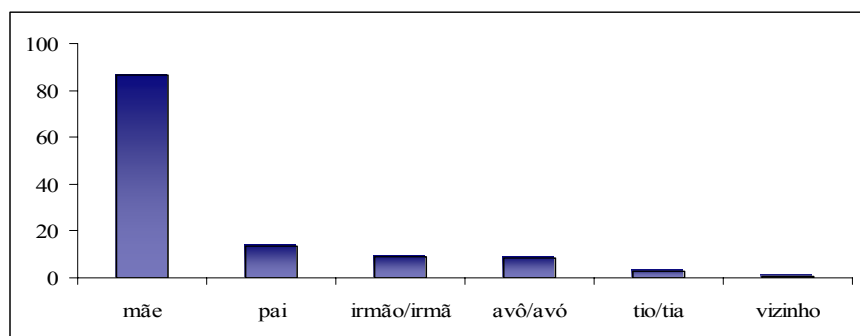


Figura 7. Pessoa a quem as crianças recorriam para pedir ajuda / conselho, expressa em porcentagem.

Observa-se que a mãe é a principal figura da família a quem as crianças recorriam quando precisavam de ajuda e, na maioria dos casos, a única fonte de suporte dessa natureza.

Presença de recursos no ambiente físico

Os recursos do ambiente físico estão apresentados na tabela 21 a partir das médias, desvios-padrão e escore mínimo e máximo obtidos nos tópicos que o compõem

Tabela 21. Resultados da média, desvio-padrão e escore mínimo e máximo de cada tópico do módulo Presença de Recursos no Ambiente Físico do RAF.

Tópicos	M	DP	Escore mínimo	Escore máximo
- diversidade de brinquedos	5,54	2,09	0	10
- diversidade de livros	4,72	2,08	0	9
- diversidade de revistas e jornais	2,26	1,63	0	10
- atividades programadas regulares da criança	0,75	0,81	0	4,44

Embora as médias tenham sido baixas, em torno de cinco, o que representa a metade dos recursos previstos em cada tópico, os resultados apontam que os principais recursos do ambiente físico das crianças eram os brinquedos e os livros. As atividades programadas regulares, por sua vez, apresentam uma média muito baixa, com um escore máximo de 4,44.

A figura 8 mostra a porcentagem de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, presentes no ambiente familiar.

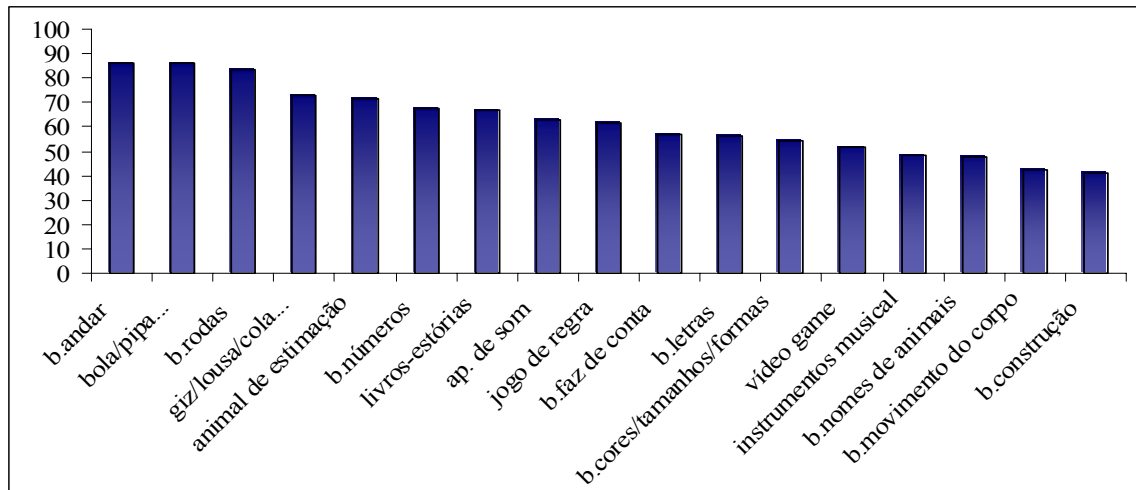


Figura 8. Brinquedos e materiais promotores do desenvolvimento, expressos em percentagem.

Verifica-se que a grande maioria das crianças brincava com brinquedos de andar, bolas e pipas, brinquedos de roda, giz e lousa. Muitas também tinham um animal de estimação e brincavam com brinquedos de número, de letras, de cores, tamanhos e formas, com jogos de regra, de brincadeiras de faz de conta, além de desfrutarem de livrinhos de estórias. O vídeo-game estava presente em metade das famílias, aproximadamente. Observa-se ainda que menos de 50% das crianças tinham acesso a instrumentos musicais, a brinquedos de nome de animais, de movimento do corpo e a brinquedos de construção.

A figura 9 mostra os principais tipos de livros presentes no ambiente familiar.

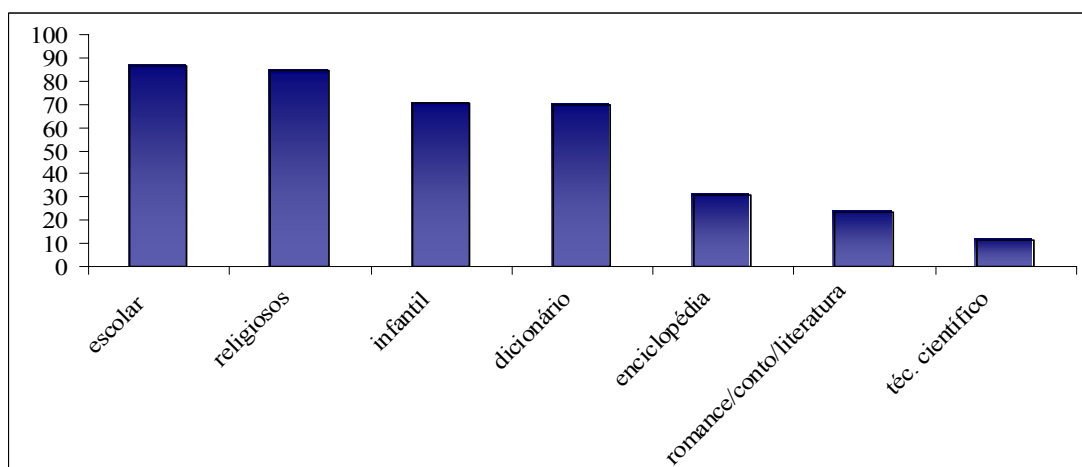


Figura 9. Presença de livros em casa, expressa em percentagem.

Aproximadamente 90% das famílias tinham livros escolares e religiosos em suas casas. Os livros infantis e os dicionários também se mostraram bastante frequentes.

A porcentagem de famílias que tinham acesso a jornais e revistas é exposta na figura 10.

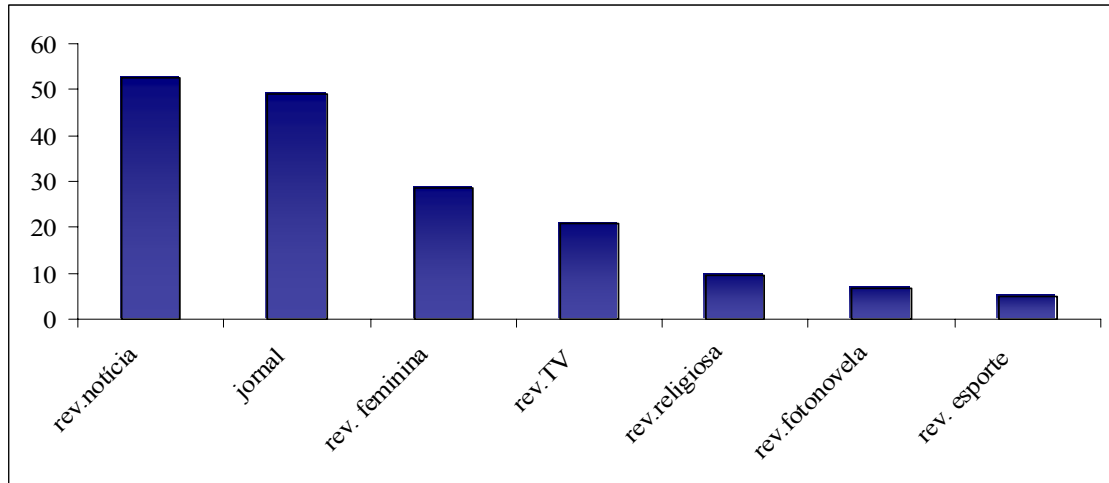


Figura 10. Presença de jornais e revistas em casa, expressa em porcentagem.

Verifica-se que as revistas de notícia e os jornais se destacavam neste tópico, embora estivessem presentes em apenas 50% das famílias, aproximadamente.

As atividades programadas que as crianças realizavam são apontadas na figura 11.

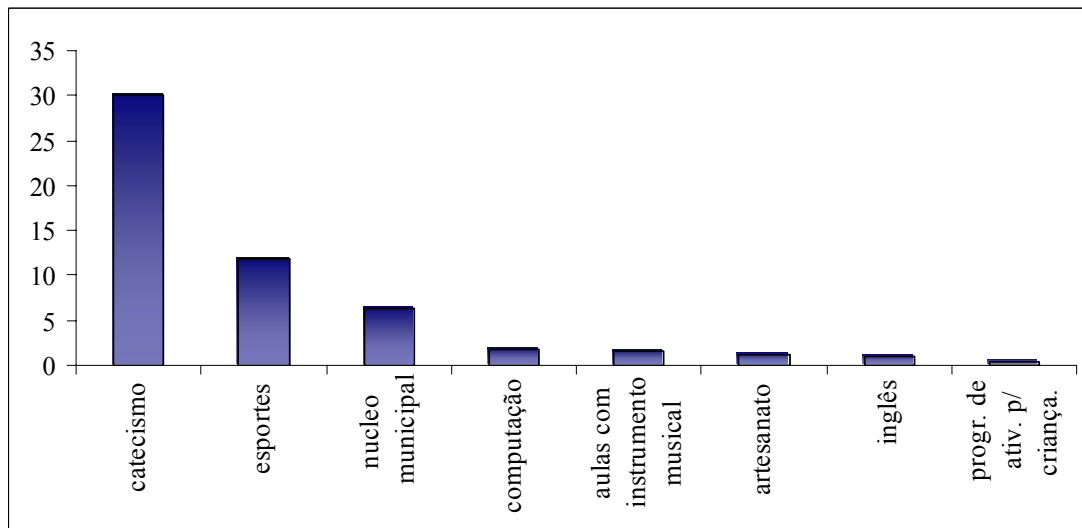


Figura 11. Atividades programadas que as crianças realizavam regularmente, expressas em porcentagem.

É possível observar que a porcentagem de famílias que levava os filhos para a realização de uma atividade fora da escola é muito baixa. Das atividades listadas, o catecismo se destaca, porém era freqüentado por apenas 30% das crianças.

Comparações de gênero

Os resultados mostram que as famílias das meninas se reuniam mais vezes do que as famílias dos meninos ($t = 2,3$; $p = 0,022$). Todavia, os pais dos meninos se preocupavam mais com um local e horário adequado para a realização da lição de casa, que os pais das meninas ($t = 1,974$; $p = 0,049$).

- Adversidades do ambiente

As tabelas 22 e 23 apresentam os eventos estressores ocorridos nos 12 meses que antecederam a primeira entrevista (recentes), e anteriormente a esse período (remotas) que incidiram direta ou indiretamente na vida das crianças, segundo a EEA, respectivamente.

Tabela 22 Adversidades recentes e remotas que incidem diretamente sobre a vida da criança.

Indicadores de adversidades	Eventos recentes %	Eventos passados %
<i>Eventos adversos na vida pessoal</i>		
Hospitalização/enfermidade grave da criança	1	16
Acidente com seqüela	1	3
A criança adquiriu alguma deformidade visível	0	2
<i>Eventos adversos na vida escolar</i>		
Mudança de escola	23	33
Repetência	14	12
Mais de uma troca de professores no mesmo ano letivo	27	16
<i>Problemas nas relações interpessoais</i>		
Relacionamento com os companheiros piorou	9	5
A criança sofreu agressão por parte da professora	8	12
A criança foi suspensa da escola	4	1

* N = 329

Dentre os eventos adversos que afetaram diretamente as crianças verifica-se na tabela 22 que a porcentagem de adversidades recentes e passadas vivenciadas no ambiente escolar é maior do que nos outros contextos. Os resultados apontam uma história de mudanças de escola na vida de um terço das crianças; entre os eventos recentes, aparecem as trocas de professores como acontecimentos recorrentes no ano escolar.

Tabela 23. Adversidades presentes e remotas vivenciadas pela família e que incidem indiretamente na vida das crianças.

Eventos Adversos	Eventos recentes %	Eventos passados %
<i>Instabilidade financeira familiar</i>		
Momentos difíceis do ponto de vista financeiro	31	26
Perda de emprego do pai ou da mãe	15	22
Mãe passou a trabalhar fora	7	37
<i>Adversidades nas relações parentais</i>		
Conflitos entre os pais	13	25
Separação temporária dos pais	4	29
Divórcio dos pais	2	9
Abandono do lar pelo pai ou pela mãe	2	13
Recasamento do pai ou da mãe	2	16
Litígio judicial pela guarda da criança	2	1
Litígio judicial entre os pais por causa de pensão	2	3
<i>Adversidade associada a condutas parentais</i>		
Alcoolismo/drogadição parental	9	16
Envolvimento com polícia ou com a justiça	3	5
<i>Perdas</i>		
Morte de um amigo/amiga	3	5
Morte de um avô/avó	9	28
Morte de um irmão/irmã	1	4
Morte do pai/mãe	1	3
<i>Outros eventos familiares</i>		
Doença grave/hospitalização do pai ou da mãe	3	9
Nascimento de um irmão/irmã	5	45
Doença grave/hospitalização de um irmão	1	9
Gravidez de irmã solteira	1	2
Abandono do lar por irmão	1	2
Mudança de cidade	2	17
Aumento da ausência do pai por oito horas ou mais	13	23
Aumento da ausência da mãe por oito horas ou mais	4	7
Acréscimo de terceiro adulto na família	6	17
Problemas de saúde mental do pai ou da mãe	3	5
Outros eventos não descritos na escala	6	11

*N = 329

Com relação aos eventos que afetaram indiretamente a vida das crianças, os momentos difíceis do ponto de vista financeiro e a perda de emprego de um dos pais se destaca dentre os eventos recentes. Com relação aos eventos remotos, pode-se observar que um número maior de crianças vivenciou o nascimento de um irmão/irmã, a separação temporária dos pais e a necessidade da mãe ter que sair de casa para trabalhar.

Comparações de gênero

Os resultados das comparações entre meninos e meninas, realizadas através do teste t para amostras independentes, indicam que as meninas eram encaminhadas para atendimento psicopedagógico com um acúmulo maior de circunstâncias adversas ao longo do seu desenvolvimento ($p = 0,039$). Ao se analisar cada evento estressor através do Teste Exato de Fischer, verifica-se que as meninas eram mais expostas, ao longo do seu desenvolvimento, ao consumo de álcool ou droga de um dos pais ($x^2 = 5,595$, $p = 0,01$), à separação ($x^2 = 6,220$, $p = 0,01$), ao abandono ($x^2 = 4,903$, $p = 0,02$) e/ou ao recasamento do pai ou da mãe ($x^2 = 3,316$, $p = 0,05$) além de outras adversidades não descritas na escala ($x^2 = 6,608$, $p = 0,01$). A frequência de pai ou mãe com problemas de saúde mental também era maior para as meninas ($x^2 = 4,166$, $p = 0,04$). Os meninos, por sua vez, foram suspensos da escola com mais frequência que as meninas, durante 12 meses que antecederam a primeira entrevista. ($x^2 = 6,203$, $p = 0,006$).

4.2.2. Correlações entre as variáveis da família

As correlações entre as variáveis do ambiente familiar são apresentadas nas tabelas 24 e 25.

Tabela 24. Correlações entre as variáveis do ambiente familiar

Variáveis do ambiente familiar	1	2	3	4	5	6
1.Escolaridade da mãe	-					
2.Escolaridade do pai	0,525 ^a					
3.Bens de consumo	0,443 ^a	0,425 ^a				
4.Nº pessoas que moram na casa	-0,302 ^b	-0,302 ^b	Ns			
5.Recursos do ambiente familiar	0,322 ^a	0,319 ^a	0,373 ^a	-0,177		
6.Adversidades recentes	ns	ns	Ns	ns	-0,184 ^c	
7.Adversidades remotas	ns	ns	Ns	ns	ns	ns

^a $p \leq 0,0001$; ^b $p \leq 0,001$; ^c $p \leq 0,05$

N = 122

ns = não significativo

Os resultados da tabela 24 mostram que a escolaridade dos pais, os bens de consumo e os recursos presentes no ambiente familiar associam-se positivamente. Em contrapartida, associações negativas podem ser observadas entre o número de pessoas que moram em casa e a escolaridade dos pais e recursos do ambiente. Assim, quanto maior a escolaridade da mãe e do pai, maior era o número de bens de consumo e de recursos promotores do desenvolvimento da criança, e menor era o número de pessoas que moram na casa. Com relação aos eventos adversos, verifica-se que a ocorrência das adversidades recentes era maior quando as famílias eram supridas com poucos recursos no seu ambiente.

As correlações entre os indicadores de recursos do ambiente familiar e a escolaridade dos pais, os bens de consumo, o número de pessoas na casa e os eventos adversos recentes e passados são apresentados na tabela 25.

Tabela 25. Correlações entre indicadores de recursos do ambiente familiar e as variáveis: escolaridade dos pais, bens de consumo e número de pessoas na casa e eventos adversos presentes e passados.

Variáveis do ambiente familiar	Escolaridade Mãe	Escolaridade Pai	Bens de consumo	Nº de pessoas da casa	Adversidades recentes	Adversidades remotas
Recursos do ambiente familiar						
Diversidade de atividades quando a criança está fora da escola	0,314 ^a	0,196 ^d	0,240 ^c	ns	ns	ns
Ajuda e é responsável pelas tarefas domésticas	ns	ns	ns	ns	-0,187 ^d	ns
Passeios realizados nos últimos 12 meses	0,245 ^c	0,329 ^a	0,462 ^a	ns	-0,217 ^d	ns
Atividades programadas regulares da criança	0,216 ^d	0,217 ^d	0,189 ^d	ns	ns	ns
Atividades realizadas junto com os pais em casa	ns	ns	0,314 ^a	ns	-0,186 ^d	ns
Diversidade de brinquedos e outros materiais	0,297 ^b	0,294 ^b	0,420 ^a	ns	-0,196 ^d	ns
Diversidade de revistas e jornais	0,231 ^c	0,224 ^d	0,204 ^d	ns	-0,240 ^c	ns
Diversidade de livros	0,387 ^a	0,426 ^a	0,440 ^a	ns	ns	ns
Supervisão do trabalho escolar	0,323 ^a	0,275 ^c	ns	-0,405 ^a	ns	ns
Atividades diárias com horários definidos	0,180 ^d	ns	ns	ns	ns	ns
Momentos em que a família se reúne	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Local e horário para a lição de casa	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Pessoas a quem a criança recorre para ajuda / conselho	ns	ns	ns	ns	ns	ns

^a $p \leq 0,0001$; ^b $p \leq 0,001$; ^c $p \leq 0,01$; ^d $p \leq 0,05$

N = 122

ns = não significativo

Verifica-se que as famílias cujos pais e mães têm mais tempo de escolaridade e que desfrutavam de mais bens de consumo ofereciam para seus filhos maior diversidade de atividades quando estão fora da escola e mais atividades extracurriculares; também ofereciam mais variedade de passeios, brinquedos, revistas, jornais e livros. Observa-se também que a supervisão das tarefas escolares da criança era maior para mães e pais com mais tempo de escolaridade, e menor para as famílias mais numerosas. As mães com mais tempo de escolaridade eram aquelas que mais estruturavam a rotina dos filhos. Pode-se notar, nos resultados apresentados, que as famílias que desfrutavam de mais bens de consumo realizavam mais atividades com seus filhos em casa. As responsabilidades domésticas atribuídas às crianças, as interações familiares dentro de casa, os passeios e a diversidade de revistas e jornais eram menores para as famílias que vivenciaram maior número de adversidades recentes.

4.3. Correlações entre as características pessoais das crianças e as características do ambiente familiar

As associações entre as variáveis das crianças, como: idade, série, desempenho cognitivo e acadêmico, problemas de comportamento, dificuldades de fala e na lição de casa, e as variáveis do ambiente familiar, como: escolaridade dos pais, bens de consumo, número de pessoas da casa e os recursos e adversidades, são apresentadas na tabela 26.

Tabela 26. Correlações entre variáveis da criança e variáveis do ambiente família.

Ambiente familiar Crianças	Bens de consumo	Nº de pessoas da casa	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai	Recursos do ambiente familiar	Adversidades recentes	Adversidades remotas
Idade	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,237 ^a
Série	ns	ns	ns	ns	ns	-0,233 ^a	-0,228 ^b
Nível Cognitivo	ns	ns	0,224 ^b	ns	ns	ns	ns
Desempenho acadêmico global	ns	ns	0,216 ^b	0,185 ^b	ns	ns	-0,253 ^a
Dificuldade de fala	ns	ns	ns	ns	ns	0,248 ^a	ns
Dificuldade na lição de casa	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,215 ^b
Problemas de comportamentos - ECI	ns	ns	ns	ns	-0,181 ^b	0,211 ^b	0,270 ^b
Problemas de comportamento - CBCL	ns	ns	ns	ns	ns	0,229 ^a	0,258 ^a

^a $p \leq 0,01$; ^b $p \leq 0,05$

N = 122

ns = não significativo

Observa-se que, das 56 associações possíveis representadas na tabela 26, apenas 14 são significativas. A escolaridade da mãe e do pai se associa positivamente com o desempenho acadêmico, e a escolaridade da mãe, especificamente, com o nível cognitivo das crianças. As crianças que apresentavam mais problemas de comportamento eram aquelas com menos acesso a recursos e expostas a mais adversidades no ambiente familiar. Com relação às adversidades, verifica-se que as crianças que vivenciaram maior instabilidade ambiental, nos últimos meses, eram as que apresentaram maior dificuldade de fala, já aquelas que presenciaram mais eventos estressores remotos, ocorridos ao longo dos anos, apresentavam prejuízos acadêmicos e maior dificuldade na lição de casa. Os bens de consumo e o número de pessoas que moravam na casa não mostram associações com nenhuma variável das crianças.

A tabela 27 mostra as correlações entre as variáveis do ambiente familiar e indicadores de desempenho em escrita, leitura e aritmética, obtidos a partir do escore bruto do TDE, realizado pelas crianças.

Tabela 27. Correlações entre variáveis de desempenho acadêmico da criança (escore bruto no TDE) e variáveis do ambiente familiar.

Desempenho acadêmico	Desempenho em escrita	Desempenho em leitura	Desempenho em aritmética
Variáveis do ambiente familiar			
Escolaridade da mãe	0,330 ^a	0,275 ^b	0,292 ^b
Escolaridade do pai	0,275 ^b	0,300 ^b	0,323 ^a
Bens de consumo	0,215 ^c	ns	0,212 ^c
Nº pessoas que moram na casa	-0,211 ^c	-0,178 ^c	-0,211 ^c
Recursos do ambiente familiar	ns	ns	Ns
Adversidades recentes	ns	ns	Ns
Adversidades remotas	-0,292 ^b	-0,270 ^b	-0,278 ^b

^a $p \leq 0,0001$; ^b $p \leq 0,01$; ^c $p \leq 0,05$

N=122

ns = não significativo

Os resultados indicam que o nível de escrita, leitura e aritmética das crianças está positivamente associado com o tempo de escolaridade dos pais e negativamente associado com os eventos estressores remotos e o número de pessoas que moravam na casa. Observa-se

também que as crianças com melhor desempenho em escrita e aritmética pertenciam a famílias com acesso a mais bens de consumo. Entretanto, os recursos presentes no ambiente familiar e as adversidades recentes não apresentam associações com o desempenho acadêmico das crianças.

As correlações entre as variáveis das crianças e indicadores de recursos do ambiente familiar derivados dos tópicos do RAF são expostas nas tabelas 28 e 29.

Tabela 28. Correlações entre indicadores de recursos do ambiente familiar (tópicos do RAF) e as variáveis da criança: nível intelectual, desempenho académico, dificuldade de fala e dificuldade na lição de casa.

Variáveis da criança	Nível Cognitivo	Desempenho em escrita	Desempenho em leitura	Desempenho em aritmética	Dificuldade de fala	Dificuldade de lição de casa
Recursos do ambiente familiar						
Diversidade de atividades durante o tempo livre	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Ajuda ou é responsável por tarefas domésticas	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Passeios realizados nos últimos 12 meses	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Atividades programadas regulares da criança	ns	0,222 ^c	0,294 ^b	0,254 ^c	ns	ns
Atividades realizadas junto com os pais em casa	ns	ns	ns	ns	0,250 ^c	ns
Diversidade de brinquedos e outros materiais	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Diversidade de revistas e jornais	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Diversidade de livros	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Supervisão do trabalho escolar	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Atividades diárias com horários regulares	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Momentos em que a família se reúne	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Local e horário para a lição de casa	0,238 ^c	0,238 ^c	ns	ns	ns	ns
Pessoas a quem a criança recorre para ajuda / conselho	ns	ns	ns	ns	ns	ns

^a $p \leq 0,0001$; ^b $p \leq 0,001$; ^c $p \leq 0,01$; ^d $p \leq 0,05$

N = 122

ns = não significativo

Tabela 29. Correlações entre os indicadores de recursos do ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados pelas crianças, segundo a ECI, CBCL global, internalizante e externalizante.

Variáveis comportamentais da criança	Problemas de comportamento ECI	Problemas internalizantes CBCL	Problemas externalizantes CBCL	Problemas globais CBCL
Recursos do ambiente familiar				
Diversidade de atividades durante o tempo livre	-0,206 ^b	ns	-0,183 ^b	-0,206 ^b
Ajuda ou é responsável por tarefas domésticas	ns	ns	ns	ns
Passeios realizados nos últimos 12 meses	ns	ns	ns	ns
Atividades programadas regulares da criança	ns	ns	ns	ns
Atividades realizadas junto com os pais em casa	ns	ns	ns	ns
Diversidade de brinquedos e outros materiais	ns	ns	ns	ns
Diversidade de revistas e jornais	ns	ns	ns	ns
Diversidade de livros	ns	ns	ns	ns
Supervisão do trabalho escolar	ns	ns	ns	ns
Atividades diárias com horários regulares	-0,240 ^a	ns	-0,243 ^a	-0,218
Momentos em que a família se reúne	ns	ns	ns	ns
Local e horário para a lição de casa	ns	ns	ns	ns
Pessoas a quem a criança recorre para ajuda / conselho	ns	ns	ns	ns

^a $p \leq 0,01$; ^c $p \leq 0,05$

N = 122

ns = não significativa

De forma geral, observa-se que os resultados das tabelas 28 e 29 mostram poucas associações entre os indicadores de recursos do ambiente familiar e as variáveis das crianças: apenas 12 dentre os 130 coeficientes obtidos são significativos, o que corresponde a 9% das associações investigadas. É possível verificar ainda que as correlações significativas são baixas.

Na tabela 28, nota-se que as crianças que apresentaram melhor desempenho em escrita, leitura e aritmética realizavam mais atividades extracurriculares, em horários regulares. Observa-se também que as crianças com maior nível intelectual e com melhor desempenho em escrita eram aquelas cujos pais se preocupavam com um local e horários adequados para a realização da lição de casa. No entanto, verifica-se que a variável dificuldade de fala se associa positivamente com as atividades realizadas com seus pais em casa, ou seja, quanto maior o nível de interação entre pais e filhos em casa, maior a dificuldade de fala das crianças.

Na tabela 29 é possível observar que quanto menor a diversidade de atividades que a criança realizava quando estava fora da escola e de atividades diárias com horários regulares, maior nível de problemas de comportamentos globais e externalizantes, segundo o relato das mães na ECI e no CBCL.

Os resultados das correlações entre os indicadores de problemas de comportamento apontados nas escalas do CBCL, e os eventos adversos recentes e passados que afetaram direta ou indiretamente as crianças, são apresentados na tabela 30.

Tabela 30. Correlações entre os indicadores de problemas de comportamento, segundo o CBCL, e os eventos adversos recentes e remotos ocorridos no ambiente familiar.

Variáveis das crianças	Ambiente familiar	Adversidades recentes	Adversidades remotas
Retraimento		ns	0,306 ^b
Complicações somáticas		0,181 ^d	ns
Ansiedade/depressão		ns	0,200 ^d
Problemas sociais		ns	Ns
Problemas de pensamento		ns	0,258 ^c
Problemas de atenção		ns	ns
Comportamentos de violação de regras		0,334 ^a	0,290 ^b
Comportamentos agressivos		ns	0,207 ^d
Problemas de comportamento internalizantes		0,177 ^d	0,248 ^c
Problemas de comportamento externalizantes		0,224 ^d	0,248 ^c

^a $p \leq 0,0001$; ^b $p \leq 0,001$; ^c $p \leq 0,01$; ^d $p \leq 0,05$

N = 122

ns = não significativo

Nota-se que o acúmulo de eventos adversos ocorridos tanto recentemente quanto ao longo dos anos associa-se positivamente com comportamentos de violação de regras e com problemas internalizantes e externalizantes. Ao se analisar as correlações das adversidades recentes e passadas, em separado, observa-se que as crianças que vivenciaram mais adversidades na época da primeira consulta, apresentavam mais complicações somáticas; já as crianças que foram expostas a um acúmulo de situações adversas ao longo dos anos apresentavam mais queixas de retraimento, ansiedade/depressão, problemas de pensamento e comportamentos agressivos, segundo o relato da mãe.

4.4. Comparações entre grupos contrastantes quanto à presença de déficit cognitivo, dificuldade de fala, problema sócio-emocional ou desempenho escolar compatível com a série.

Conforme exposto no método, para realizar o estudo de comparação de grupos foram excluídas as crianças que não tinham a avaliação com a ECI. As análises foram feitas

sobre os protocolos dos seguintes instrumentos: Raven (Escala Especial), TDE, ECI, RAF e EEA.

Desse modo, as comparações quanto ao nível cognitivo foram realizadas sobre os protocolos de 200 crianças. Para as demais comparações, foram excluídas 56 crianças com suspeita de déficit cognitivo, que obtiveram percentil ≤ 25 no Raven, totalizando assim 144 crianças com potencial cognitivo preservado. Essa exclusão teve a finalidade de minimizar a interferência da variável nível intelectual na composição dos grupos contrastantes quanto a dificuldade de fala, desempenho escolar e problemas de comportamento.

- Comparações quanto ao nível cognitivo

Para a caracterização do potencial cognitivo das crianças foram constituídos três grupos: o primeiro composto por 56 crianças consideradas deficientes em termos cognitivos, com escore no Raven situado entre os percentis 0 e 25 (GR1), o segundo formado por 55 crianças com um nível intelectual abaixo da média, com escore situado entre os percentis 26 e 49 (GR2), e o terceiro constituído por 89 crianças com nível intelectual médio ou superior à média, com escore situado no percentil 50 ou acima (GR3).

As Tabelas 31 e 32 apresentam as médias, desvios padrão e resultados referentes às comparações entre os três grupos (GR1, GR2, GR3) quanto às variáveis das crianças e das famílias.

Tabela 31. Comparações entre os grupos de crianças com déficit cognitivo, com nível cognitivo abaixo da média e nível cognitivo médio ou superior, quanto a idade, série, desempenho acadêmico, dificuldade de fala, dificuldade de realizar a lição de casa e problemas de comportamento.

Variáveis da criança	Nível cognitivo		GR1		GR2		GR3		GR1	GR2	GR1
	Crianças com déficit cognitivo		Crianças com nível cognitivo abaixo da média		Crianças com nível cognitivo igual ou superior à média		x	x	x		
	M	DP	M	DP	M	DP	GR2	GR3	GR3		
Idade	9,63	1,28	9,39	1,16	8,94	1,00	1,04	2,45 ^d	3,41 ^a		
Série	2,54	0,91	2,53	1,12	2,36	0,88	0,04	0,94	1,15		
Dificuldade de fala	0,45	0,50	0,36	0,49	0,26	0,44	0,88	1,31	2,30 ^d		
Desempenho acadêmico											
Escrita	7,63	8,31	9,25	8,80	11,75	9,41	-1,00	-1,59	-2,76 ^c		
Leitura	27,02	24,75	29,75	24,12	38,71	24,70	-0,58	-2,13 ^d	-2,77 ^c		
Aritmética	6,98	5,39	8,60	6,17	10,04	5,63	-1,47	-1,44	-3,24 ^a		
Global	41,63	36,58	47,60	36,68	60,51	37,48	-0,86	-2,02 ^d	-2,98 ^b		
Dificuldades na lição de casa	1,68	0,58	1,64	0,73	1,73	0,60	0,33	-0,84	-0,51		
Problemas de comportamento	24,45	9,52	22,24	7,72	23,80	9,57	1,34	-1,02	0,40		

^a $p \leq 0,001$; ^b $p \leq 0,005$; ^c $p \leq 0,01$; ^d $p \leq 0,05$

Tabela 32. Comparações entre os grupos de crianças com déficit cognitivo, nível cognitivo abaixo da média e nível cognitivo médio ou superior, quanto às variáveis dos pais e do ambiente familiar.

Variáveis do ambiente familiar	Nível cognitivo		GR1		GR2		GR3		GR1	GR2	GR1
			Crianças com déficit cognitivo		Crianças com nível cognitivo abaixo da média		Crianças com nível cognitivo igual ou superior à média		x GR2	x GR3	x GR3
	M	DP	M	DP	M	DP	t	t	t		
Idade mãe	36.57	7.58	34.56	5.07	35.69	8.12	1.64	-0.92	0.66		
Idade pai	38.89	6.89	37.62	6.12	38.10	8.21	1.03	-0.38	0.60		
Escolaridade da mãe	6.00	3.79	6.55	3.46	7.47	3.39	-0.79	-1.58	-2.43 ^d		
Escolaridade do pai	6.29	4.12	6.02	3.11	6.70	3.41	0.39	-1.20	0.65		
Bens de consumo	5.75	2.26	6.40	2.21	6.53	2.05	-1.53	-0.35	-2.14 ^d		
Nº de pessoas da casa	5.02	1.62	4.42	1.30	4.61	1.46	2.14 ^d	-0.78	1.58		
Recursos do ambiente familiar – escore total	57.81	16.02	56.43	12.96	57.00	13.80	0.50	-0.24	0.32		
Atividades no tempo livre	6.22	1.87	6.36	1.87	6.18	2.04	-0.40	0.55	0.12		
Ajuda / é responsável por tarefas domésticas	4.46	3.12	3.64	3.53	3.82	3.11	1.31	-0.33	1.21		
Passeios - últimos 12 meses	3.72	1.97	3.57	1.86	3.42	2.06	0.42	0.43	0.86		
Atividade programada regular	0.67	0.75	0.77	0.88	0.79	0.84	-0.60	-0.13	-0.81		
Atividade com os pais em casa	5.55	2.60	5.06	2.38	5.15	2.60	1.04	-0.21	0.912		
Diversidade brinquedos	5.47	2.40	5.40	2.05	5.65	2.11	0.17	-0.71	-0.48		
Diversidade revistas e jornais	2.32	1.66	2.32	1.72	2.23	1.90	0.01	0.27	0.29		
Diversidade livros	4.82	2.40	4.57	1.80	4.80	2.09	0.63	-0.69	0.05		
Supervisão do trabalho escolar	6.71	2.30	7.00	1.39	6.88	1.59	-0.80	0.47	-0.47		
Atividades diárias com horários definidos	7.28	2.55	7.08	2.31	7.04	2.62	0.45	0.07	0.54		
Momentos que a família se reúne	6.59	2.46	6.83	2.03	6.25	2.18	-0.56	1.61	0.88		
Local/horário – lição de casa	3.33	2.70	3.39	2.36	4.31	2.20	-0.13	-2.35 ^a	-2.37 ^a		
Pessoas a quem a criança recorre para ajuda	1.52	0.57	1.39	0.52	1.39	0.48	1.27	-0.05	1.45		
Adversidades recentes	2.68	1.96	2.44	1.86	2.82	2.24	0.67	-0.24	-0.39		
Adversidades remotas	5.66	3.09	4.67	2.94	5.11	2.84	1.72	-1.06	1.09		

^a $p \leq 0,05$

Os resultados da tabela 31 apontam que as crianças com nível cognitivo igual ou superior à média da população (GR3) foram encaminhadas para atendimento psicopedagógico com menos idade que as crianças do GR1 e GR2, e apresentavam menos dificuldade de fala, melhor desempenho acadêmico global e maior habilidade em escrita, leitura e matemática que as crianças do GR1. As comparações entre GR2 e GR3 mostram que as crianças do GR3 tinham maior capacidade acadêmica global e habilidade em leitura.

Com relação às características do ambiente familiar, a tabela 32 mostra que as crianças com nível cognitivo igual ou superior à média da população geral (GR3) tinham mães com mais tempo de escolaridade e desfrutavam de mais bens de consumo que as crianças com déficit cognitivo (GR1). Observa-se ainda que mais crianças do G3 dispunham de local e horário adequado para a realização das tarefas escolares, quando comparadas com as crianças dos outros grupos. Os resultados da tabela 32 também indicam que as crianças com déficit cognitivo (GR1) dividiam a casa que moravam com um número maior de pessoas que as crianças com nível cognitivo abaixo da média (GR3).

- Comparações quanto à dificuldade de fala

Para analisar as diferenças entre as características das crianças e do seu ambiente familiar quanto às dificuldades de fala, foram compostos dois grupos: GF1, formado por 43 crianças que apresentavam dificuldades de fala (item II da subscala Hábitos da ECI) e GF2, formado por 101 crianças que não apresentavam dificuldade de fala.

As tabelas 33 e 34 apresentam as médias, desvios padrão e resultados referentes às comparações entre os grupos (GF1, GF2) quanto às variáveis das crianças e das famílias.

Tabela 33. Comparações entre os grupos de crianças com problemas de fala e crianças sem problemas de fala quanto à idade, série, desempenho acadêmico, dificuldade de realizar a lição de casa e problemas de comportamento.

Variáveis das crianças	Dificuldade de fala		GF1		GF2		t
			Crianças com problemas de fala		Crianças sem problemas de fala		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Idade	8,98	1,10	9,17	1,07	9,17	1,07	-0,96
Série	2,35	1,00	2,46	0,97	2,46	0,97	-0,60
Nível Cognitivo	50,12	20,22	56,88	19,59	56,88	19,59	-1,89
Desempenho acadêmico							
Escrita	6,53	7,75	12,61	9,25	12,61	9,25	-4,06 ^a
Leitura	23,72	21,99	40,21	24,36	40,21	24,36	-3,82 ^a
Aritmética	8,19	6,22	10,05	5,65	10,05	5,65	-1,76
Global	38,44	33,85	62,87	36,85	62,87	36,85	-3,73 ^a
Dificuldades na lição de casa	1,77	0,61	1,66	0,67	1,66	0,67	0,88
Problemas de comportamento	22,81	9,12	23,37	8,86	23,37	8,86	-0,34

^ap ≤ 0,0001

Tabela 34. Comparações entre os grupos de crianças com problemas de fala e crianças sem problemas de fala quanto a as variáveis dos pais e do ambiente familiar.

Ambiente familiar	Dificuldade de fala		GF1		GF2		t
			Crianças com problemas de fala		Crianças sem problemas de fala		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Idade mãe	35,16	8,48	35,30	6,49	35,30	6,49	-0,10
Idade pai	38,44	8,49	37,69	7,02	37,69	7,02	0,55
Escolaridade da mãe	7,09	4,06	7,13	3,15	7,13	3,15	-0,06
Escolaridade do pai	6,63	3,73	6,52	3,11	6,52	3,11	-0,48
Bens de consumo	6,67	2,03	6,40	2,14	6,40	2,14	0,72
Nº de pessoas da casa	4,79	1,52	4,43	1,34	4,43	1,34	1,44
Recursos do ambiente familiar – total	58,71	14,16	55,95	13,11	55,95	13,11	1,13
Atividades no tempo livre	6,36	2,03	6,20	1,96	6,20	1,96	0,42
Ajuda/responsável por tarefas domést.	3,95	3,19	3,66	3,31	3,66	3,31	0,49
Passeios – últimos 12 meses	3,60	1,19	3,43	2,00	3,43	2,00	0,47
Atividade programada regular	0,62	0,70	0,85	0,90	0,85	0,90	-1,47
Atividade com os pais em casa	5,79	2,18	4,82	2,59	4,82	2,59	2,30 ^a
Diversidade brinquedos	5,87	2,27	5,42	2,00	5,42	2,00	1,20
Diversidade revistas e jornais	2,41	1,86	2,20	1,82	2,20	1,82	0,63
Diversidade livros	5,09	2,24	4,55	1,85	4,55	1,85	1,48
Supervisão do trabalho escolar	6,87	1,81	6,95	1,37	6,95	1,37	-0,28
Ativid. diárias com horários definidos	6,90	2,79	7,11	2,37	7,11	2,37	-0,45
Momentos que a família se reúne	6,67	2,02	6,39	2,19	6,39	2,19	0,71
Local/horário - lição de casa	3,95	2,44	3,96	2,25	3,96	2,25	-0,02
Pessoas a quem a criança recorre para ajuda	1,51	0,64	1,34	0,40	1,34	0,40	1,65
Adversidades recentes	3,19	1,80	2,46	2,20	2,46	2,20	1,92
Adversidades remotas	4,63	2,98	5,08	2,84	5,08	2,84	-0,86

^ap ≤ 0,05

Observa-se nas tabelas 33 e 34 que a maioria das variáveis investigadas não discriminou os grupos de crianças com e sem dificuldades de fala. A tabela 31 aponta que as crianças sem dificuldade de fala (GF2) apresentavam melhor desempenho acadêmico global e maior habilidade em escrita e leitura que as crianças com dificuldade de fala (GF1).

Quanto às variáveis do ambiente familiar, verifica-se na tabela 34 que os pais das crianças de GF1 realizavam mais atividades com seus filhos em casa quando comparados com os pais das crianças de GF2.

- Comparações quanto ao desempenho acadêmico

Para as comparações relacionadas ao desempenho acadêmico, foi constituído um grupo de 104 crianças com classificação inferior ao esperado para a série no TDE (GTDE1), e outro formado por 40 crianças com desempenho acadêmico satisfatório, com classificações médias e superiores no teste (GTDE2).

As tabelas 35 e 36 apresentam as médias, desvios padrão e resultados referentes às comparações entre os grupos (GTDE1, GTDE2) quanto às variáveis das crianças e das famílias.

Tabela 35. Comparações entre os grupos de crianças com desempenho acadêmico abaixo da média e crianças com desempenho dentro da média da população geral quanto a idade, série, desempenho acadêmico, dificuldade de fala, dificuldade de realizar a lição de casa e problemas de comportamento.

Desempenho acadêmico Variáveis das crianças	GTDE1		GTDE2		t
	Crianças com desempenho acadêmico abaixo da média		Crianças com desempenho acadêmico dentro da média		
	M	DP	M	DP	
Idade	9,28	1,03	8,67	1,10	3,13 ^a
Série	2,59	0,95	2,00	0,93	3,31 ^a
Nível cognitivo	52,26	18,30	61,63	22,60	-2,57 ^b
Dificuldade de fala	0,34	0,47	0,20	0,41	1,72
Dificuldades na lição de casa	1,79	0,57	1,45	0,78	2,49 ^b
Problemas de comportamento	23,49	8,62	22,45	9,71	0,663

^a $p \leq 0,001$; ^b $p \leq 0,05$

Tabela 36. Comparações entre os grupos de crianças com desempenho acadêmico abaixo da média e crianças com desempenho dentro da média da população geral quanto às variáveis dos pais e do ambiente familiar.

Desempenho acadêmico Ambiente familiar	GTDE1 Crianças com desempenho acadêmico abaixo da média		GTDE2 Crianças com desempenho acadêmico dentro da média		t
	M	DP	M	DP	
Idade mãe	35,53	7,33	34,55	6,53	0,74
Idade pai	38,19	7,84	37,20	6,43	0,71
Escolaridade da mãe	6,78	3,41	8,00	3,37	-1,93 ^c
Escolaridade do pai	6,13	3,26	7,23	3,32	-1,79
Bens de consumo	6,24	2,00	7,10	2,26	-2,22 ^c
Nº de pessoas da casa	4,64	1,47	4,25	1,17	1,52
Recursos do ambiente familiar – escore total	54,72	13,31	62,13	12,41	-3,05 ^b
Atividades no tempo livre	6,27	2,07	6,20	1,73	0,16
Ajuda / é responsável por tarefas domésticas	3,56	3,32	4,25	3,11	-1,14
Passeios - últimos 12 meses	3,24	1,96	4,09	1,93	-2,33 ^c
Atividade programada regular	0,68	0,81	1,03	0,92	-2,20 ^c
Atividade com os pais em casa	4,72	2,39	6,14	2,54	-3,13 ^b
Diversidade brinquedos	5,18	2,05	6,52	1,88	-3,61 ^a
Diversidade revistas e jornais	2,24	1,90	2,34	1,63	-0,32
Diversidade livros	4,53	2,00	5,19	1,87	-1,79
Supervisão do trabalho escolar	6,81	1,61	7,21	1,20	-1,40
Atividades diárias com horários definidos	6,68	2,62	8,02	1,84	-3,44 ^b
Momentos que a família se reúne	6,55	2,09	6,27	2,27	0,69
Local/horário - lição de casa	3,78	2,37	4,42	2,05	-1,49
Pessoas a quem a criança recorre para ajuda	1,37	0,51	1,44	0,45	-0,73
Adversidades recentes	2,79	2,24	2,38	1,71	1,05
Adversidades remotas	4,80	2,94	5,33	2,70	-0,98

^a $p \leq 0,0001$; ^b $p \leq 0,005$; ^c $p \leq 0,05$

Os resultados das comparações entre os grupos indicam na tabela 33 que as crianças com desempenho acadêmico esperado para a série escolar (GTDE2) foram encaminhadas para atendimento psicopedagógico mais novas, cursando as séries iniciais do ensino fundamental e com maior potencial cognitivo. As crianças que apresentavam atrasos nas questões acadêmicas (GTDE1), por sua vez, tinham mais dificuldade na realização da lição de casa que as crianças do outro grupo.

Ao se analisarem os aspectos do ambiente familiar que diferenciam os grupos GTDE1 e GTDE2, observa-se na tabela 36 que as mães das crianças com desempenho acadêmico igual ou superior à média da população (GTDE2) tinham mais tempo de escolaridade. Essas crianças ainda desfrutavam de mais bens de consumo e de recursos promotores do desenvolvimento, como: diversidade de passeios com a família, diversidade de brinquedos, atividades extracurriculares em horários regulares, atividades junto com os pais em casa, além de seguirem uma rotina de atividades diárias com horários definidos pelos pais.

- Comparações quanto aos problemas sócio-emocionais

Como exposto no método, constituiu-se um grupo de 118 crianças que apresentavam problemas de comportamento em nível clínico na ECI (GECI1), com escore igual ou superior a 16 pontos, e outro formado por 26 crianças que não apresentavam problemas de comportamento de acordo com a escala (GECI2).

As tabelas 37 e 38 apresentam as médias, desvios padrão e resultados referentes às comparações entre os grupos (GECI1, GECI2) quanto às variáveis das crianças e quanto às variáveis das famílias, respectivamente.

Tabela 37. Comparações entre os grupos de crianças com problemas de comportamento e sem problemas de comportamento quanto a idade, série, desempenho acadêmico, dificuldade de fala e dificuldade de realizar a lição de casa.

Variáveis comportamentais Variáveis da criança	GECI1		GECI2		t
	Crianças com problemas de comportamento		Crianças sem problemas de comportamento		
	M	DP	M	DP	
Idade	9.11	1.07	9.13	1.16	0.59
Série	2.44	0.99	2.35	0.94	0.44
Nível Cognitivo	54.28	19.46	57.50	22.28	-0.74
Dificuldade de fala	0.29	0.45	0.35	0.44	-0.58
Desempenho acadêmico					
Escrita	10.94	9.27	10.15	9.20	0.39
Leitura	34.47	24.45	34.46	26.74	-0.19
Aritmética	9.34	5.68	10.19	6.72	-0.67
Global	55.75	36.97	54.81	40.99	-0.11
Dificuldades na lição de casa	1.70	0.75	1.65	0.69	0.35

Tabela 38. Comparações entre os grupos de crianças com problemas de comportamento e sem problemas de comportamento quanto as variáveis dos pais e do ambiente familiar.

Variáveis comportamentais Variáveis do ambiente familiar	GECI1		GECI2		
	Crianças com problemas de comportamento		Crianças sem problemas de comportamento		
	M	DP	M	DP	T
Idade mãe	35.03	6.88	36.27	8.15	-0.81
Idade pai	37.58	7.07	39.42	9.05	-1.14
Escolaridade da mãe	7.12	3.34	7.12	3.92	0.00
Escolaridade do pai	6.52	3.40	6.08	2.84	0.61
Bens de consumo	6.44	2.18	6.65	1.77	-0.47
Nº de pessoas da casa	4.56	1.37	4.42	1.55	0.45
Recursos do ambiente familiar	56.12	13.24	59.74	14.24	-1.24
Atividades no tempo livre	6.20	2.07	6.47	1.52	-0.78
Ajuda / é responsável por tarefas domésticas	3.69	3.30	4.04	3.17	-0.50
Passeios - últimos 12 meses	3.38	2.01	3.92	1.84	-1.27
Atividade programada regular	0.72	0.79	1.02	1.08	-1.34
Atividade com os pais em casa	4.95	2.38	5.87	2.96	-1.50
Diversidade brinquedos	5.52	1.99	5.69	2.51	-0.31
Diversidade revistas e jornais	2.15	1.72	2.79	2.22	-1.62
Diversidade livros	4.78	1.88	4.42	2.40	0.82
Supervisão do trabalho escolar	6.95	1.43	6.79	1.85	0.48
Atividades diárias com horários definidos	6.91	2.52	7.64	2.33	-1.35
Momentos que a família se reúne	6.36	2.17	6.96	1.96	-1.28
Local/horário - lição de casa	4.01	2.33	3.79	2.18	0.59
Pessoas a quem a criança recorre para ajuda	1.41	0.50	1.30	0.43	1.04
Adversidades recentes	2.89	2.13	1.77	1.75	2.46 ^a
Adversidades remotas	5.12	2.81	3.15	3.09	1.56 ^a

^ap ≤ 0,05

Os resultados da tabela 37 não apontam diferenças significativas entre os grupos quanto às variáveis das crianças, ou seja, os dois grupos (GECI1 e GECI2) se assemelham quanto à idade e escolaridade, quanto ao nível cognitivo e acadêmico e quanto às dificuldades de fala e de realização da lição de casa.

Com relação às variáveis do ambiente familiar, a tabela 38 mostra que os grupos apresentam as mesmas características em grande parte das variáveis estudadas. No entanto, verifica-se que as crianças com problemas de comportamento (GECI1) sofreram um acúmulo

maior de circunstâncias adversas recentes e remotas, quando comparadas com as crianças que não apresentavam problemas de comportamento (GECI2).

Ao se analisar cada evento estressor, a partir do Teste Exato de Fischer, verifica-se que as crianças com problemas de comportamento haviam sofrido nos últimos 12 meses que antecederam a primeira entrevista mais de uma troca de professoras no mesmo ano ($\chi^2 = 3,882$, $p = 0,036$) e momentos difíceis do ponto de vista financeiro ($\chi^2 = 4,213$, $p = 0,031$). Os resultados indicam também que essas mesmas crianças já haviam sido expostas, ao longo de suas vidas, à separação temporária dos pais ($\chi^2 = 3,876$, $p = 0,036$).

5. DISCUSSÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as características pessoais e do contexto familiar das crianças encaminhadas para atendimento psicológico devido ao baixo rendimento escolar. Especificamente, ele teve a finalidade de investigar a associação entre as características pessoais da criança e as características do ambiente familiar em que se desenvolve, bem como caracterizar os subgrupos que apresentam interesse clínico na investigação da queixa escolar quanto aos seguintes fatores: nível cognitivo, dificuldades de fala, problemas sócio-emocionais e desempenho compatível com a série escolar, em desacordo com a queixa.

Procurou-se alcançar esses objetivos por meio de um estudo descritivo, de associações entre as variáveis da criança e do ambiente familiar e de comparações das características da criança e do ambiente familiar em subgrupos contrastantes, avaliados como clínicos e não clínicos nos instrumentos utilizados para analisar o nível intelectual, problemas de fala, desempenho acadêmico e problemas sócio-emocionais.

A discussão dos resultados está baseada na concepção de desenvolvimento humano, visto como um produto do processo de interação entre o indivíduo em crescimento e seu ambiente de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o indivíduo deve ser considerado como um ser ativo, de forma que as suas características e as características do ambiente acabam por se influenciar e produzir efeito em ambos, como num processo de retroalimentação (BRONFRENBERNER, 1996).

É importante acrescentar que nas interpretações das análises correlacionais entre as variáveis do ambiente familiar e da criança deve-se levar em conta que esses resultados não definem direção de efeitos, mas apenas co-ocorrências que, não obstante, serão discutidas aqui a partir do pressuposto de que os recursos ambientais antecedem as manifestações atuais da criança.

Neste contexto, levando em conta o delineamento do estudo, a presente discussão está organizada em três blocos, focalizando, respectivamente, os resultados referentes às características da criança, os resultados relativos às características do ambiente familiar, e os resultados do cruzamento das variáveis pessoais e do contexto familiar.

4.1. Característica das crianças

Com relação ao perfil das crianças cujas famílias buscaram atendimento no Ambulatório de Psicologia Infantil do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, entre 1999 e 2004, observou-se a predominância de meninos de nove a dez anos de idade que freqüentavam principalmente a segunda ou a terceira série do ensino fundamental. Essas características refletem uma procura de atendimento para crianças com queixa escolar, em idade e nível de escolaridade precoce (LINHARES et al., 1993). Complementando essas observações, os resultados mostraram que as crianças mais novas e de séries iniciais apresentaram um potencial cognitivo preservado e melhor desempenho acadêmico. Outro resultado que merece destaque nesse contexto é que 60% dos casos encaminhados **não** apresentaram prejuízos cognitivos e 24% das crianças não apresentava problemas no desempenho acadêmico.

Nesse sentido, a literatura aponta que a prática crescente de referir crianças com baixo rendimento escolar no início da escolarização para serviços de saúde mental resulta primariamente do fracasso do sistema educacional público em prover a essas crianças oportunidades de aprendizagem adequadas (MARTURANO et al., 1997a).

Ainda sobre as variáveis nível intelectual e desempenho acadêmico, é importante destacar que os resultados das associações e das comparações de grupos revelaram que as crianças com bom nível cognitivo apresentaram também maior capacidade acadêmica geral e

nos indicadores de desempenho de leitura, escrita e aritmética, confirmando achados de Marturano et al (1997) e reiterando a importância da capacidade intelectual para o desempenho escolar (MASTEN; COASTWORTH, 1998; MARJORIBANKS, 1996; OAKLAND; WECHSLER; BENSUSAN; STAFFORD, 1994)

No entanto, embora a maioria das crianças não apresentasse prejuízos cognitivos, os resultados da análise descritiva indicaram que pelo menos dois terços das crianças apresentaram desempenho escolar pobre no TDE, com dificuldades mais pronunciadas em ortografia, mostrando resultados gerais inferiores ao esperado para as respectivas séries. Quanto à lição de casa, foi possível detectar que apenas uma em cada dez crianças não apresentava dificuldades, sendo que a maior parte não conseguia fazer a lição sem ajuda e não tomava iniciativa para a sua realização. Diante desses resultados, pode-se pensar que o baixo desempenho acadêmico apresentado pela maioria das crianças leva à falta de iniciativa e conseqüentemente à necessidade de ajuda na hora da lição de casa. Essa hipótese é reforçada a partir dos resultados das comparações de grupos com interesse clínico no TDE, em que as crianças com defasagem acadêmica tinham mais dificuldade na realização da lição de casa.

Neste contexto, parece que muitas crianças não estavam conseguindo um desempenho acadêmico no nível de suas potencialidades cognitivas. Tal situação poderia estar associada a diversos fatores, entre os quais as dificuldades tardias na fala, relacionadas à leitura e escrita, e os aspectos emocionais / comportamentais, visto o grande número de crianças encaminhadas com problemas dessa ordem, segundo os escores da ECI e do CBCL.

As duas possibilidades foram investigadas neste estudo.

Ao serem analisadas as comparações de grupos contrastantes quanto à dificuldade de fala, verificou-se que mesmo na ausência de déficit cognitivo as crianças com problemas dessa natureza apresentaram prejuízos acadêmicos gerais, e especificamente em leitura e escrita, confirmando assim a relevância dos aspectos lingüísticos à esfera da aprendizagem

formal (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994; ORG. MUNDIAL DA SAÚDE, 1993).

O índice de problemas de fala encontrado no presente estudo foi três vezes maior que o encontrado por Graminha (1994), em um estudo epidemiológico na população de Ribeirão Preto. Esses resultados confirmam os achados de Marturano, Magna e Murtha (1993) que relataram uma incidência relativamente alta de problemas leves de fala em uma amostra de crianças atendidas por queixas de dificuldade no aprendizado escolar. Graminha (1992), ao comparar três grupos extraídos de uma amostra representativa de escolares que freqüentavam do pré a sexta série do primeiro grau, também verificou que o grupo de crianças com atraso escolar apresentava maior incidência de dificuldades de fala quando comparado aos grupos com nível de escolaridade adiantado ou compatível com a idade.

É importante destacar também que os dados obtidos no teste de correlação indicaram que as dificuldades de fala eram maiores entre as crianças com menor potencial cognitivo. Esses resultados foram confirmados nas comparações de grupos contrastantes, em que as crianças com déficit cognitivo apresentaram mais dificuldades de fala que as crianças com nível intelectual igual ou superior à média da população geral. Estes dados vêm ao encontro dos achados na literatura, que apontam problemas de fala e linguagem no início da escola elementar, como associados ao atraso na leitura e ortografia (MAGNA; MARTURANO, 1998; SANTOS, 2002).

Considerando que dificuldades na fala não são esperadas na fase escolar, é possível que estejam associadas a disfunções cognitivas ou atraso desenvolvimental (MAGNA, 1997), que por sua vez se constituíam em fatores de risco para as dificuldades na aprendizagem escolar (SANTOS, 2002)

Ao se analisarem os resultados das correlações entre ECI, CBCL e TDE e das comparações entre os grupos clínicos e não clínicos, a partir dos escores da ECI e do TDE, não foram verificadas associações significativas, e as crianças não apresentaram diferenças quanto às habilidades acadêmicas. Dessa forma, ao contrário dos resultados de D'Ávila-Bacarji et al. (2005a), a maior severidade dos problemas de comportamento não foi associada a um maior prejuízo nas habilidades acadêmicas, avaliadas pelo TDE.

Diferenças nos delineamentos das pesquisas podem ser lembradas, na tentativa de explicar essa divergência de resultados. Os estudos prévios que detectaram associação entre problemas de comportamento e prejuízo acadêmico trabalharam seja com amostras da comunidade (GRAMINHA, 1992), seja comparando crianças de uma população clínica com crianças da comunidade ((MARTURANO et al., 1997a; D'ÁVILA-BACARJI et al., 2005a; 2005b).), ao passo que o presente levantamento focalizou exclusivamente crianças encaminhadas à rede de saúde para atendimento psicopedagógico. Dentro de uma amostra já clivada pela dificuldade escolar e também pelos problemas de comportamento, provavelmente as diferenças individuais em relação a essas variáveis são menores que na população geral. Com maior propriedade ainda, esse argumento faz sentido em relação aos estudos que contrastaram grupos clínicos e não clínicos.

Por isso, mesmo que os resultados não tenham indicado associações significativas entre o CBCL, ECI e TDE, eles confirmaram amplamente a associação entre problemas de comportamento e dificuldades na aprendizagem escolar, visto que 78% das crianças encaminhadas para atendimento psicopedagógico apresentavam problemas de comportamento segundo a ECI e, de acordo com o CBCL, 67% estavam em risco para transtornos emocionais / comportamentais. Esses resultados se assemelham aos de outros levantamentos realizados na mesma clínica em diferentes momentos. Com base na ECI, Marturano, Parreira e Benzoni (1997) encontraram prevalência de 74% de problemas de comportamento em uma amostra de

200 crianças. Marturano, Toller e Elias (2003), avaliando o comportamento de 75 crianças com o CBCL, obtiveram prevalência de 71%.

De acordo com os resultados da ECI, as crianças apresentaram um perfil comportamental caracterizado tanto por problemas externalizantes, como mau humor e nervosismo, impaciência, desobediência, irritação e agitação, quanto por problemas internalizantes, marcados pelas queixas somáticas e dependência da mãe, além de problemas de sono.

De modo geral, os resultados obtidos apóiam estudos anteriores com crianças brasileiras. Graminha (1994) verificou em uma amostra representativa de escolares, maior incidência de crianças desobedientes, mal humoradas, nervosas e muito agarradas à mãe. Em uma pesquisa baseada em comparação entre grupos com e sem problema escolar, Marturano, Loureiro, Linhares e Machado (1997) verificaram que as crianças do grupo clínico com problema escolar foram avaliadas por suas mães na ECI como tendo mais características de impulsividade e humor depressivo que o grupo de escolares com bom desempenho. Marturano, Parreira e Benzoni (1997), utilizando a ECI em um estudo com crianças referidas para atendimento psicológico por dificuldades escolares, encontraram na amostra clínica duas tendências dominantes, em que uma delas foi a generalização de manifestações externalizantes, incluindo itens como: fica mal humorado, ser facilmente irritável, irrequieto, agitado, não permanecer na atividade, e uma elevada porcentagem de sintomas internalizantes não característicos da faixa etária, como: ser inseguro, tristonho, angustiado, fechado.

Quanto aos dados do CBCL, verificou-se que 57% das crianças apresentavam problemas comportamentais diagnosticados como clínicos, e um terço das crianças apresentavam co-ocorrência entre problemas externalizantes e internalizantes. Esses achados corroboram os resultados de Elias (2003); empregando o CBCL, a autora encontrou comorbidade, em nível clínico, em 35% dos casos estudados. Segundo Achenbach (1991,

p.67), “embora escores de comportamentos externalizantes e internalizantes representem espécies de problemas contrastantes, eles não são mutuamente excludentes”. O autor afirma que escores tipicamente internalizantes correlacionam positivamente com escores externalizantes, porque crianças que têm altos escores em uma área tendem a ter escores acima da média na outra área igualmente. Dentro do contexto escolar, esses problemas podem aumentar o risco de fracasso escolar ao longo dos anos (MÂSSE; TREMBLAY,1999), principalmente quando esses problemas antecedem a entrada no ensino fundamental (MAGNA, 1998, PARREIRA, 1995). Jimerson e Teo (1999) verificaram que os estudantes que exibiam problemas de comportamento na escola poderiam decair em relação aos pares em termos de desempenho, embora os resultados não indicassem correlações significativas entre problemas de comportamento e o nível intelectual e acadêmico das crianças.

Frente às correlações entre as variáveis escolaridade e problemas de comportamento, verificou-se que as crianças que cursavam as séries iniciais eram as que apresentavam mais queixas de problemas de comportamento no CBCL, segundo o relato das mães, sendo que essa incidência apresentou uma tendência declinante à medida que o tempo de escolaridade aumentava. Esses resultados remetem a um padrão de reação imaturo, apontando que as dificuldades adaptativas podem estar extrapolando a vida escolar da criança, sinalizando vulnerabilidade prévia à crise do insucesso acadêmico (MAGNA; MARTURANO, 1998; HAMRE; PIANTA, 2001).

Dessa forma, os resultados parecem apontar para dificuldades adaptativas entre as crianças, confirmando achados internacionais e nacionais de pesquisas anteriores realizadas com crianças da mesma população clínica. (ELIAS, 2003; HINSHAW, 1992; THOMPSON et al., 1990). Esses achados reforçam a impressão destacada na literatura de que a busca de atendimento psicológico para grande parte das crianças seria motivada não pela queixa escolar em si, mas pela convergência entre a percepção da mãe e da professora, de que a

criança está apresentando dificuldades emocionais e comportamentais que podem estar direta ou indiretamente influenciando o baixo rendimento escolar (MARTURANO et al., 1997b).

Vale ressaltar que pelo menos um terço das crianças não apresentavam problemas de comportamento, de acordo com o CBCL. Assim, verificou-se que a ECI confirmou os casos clínicos do CBCL, e tal compatibilidade foi observada através da forte correlação positiva entre essas escalas, embora o CBCL tenha confirmado casos clínicos da ECI apenas em parte. De acordo com D'Ávila-Bacarji (2004), essa aparente discrepância entre os dois instrumentos é compreensível, visto que, sendo a ECI uma escala de rastreamento e o CBCL um instrumento de diagnóstico, seria mesmo de esperar que a ECI indicasse um maior número de casos em “risco clínico”, o que tem um sentido de menor gravidade que a classificação “clínica” no CBCL de Achenbach (1991).

Nas comparações de gênero, observou-se que a procura seguiu a tendência observada na população geral no que diz respeito à predominância dos meninos. (BARBOSA; SILVARES, 1994; ELIAS, 2003; GRAMINHA; MARTINS, 1993; LINHARES; PARREIRA; MATURANO; SANT'ANNA, 1993; SANTOS, 1990; SILVARES, 1993). No entanto, as meninas mostraram uma tendência a níveis mais altos de problemas emocionais que os meninos, com diferenças significativas nos comportamentos internalizantes, como medo de alguma coisa e queixas somáticas. Essa reação comportamental das meninas está de acordo com o estudo de Crijnem et al. (1997), que compararam dados do CBCL em doze culturas, e também com os resultados de Elias (2003). O grupo masculino, por sua vez, apresentou maior frequência do comportamento de destruir os seus próprios objetos e/ou os objetos dos outros e também apresentou um menor controle da defecação, segundo a ECI. De acordo com o relato dos pais ou responsáveis, este grupo também apresentava menos iniciativa para realizar a lição de casa, e também necessitava de maior ajuda para a sua realização. Esses resultados sugerem uma maior dependência e imaturidade no

desenvolvimento dos meninos, confirmando os achados de Marturano, Magna e Murtha (1993).

Embora os meninos fossem encaminhados com maior frequência do que as meninas, os resultados das comparações de gênero mostraram que a maior demanda de atendimento para crianças do sexo masculino não está associada à maior intensidade de problemas de comportamento nos meninos (MARTURANO; PARREIRA; BENZONI, 1997; MARTURANO; TOLLER; ELIAS, 2005). Não se verificou maior grau de problemas comportamentais externalizantes nos meninos, o que seria esperado a partir de estudos epidemiológicos e transculturais nessa faixa etária (GRAMINHA, 1994; CRIJNEN CRIJNEN; ACHENBACH; VERHULST, 1997). Esses resultados associados ao gênero em crianças com queixa escolar contradizem outras pesquisas com população não clínica (VERHULST; ACHENBACH, 1995; CRIJNEN, ACHENBACH; VERHULST; ACHENBACH, 1997). Em uma revisão da literatura, Verhulst & Achenbach (1995) encontraram diferenças de gêneros sugestivas de mais problemas de atenção e externalizantes nos meninos, resultados que convergem com os de Graminha (1994). Também o estudo transcultural de Crijnen, Achenbach e Verhulst (1997), por meio da consistência entre doze culturas, mostrou que os meninos em geral obtêm escores mais altos no total de problemas e também na externalização, e escores mais baixos na internalização, quando comparados com as meninas.

Uma possível explicação para a discrepância entre os resultados das pesquisas com crianças apresentando a queixa escolar e os resultados das pesquisas com a população geral é que, entre as crianças com queixa escolar, as meninas apresentam altos níveis de problemas externalizantes, atenuando, assim, a diferença de gênero típica da população de crianças da mesma faixa etária. No entanto, a questão permanece aberta à investigação, já que um estudo recente realizado neste município, junto ao Programa de Saúde da Família,

focalizando crianças não identificadas com a queixa escolar, também não detectou diferenças de gênero nos problemas de comportamento avaliados pelo CBCL (PUNTEL, 2005).

4.2. Características do ambiente familiar

Os resultados referentes às características sócio-demográficas das famílias mostraram que a maioria dos pais e mães tinham entre 30 e 40 anos de idade, com escolaridade concentrada no ensino fundamental. Em relação à situação laboral, verificou-se que aproximadamente 90% dos pais estavam inseridos no mercado de trabalho; quanto às mães, constatou-se que uma parte estava exercendo atividades remuneradas, e a outra não exercia qualquer profissão, elas trabalhavam em casa sem remuneração. Com relação à composição familiar, os resultados mostraram que muitas famílias eram compostas de quatro a cinco pessoas, com a presença de ambos os pais biológicos e um ou dois irmãos. Essas características se assemelham aos estudos sobre as crianças atendidas na clínica-escola do Instituto de Psicologia da USP (SANT'ANA; SILVARES, 1991) e na Clínica Psicológica do Itaim (SANTOS, 1990), em que as famílias eram configuradas com pequeno índice de desagregação, compostas de quatro a cinco pessoas, cujos pais, principalmente, são inseridos no mercado de trabalho. Entretanto, ao contrário dos resultados obtidos por esses autores nos respectivos centros, as mães do presente estudo apresentavam mais tempo de escolaridade que os pais. Essa diferença também foi detectada no Estado de São Paulo, segundo a Mulher & Trabalho, divulgado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados⁴ em 2002. Esses resultados indicam que mesmo após uma década, algumas características das famílias de crianças encaminhadas por problemas escolares se mantiveram, ao contrário da escolaridade

⁴ Mulher & Trabalho. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em www.seade.gov.br [2002].

da mãe, que é maior atualmente, talvez devido à necessidade de se infiltrar em um mercado de trabalho competitivo a fim de ajudar no sustento da família.

Ainda sobre a escolaridade dos pais, verificou-se que tanto a média das mães quanto a média dos pais estavam abaixo da média do município, que é de 8,05 anos, e próxima da média nacional que é de 6,4 anos, segundo o Mapa do Analfabetismo do Brasil divulgado pelo INEP em junho de 2003⁵.

Em relação aos bens de consumo presentes no ambiente familiar, os resultados sugeriram que muitas famílias desfrutavam de pouca comodidade e conforto, com pouca variedade de eletrodomésticos e bens de consumo, sendo que os mais frequentes eram: TV colorida, rádio, máquina de lavar roupa, aparelho de som e telefone. Verificou-se que apenas uma em cada dez crianças tinha computador em casa. Esses resultados vão ao encontro do estudo de D'Avila-Bacarji (2004) realizado com dois grupos de crianças, um grupo composto por crianças referidas para atendimento psicopedagógico devido a queixas escolares, e outro formado por crianças não referidas; os resultados apontaram que mesmo com grupos equilibrados quanto à escolaridade dos pais, as crianças referidas viviam num contexto familiar com menos eletrodomésticos e bens de consumo.

Dos recursos relacionados ao suporte para o desenvolvimento e aprendizagem, estavam mais presentes aqueles associados à supervisão e à organização das rotinas, com destaque para as atividades diárias com horários regulares, e a supervisão dos trabalhos da escola, realizada principalmente pelas mães. Esse resultado pode estar relacionado com o fato de muitas crianças apresentarem uma história escolar marcada pela instabilidade, com mudanças de escola e trocas de professoras mais de uma vez no mesmo ano. Nesse sentido, o suporte à escolaridade, com o estabelecimento de uma rotina voltada para esse fim, parecia

⁵ Mapa do Analfabetismo no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em www.inep.gov.br [25 nov 2003].

ser uma preocupação dessas famílias, o que justifica também a iniciativa de buscar ajuda para a criança em um serviço especializado.

Contudo, ainda que as famílias relatassem preocupação com uma rotina organizada direcionada para a vida escolar das crianças, verificou-se que poucas disponibilizavam um local e um horário adequado para a realização dessas tarefas. Entretanto, nas comparações de gênero, os pais dos meninos mostraram-se mais preocupados com essa questão, talvez pelo fato de esses meninos vivenciarem mais adversidades no âmbito escolar, como suspensões, por exemplo, que seriam provavelmente um reflexo de suas dificuldades de comportamento.

Verificou-se também que esses pais tinham pouco controle dos horários para as crianças brincarem e assistirem TV, sendo estas as principais atividades que as crianças realizavam quando estavam fora da escola, ao passo que a leitura, atividade extremamente importante para o desenvolvimento global da criança, era pouco frequente entre elas. Por outro lado, a conversa central entre pais e filhos era sobre o dia na escola, além de ouvirem as histórias que seus filhos contavam. Segundo uma revisão da literatura realizada por Bee (2003), ouvir e falar são dois importantes requisitos para a comunicação dentro das famílias; a autora aponta que uma boa comunicação em família pode ajudar no processo de amadurecimento dos aspectos sociais e emocionais das crianças.

Neste estudo, todavia, parece que essas interações ocorriam principalmente entre mãe e filho, tendo em vista a pouca participação do pai na vida escolar e pessoal das crianças. Os resultados indicaram que quando as crianças precisavam de ajuda procuravam principalmente a mãe, poucas vezes procuravam o pai ou um irmão. Dessa forma, parece que as mães não contavam com ajuda suficiente dos parceiros na educação dos filhos. Esse resultado pode ser interpretado como uma condição de risco para a criança, pois a falta de envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, com demonstrações de carinho e afeto,

dificulta um modelo de identificação positivo pelas crianças (FERREIRA; MARTURANO, 2002). Esse dado torna-se ainda mais relevante se considerarmos o predomínio do sexo masculino na amostra.

Apesar da falta da participação efetiva de ambos os pais na vida escolar das crianças, de modo geral verificou-se que muitas famílias preservavam alguns momentos de reunião familiar, especialmente as famílias das meninas. Os resultados indicaram que os pais das meninas se reuniam principalmente à noite para assistir TV e na hora do jantar. Porém, é importante destacar que dependendo do contexto de desenvolvimento das crianças, os momentos de reunião familiar podem ser vistos como um recurso protetor para o desenvolvimento das crianças (MARTURANO, 1999), ou como um fator de risco, tendo em vista os resultados da comparação de gênero desse estudo. De acordo com os resultados, as meninas desfrutavam mais freqüentemente desses momentos, porém eram expostas a um acúmulo maior de eventos estressantes voltados para o ambiente familiar, como separação, divórcio, abandono, recasamento, consumo de álcool e/ou drogas, e problemas de saúde mental de um dos pais. Neste contexto, é possível hipotetizar que as reuniões familiares poderia não ser um momento rico em interações positivas, mas sim um fator de risco ao desenvolvimento das meninas, devido ao período de conflito e desarmonia em que ficavam expostas quando as famílias se reuniam (LEWIS et al, 1988).

Embora a maioria das mães tivesse relatado a presença de recursos materiais e educacionais, como a presença de livros escolares e religiosos e alguns tipos de brinquedos, notou-se, no que diz respeito à diversidade de experiências com participação ativa da criança, que os resultados mostraram uma certa pobreza de recursos. A literatura aponta que a mera presença, no lar, de recursos materiais e educacionais não é suficiente para promover o progresso escolar (BRADLEY; CALDWEL; ROCK, 1988). O ambiente familiar que contribui para o bom desempenho na escola inclui adultos com tempo e disposição para

interagir com os filhos (MARTINI, 1995). Portanto, esses recursos só facilitam a aprendizagem quando os pais funcionam como mediadores, ajudando as crianças a usá-los (BRADLEY; CALDWEL; ROCK, 1988; LEWIS et al., 1988; GROLNICK; RYAN, 1989; GARMEZY, 1991). Como referido no presente trabalho, embora muitas mães terem que sair de casa para trabalhar e terem tido outros filhos em momentos remotos, grande parte ainda estava envolvida com o processo de desenvolvimento escolar dos filhos, porém esse suporte talvez não estava sendo efetivo no sentido de ajudar a criança a superar suas dificuldades.

Pôde-se também observar a escassez de atividades culturais e de lazer da família, sendo que as principais atividades diziam respeito às visitas a parentes e amigos e idas ao centro da cidade, modalidades de lazer com baixo custo financeiro e que poderiam ocorrer mais em função das necessidades dos pais do que em função das necessidades de desenvolvimento da criança.

Neste sentido, a carência de atividades de lazer pode ter se tornado um fator limitante para algumas crianças, principalmente para aquelas provenientes de ambientes sócio culturais desfavorecidos, por impossibilitar seu enriquecimento cultural através da exploração de novos ambientes e contatos social (RUTTER, 1985). Dessa forma, por limitações intrínsecas ligadas possivelmente aos problemas financeiros, as famílias do presente estudo parecem não ter fornecido um suporte suficientemente adequado ou mesmo não estavam conseguindo aproveitar os recursos presentes no ambiente para suprir efetivamente a necessidade escolar das crianças.

As correlações entre as variáveis do ambiente familiar indicaram uma rede de associações positivas entre o nível escolar da mãe e do pai, bens de consumo e recursos para a estimulação da aprendizagem, oferecidos para as crianças. Em contrapartida, associações negativas puderam ser observadas entre a escolaridade da mãe e do pai e o número de pessoas que moravam na casa, que por sua vez também apresentou relação inversa com os recursos do

ambiente familiar. Verificou-se ainda que as mesmas famílias que desfrutavam de menos recursos no seu ambiente eram expostas a um maior contingente de eventos estressores ocorridos durante os doze meses que antecederam a primeira entrevista no Ambulatório de Psicologia Infantil.

Observou-se também que quanto maior o nível escolar dos pais e o número de bens de consumo desfrutados pelas famílias, maior é o envolvimento e preocupação na distribuição de recursos promotores do desenvolvimento das crianças, como por exemplo: rotina com horários regulares, supervisão dos trabalhos da escola, um horário e um local adequado para as lições de casa, diversidades de passeios, brinquedos, livros, jornais e revistas, de atividades que a criança faz quando está fora da escola e de atividades com a família em casa. É enfatizado na literatura que a escolaridade dos pais, as condições sócio-econômicas - indicadas no presente estudo pelos bens de consumo - e o envolvimento parental na educação dos filhos estão positivamente relacionados. (BACETE, 2001; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; FAN e CHEN, 2001; JIMERSON; TEO, 1999).

Os resultados também mostraram que o número de pessoas presente na casa mantém relação inversa com a supervisão dos pais nos trabalhos escolares das crianças.

Com relação aos eventos adversos, verificou-se que quanto maior a instabilidade ambiental menor é a diversidade de passeios, brinquedos, revistas, jornais, atividades realizadas junto com os pais em casa e atividades domésticas atribuídas às crianças.

Nesse sentido, considerando o conjunto de variáveis aqui analisadas, parece que as famílias cujos pais apresentavam nível escolar mais elevado dividiam a casa com um número menor de pessoas, além de disponibilizarem no ambiente familiar mais bens de consumo e recursos que facilitavam e/ou estimulavam o desenvolvimento escolar das crianças. Por outro lado, a instabilidade ambiental, gerada pelos eventos adversos recentes na ocasião da primeira entrevista, está ligada principalmente à menor oferta de recursos

facilitadores do desenvolvimento escolar das crianças. Esses achados corroboram os estudos de Marturano (1999) e Santos (1997).

4.3. Associações entre características pessoais das crianças e características do ambiente familiar.

Os resultados discutidos nesta seção indicam a ocorrência de algumas condições de desenvolvimento mencionadas na literatura como associadas às dificuldades escolares.

Dentre as associações entre as variáveis das crianças e do ambiente familiar, os resultados indicaram que o nível intelectual das crianças apresentou-se ligado apenas à escolaridade da mãe, enquanto que o desempenho acadêmico global e a capacidade em escrita, leitura e aritmética associou-se tanto com a escolaridade das mães como com a escolaridade dos pais.

Ao se analisarem as comparações de grupos com interesse clínico quanto ao nível intelectual e desempenho acadêmico, os achados confirmam alguns resultados das correlações, mostrando que as crianças com capacidade cognitiva e acadêmica preservada estão inseridas em famílias em que as mães, especificamente, têm mais tempo de escolarização. Vale destacar que embora a escolaridade dos pais estivesse positivamente associada com os indicadores acadêmicos das crianças, verifica-se que esse nível não se diferencia entre o grupo com bom desempenho e o grupo com desempenho abaixo da média da população geral.

Parece que o fato de as mães terem mais tempo de escolarização que os pais, por exercer uma participação ativa na vida escolar de seus filhos e ainda, por serem elas a principal figura de suporte na família quando as crianças necessitam de ajuda – questões já discutidas na seção anterior – justifica os resultados do presente estudo, em que as crianças

que apresentaram bons resultados no RAVEN e TDE tinham mães com um nível escolar mais elevado.

Segundo Cubero e Moreno (1995), o nível de estudo dos pais se revela uma importante variável, sendo que os pais com mais anos de escolarização são mais protagonistas no desenvolvimento acadêmico de seus filhos, pois são cientes sobre o papel que exercem nesse processo, e apresentam maiores expectativas de sucesso para seus filhos.

Por outro lado, a baixa escolaridade dos pais e das mães pode levar à baixa qualificação profissional, e conseqüentemente a possuírem menos recursos financeiros, estabelecendo assim uma condição de risco, na medida em que as famílias podem ter menos acesso a recursos que auxiliam o desenvolvimento escolar das crianças e poucas condições de orientar e auxiliar os filhos academicamente. No presente trabalho, os resultados indicaram que a não preocupação dos pais com um local e horário adequado para que as crianças pudessem realizar a lição de casa e a ausência de atividades extracurriculares apresentaram-se associados com o baixo nível cognitivo e com as dificuldades na escrita, leitura e aritmética de algumas crianças, respectivamente. As crianças que apresentaram tais dificuldades também desfrutavam de menos conforto e bens de consumo no ambiente familiar.

Diversos estudos indicam a importância, para a criança, dos recursos para estimulação da aprendizagem no ambiente familiar, e os dados obtidos no presente estudo parecem corroborar os achados da literatura nacional e internacional (LUSTER; McADOO, 1994; MAGNA; MARTURANO, 1998; MARTURANO, 1999; STEVENSON; BAKER, 1987). Esses estudos referem que a escolaridade da mãe e o nível sócio-econômico associam-se com o progresso cognitivo e acadêmico das crianças, e apontam que esta relação é mediada pelos recursos de aprendizagem oferecidos no lar. Quanto aos tipos de recursos, a literatura aponta para a presença de materiais educacionais e principalmente o envolvimento dos pais, em forma de participação e organização das rotinas, como importantes para o sucesso na vida

escolar das crianças (BRADLEY; CALDWEL; ROCK, 1988; GROLNICK; RYAN, 1992; MARTINI, 1995; ZICK, 2001).

Neste sentido, verifica-se que as crianças que obtiveram melhores índices no TDE tinham mais oportunidade de interação com os pais durante os passeios realizados, durante as atividades em conjunto em casa; elas também eram expostas a mais recursos no seu ambiente físico como a presença de brinquedos e a realização de atividades extracurricular e ainda, seus pais se preocupavam em estabelecer uma rotina com atividades diárias com horários regulares. De forma geral, os resultados indicaram que essas crianças se beneficiavam de mais recursos no lar. Esses achados corroboram o estudo de Marturano (1999), que verificou a disponibilidade de recursos específicos associados ao desempenho acadêmico em famílias de crianças referidas a atendimento psicológico por dificuldades escolares. Os resultados desse estudo sugeriram que o progresso na aprendizagem escolar, indicado seja pela ausência de atraso ou pela qualidade da produção escrita, está associado à supervisão e à organização das rotinas no lar, às oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico.

Pode-se argumentar ainda que os pais das crianças com desempenho acadêmico satisfatório, além de terem disponibilizado esses recursos em casa, estavam também exercendo um papel de mediadores, ajudando os filhos a usá-los por meio das oportunidades de interação que lhes eram oferecidas. Segundo Bradey, Caldwell e Rock (1988), os recursos do ambiente só ajudam a potencializar o desenvolvimento acadêmico quando os pais funcionam como mediadores, promovendo um arranjo de experiências sociais e culturais enriquecedoras.

Além da importância da mediação entre os recursos presentes no lar, exercida pelos pais, é importante destacar que as crianças que atingiram escores elevados no TDE não sofreram com o acúmulo de adversidades em uma fase precoce de suas vidas. Segundo

Masten e Coastworth (1998) a relação entre a exposição da criança ao stress e a competência escolar no primeiro grau pode variar em função das características individuais da criança e do ambiente familiar, e os eventos estressores podem representar menor risco em presença de outros fatores, tais como o bom desempenho escolar e qualidades positivas da família.

Ainda ilustrando a complexa relação entre as variáveis de risco e de recurso, verificou-se que, na análise correlacional, as crianças que apresentaram maior dificuldade de fala foram expostas a mais eventos estressores nos últimos meses que antecederam a primeira entrevista no ambulatório, e que essas crianças estavam inseridas em um ambiente cujas famílias realizavam várias atividades em casa, onde era estimulada a interação entre pais e filhos.

Uma tentativa de explicação para esse resultado poderia ser a de que as próprias famílias apresentassem um histórico de dificuldades de fala/linguagem, o que poderia propiciar o desenvolvimento desses problemas nos filhos através das interações do dia a dia. Esse dado torna-se particularmente importante se for somada a questão da maior instabilidade ambiental que as crianças com dificuldade de fala estavam vivenciando no momento da primeira entrevista no ambulatório.

Porém, considerando o fato de esses pais não apresentarem um histórico de problemas de fala/linguagem, é possível pensar que os momentos de interação ocorridos em casa, entre pais e filhos, favoreciam a identificação das dificuldades de fala das crianças, ao passo que sem essa oportunidade esses problemas poderiam não ser observados pelos pais.

De qualquer forma, os resultados quanto às dificuldades de fala vão ao encontro de outros estudos relatados na literatura que indicam que estes problemas constituem-se em fator de risco significativo para o desenvolvimento de problemas acadêmicos. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994; HINSHAW, 1992; MAGNA, 1997; LUSTER; McADOO, 1994;).

Outro dado relevante, como um fator de risco para o desempenho escolar, se refere ao número de pessoas que moram na casa, junto com as crianças. Embora essa variável não tenha apresentado relações com os escores globais de desempenho acadêmico, nível cognitivo, dificuldades na realização da lição de casa, problemas de fala e problemas comportamentais das crianças, verificou-se que os escores em leitura, escrita e aritmética foram menores para as crianças que moravam com muitas pessoas na casa. Esses dados corroboram alguns estudos citados na literatura. Segundo Rutter (1987), indivíduos de famílias maiores (com quatro crianças ou mais) tendem a ter mais problemas no desempenho em leitura, quando comparados com indivíduos pertencentes a famílias menores. Sui-Chu e Willms (1996) ao investigar alunos de 8ª série, verificaram que o número de irmãos tem discreta associação negativa com desempenho acadêmico. Santos (2002) encontrou maior número de crianças em lares de alunos do ensino fundamental com baixo desempenho, quando comparados aos lares dos alunos com bom desempenho.

Analisando as correlações entre os comportamentos das crianças, os recursos e adversidades do ambiente familiar, é possível verificar que enquanto os recursos promotores do desenvolvimento apresentaram associações negativas com os problemas de comportamento das crianças, as adversidades presentes no ambiente familiar apresentaram-se positivamente associadas. Ou seja, as crianças com problemas de comportamentos pareciam dispor de menos recursos no lar e vivenciavam maior instabilidade ambiental, de acordo com o relato de seus pais.

No que diz respeito aos recursos, os resultados apontaram que quanto maior a escassez de atividades realizadas pelas crianças quando elas estão fora da escola e de atividades diárias com horários regulares, maiores são os indicadores de problema de comportamento global da ECI e do CBCL e externalizante do CBCL. Estes dados parecem demonstrar uma certa inabilidade no ambiente familiar para lidar com as necessidades de

desenvolvimento das crianças e para organizar seus hábitos de vida (GROLNICK; RYAN, 1989; RUTTER, 1985). Trata-se de recursos que a literatura aponta como relevantes para o desempenho escolar e o ajustamento durante a meninice, tanto em amostras da comunidade como em amostras clínicas (BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1988; MARTURANO, 1999; FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Dentro dos limites das relações de co-ocorrências detectadas, esses resultados são coerentes com os resultados obtidos por Thompson et al. (1990); em seu estudo clínico sobre crianças referidas para atendimento psicológico com queixa de desempenho escolar pobre, esses autores verificaram que problemas de comportamento em crianças com queixas escolares estavam associados a um funcionamento familiar menos suportivo. Os achados do presente estudo também são concordantes com os de Ferreira e Marturano (2002), que compararam crianças com e sem problemas de conduta associados à dificuldade de aprendizagem. Essas autoras verificaram, em famílias de crianças com problemas de comportamento associado à dificuldade escolar, menos recursos promotores de desenvolvimento e maior adversidade, incluindo problemas nas relações interpessoais, falhas parentais quanto a supervisão, monitoramento e suporte e indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento das crianças.

Os resultados relativos à correlação negativa entre problemas de comportamento e recursos de organização da rotina diária da criança em casa mostram uma notável convergência com os de Ferriolli, Marturano e Puntel (2007). Essas autoras investigaram fatores de risco e proteção para problemas de comportamento em amostra de 100 crianças cadastradas em um núcleo do Programa de Saúde da Família no município de Ribeirão Preto. O RAF foi usado para identificar fatores de proteção no ambiente familiar. Mediante análise de regressão logística multivariada, a diversidade de opções no uso do tempo livre, a presença de rotinas diárias com horário definido e a disponibilidade de local e horário para a lição de

casa foram identificados como fatores de proteção frente ao risco para transtorno de hiperatividade; os dois conjuntos de recursos que no presente estudo correlacionaram negativamente com os escores no CBCL foram fatores de proteção também para o risco de transtornos emocionais / comportamentais em geral (FERRIOLLI; MARTURANO; PUNTEL, 2007).

Assim como nas correlações, as comparações dos grupos contrastantes quanto à presença ou ausência de problemas de comportamento não mostraram diferenças quanto às características sócio-demográficas da família. Porém, diferente dos resultados das análises correlacionais, os recursos presentes no ambiente familiar do grupo de crianças com problemas de comportamento se assemelhavam ao das crianças sem problemas dessa ordem. Todavia, vale lembrar que 56 crianças consideradas deficientes em termos cognitivos, com escore no Raven situado entre os percentis zero e 25, não foram incluídas na composição dos grupos e conseqüentemente nas análises estatísticas. Dessa forma, a ausência dessas crianças nas comparações de grupos pode ter contribuído para alguns resultados discrepantes entre as correlações e comparações de grupos clínicos e não clínicos.

Ainda sobre a variável problemas de comportamento, os resultados indicaram que as crianças com problemas de comportamento em nível clínico vivenciaram maior instabilidade ambiental tanto em uma fase precoce da vida quanto nos últimos meses que antecederam a primeira entrevista no ambulatório. Quando analisadas as correlações entre os eventos adversos e os indicadores de problemas de comportamento do CBCL, os resultados sugerem que o acúmulo de stress ambiental está ligado aos comportamentos de violação de regras e aos problemas internalizantes e externalizantes. Ao serem analisadas as correlações das adversidades recentes e passadas, em separado, observa-se que o acúmulo de situações adversas passadas estava relacionado a maior intensidade de problemas comportamentais, representado pelas queixas de retraimento, ansiedade/depressão, problemas de pensamento e

comportamentos agressivos, ao passo que o acúmulo de adversidades recentes mostrou-se associado com as complicações somáticas, segundo o relato das mães ou responsáveis.

Desse modo, pode-se sugerir que a probabilidade de as crianças apresentarem problemas de comportamento é aumentada em função de uma diversidade de fatores estressores acumulados, e não de fatores isolados (LEWIS et al., 1988; RUTTER, 1987; SAMEROFF et al., 1993). Fala-se em efeitos acumulados visto que quando se compara o ambiente de crianças com e sem problemas de comportamento, ou mesmo quando se correlacionam as variáveis investigadas, os ambientes apresentam mais semelhanças do que diferenças.

Somado às questões discutidas acima, é importante destacar que da mesma forma que o ambiente familiar influencia o comportamento dos filhos, os filhos também influenciam o comportamento de seus pais, ou seja, as crianças com problemas de comportamento podem ser consideradas fonte de estresse para as famílias. Essa hipótese é reforçada diante da grande incidência de crianças que foram avaliadas pelos seus pais como tendo problemas de comportamento, de acordo com a ECI. Rutter (1987) afirma que um dos fatores que influenciam as práticas de criação dos filhos é o temperamento da criança, e quando o temperamento é considerado “difícil” pode afetar o humor dos pais, provocando mais punições por parte destes. Portanto, sendo o comportamento resultante da complexa interação entre componentes inatos e componentes aprendidos e processados em interação com o meio ambiente (BANDURA, 2001), não se pode descartar os possíveis fatores hereditários concorrendo para a demonstração do fenótipo comportamental observado em algumas análises realizadas, especialmente no que tange ao comportamento das crianças na escola e na interação com os pais.

Em síntese, os resultados obtidos apontam que grande parte das crianças foi encaminhada para atendimento psicopedagógico com um nível intelectual preservado.

Entretanto, essas crianças apresentaram prejuízos acadêmicos, dificuldades de fala, e problemas comportamentais, caracterizado tanto por problemas externalizantes como internalizantes, em comorbidade. As meninas mostraram níveis mais altos de problemas de comportamentos, principalmente comportamentos internalizantes, provavelmente advindo de um processo de desenvolvimento em um ambiente mais desfavorável, em relação a um clima de discórdia familiar (BEZIRGANIAN; COHEN, 1992, MARTURANO; TOLLER; ELIAS, 2005). Os meninos, por sua vez, foram mais freqüentemente afetados por problemas de natureza funcional, com sinais de imaturidade no desenvolvimento, e dificuldades no modo de enfrentar situações problemas na escola. Em consonância com a investigação de Marturano, Toller e Elias (2005), os resultados indicaram que processos diferentes estão envolvidos na resposta comportamental dos meninos e das meninas à adversidade ambiental.

Quanto ao ambiente familiar, a maioria dos pais estudou até a 8ª série do ensino fundamental, e estão inseridos no mercado de trabalho. Grande parte das crianças vive com seus pais biológicos e com mais um ou dois irmãos, num ambiente com poucos eletrodomésticos e bens móveis. Dentre os poucos recursos relacionados ao suporte para o desenvolvimento e aprendizagem estão mais presentes aqueles associados à supervisão e a organização das rotinas. Essas crianças vivem em um ambiente com poucos recursos, realizaram poucas atividades extracurriculares e de lazer e a única fonte de suporte é a mãe. A respeito dos eventos adversos, observa-se que muitas crianças já mudaram de escola e trocaram de professores mais de uma vez no ano. Momentos difíceis do ponto de vista financeiro e perda de emprego de um dos pais foram vivenciados pela maioria das famílias. Quanto às correlações, foi observado que a escolaridade dos pais, os bens de consumo e os recursos presentes no lar se inter-relacionam positivamente. Porém, associações negativas foram detectadas entre escolaridade dos pais, bens de consumo e o número de pessoas que moram na casa, e entre os recursos e os eventos estressores recentes.

A respeito do cruzamento das variáveis da criança e do ambiente familiar, os resultados indicaram que as crianças com nível intelectual preservado e desempenho acadêmico esperado para a sua série estavam inseridas em um ambiente com mais bens de consumo e as mães tinham mais tempo de escolaridade. As famílias das crianças com potencial cognitivo preservado, especificamente, disponibilizavam um local e horário adequado para que seus filhos pudessem realizar a lição de casa. As crianças com desempenho acadêmico esperado para a sua série, por sua vez, vivenciaram um acúmulo menor de adversidades ao longo de suas vidas, e pertenciam a famílias que mantinham maior organização das rotinas no lar, mais momentos de interação entre pais e filhos e maior disponibilidade de recursos protetores do desenvolvimento escolar no ambiente físico da criança. Já as crianças que apresentaram dificuldade de fala estavam expostas a um maior número de adversidades recentes, porém realizavam mais atividades com seus pais em casa. Finalmente, as crianças que apresentaram problemas de comportamento pareciam dispor de menos recursos no ambiente familiar voltado para a supervisão e organização de rotinas e vivenciaram um acúmulo significativamente maior de eventos estressores durante o seu desenvolvimento.

Esses resultados sugerem que os recursos presentes no ambiente familiar estão funcionando como fatores de proteção, favorecendo o desempenho acadêmico e as condições adaptativas das crianças. Por outro lado, o ambiente familiar instável, com um número elevado de estressores e com poucos recursos, principalmente no que se refere à mediação, ao envolvimento e apoio dos pais na vida escolar dos seus filhos, poderia estar contribuindo para a vulnerabilidade destas crianças, dificultando o seu ajustamento social. Esses resultados confirmam os obtidos nos trabalhos de D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), Marturano (1999; 2002), Marturano, Magna e Murtha (1992), Marturano, Alves e Santa Maria (1998), Marturano, Toller e Elias (2005), Santos e Marturano (1999).

Em seu enfoque metodológico, em relação aos estudos anteriores realizados sobre o mesmo tema (MARTURANO, 1999; FERREIRA; MARTURANO, 2002), esta investigação avançou no sentido de permitir, em uma única amostra, a sondagem de aspectos relacionados a problemas de fala, às dificuldades na lição de casa, a fatores cognitivos, acadêmicos, sócio-emocionais e às questões ambientais. Outro ponto pertinente no presente estudo e que merece ser destacado é que com uma amostra maior que as dos estudos prévios, foi possível realizar comparações de gênero, um aspecto relevante dada a assimetria de gênero encontrada nessa população clínica.

No que diz respeito ao diagnóstico diferencial, nota-se a importância de uma avaliação cuidadosa por parte dos profissionais ligados aos serviços de saúde, no sentido de identificar possíveis fatores de risco ligados às condições de desenvolvimento da criança e limitações de recursos ambientais, que podem estar expondo a criança a maiores dificuldades na aprendizagem escolar. Quando as crianças não podem usufruir adequadamente daquilo que lhes é oferecido no cotidiano, precisam de um estímulo mais intensivo, ou seja, de ambiente de aprendizado mais favorável e informações bem direcionadas.

Todavia, cada subgrupo demanda indicações, orientações e encaminhamentos diferenciados: crianças com problemas de fala estão em risco para dificuldade de aprendizagem, por isso fica clara a importância de apoiar as crianças de forma persistente, através de um apoio fonoaudiológico. De acordo com Kauschike (2007), a terapia coloca à disposição estímulos lingüísticos ricos, de forma que a criança possa assimilá-los melhor e estimula mecanismos de elaboração infantil.

O encaminhamento precoce de crianças que têm as habilidades esperadas para sua série escolar sugere preocupações dos adultos com eventuais dificuldades no processo de adaptação à escola, o que comporta apoio informativo à família.

Como discutido nos parágrafos acima, os problemas de comportamento freqüentemente sinalizam sofrimento psíquico, indicando a importância do lugar do profissional de saúde na rede de apoio à criança com queixa escolar.

Semelhante aos dados de Santos e Graminha (2005), os resultados do presente estudo apontam que as diferenças entre as famílias de crianças com bom rendimento e rendimento precário é a condição de vida, mais precária ou menos confortável para as de crianças com baixo rendimento, e a educação e conhecimento dos pais que favoreçam o envolvimento deles nas atividades escolares dos filhos.

Em que pese a ausência de informações fornecidas pela escola, que poderiam complementar o quadro esboçado para cada grupo ((MARTURANO; MAGNA; MURTHA, 1992), somando-se às limitações encontradas em análise de prontuários - em que o principal informante era a mãe, portanto, sujeito a distorções e tendenciosidades - bem como a possíveis falhas inerentes ao procedimento de coleta de dados, ficou claro o interjogo entre características da criança, o fracasso do sistema educacional público em prover a essas crianças oportunidades de aprendizagem adequadas e condições do ambiente familiar, confirmando o ponto de vista amplamente difundido de que os problemas ou déficits não podem ser atribuídos meramente à criança. Nesse sentido, a família tem o importante papel de prover condições de adaptabilidade diante de crises, normativas ou não, pelas quais as crianças passam, podendo propiciar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento escolar, principalmente quando a escola não dá o suporte necessário para prevenir ou evitar o desencadeamento de problemas de aprendizagem, cujo manejo é de sua competência.

Assim, tendo como referência o modelo ecológico de desenvolvimento e a perspectiva desenvolvimentista adotados neste trabalho (BRONFENBRENNER, 1996; RUTTER, 1985), fica evidente a necessidade de adequação de modelos de processo diagnóstico baseados no paradigma sistêmico (ANDRADE, 2005), em que sejam incluídos o

sistema familiar, a escola e a comunidade em geral, a fim de verificar os mecanismos de proteção e vulnerabilidade que possam estar interferindo direta ou indiretamente na aprendizagem escolar, e a partir disso proporcionar condições que estimulem o desenvolvimento infantil através de uma estruturação, organização e enriquecimento do ambiente de desenvolvimento da criança (SANTOS; GRAMINHA, 2005), diminuindo assim os riscos para a desadaptação psicossocial na adolescência (DEGANI; MARTURANO, 1994; MRAZEK; HAGGERTY, 1994; SANTOS; MARTURANO, 1999; VICKERS, 1994) e aumentando as chances de um futuro de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHENBACH, T. M. **Manual for the Child Behavior Checklist/4 - 18 and 1991. Profile.** Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry, 1991.

ACKERMAN, B. P.; KOGOS, J; YOUNGSTROM, E.; KRISTEN S.; IZARD, C. Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. **Developmental psychology**, v. 35, n. 1, p. 258-268, 1999

AGELINI, A. L.; ALVES, I. C. B.; CUSTÓDIO, E. M.; DUARTE, W. F.; DUARTE, J. L. M. **Manual Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: escala especial.** São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder** (4th ed.). Washington, DC: APA, 1994

ANDRADE, E. G. C. Novos Paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia e Reflexão.** Porto Alegre: v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.

BACETE, F. J.; RAMIREZ, J. R. Family and personal correlates of academic achievement. **Psychological Reports**, V]v. 88, n. 2, p. 533-547, 2001

BANDURA, A. The changing face psychology at the dawning of a globalization era. **Canadian Psychology**, v. 42, n. 1, p. 12-24, 2001

BARBOSA, J. I. C.; SILVARES, E. F. M. Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 11, n. 3, p. 50-56, 1994

BAUERMEISTER, J. J.; SO, C. Y. C.; JENSEN, P. S.; KRISPIN, O.; DIN, A. S. E. Development of adaptable and flexible treatment manuals for externalizing and internalizing disorders in children and adolescents. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 28, n.1, p. 67-71, 2006.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** Tradução Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 9^a edição, 2003, 612 p.

BERZIGANIAN, S.; COHEN, P. Sex differences in the interaction between temperament and parenting. **Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry**, v. 31, p. 790-801, 1992.

BENZONI, S. A. G.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MACHADO, V. L. S. Avaliação de crianças com baixo rendimento escolar, diferenciadas quanto ao nível cognitivo. In: Zuardi, A. W.; Marturano, E. M.; Figueredo, M. A. de C e Loureiro, S. R. (Orgs.) **Estudos em Saúde Mental – 1998.** Ribeirão Preto: CPG em Saúde Mental – FMRP/USP, 1998. p. 78-109.

BERDEN, G. F. M.G.; ALTHAUS, M.; VERHULST, F. C. Major life events and changes in the behavioural functioning of children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 11, p. 949-959, 1990.

BORDIN, L. A. S.; MARI, J. J.; CAEIRO, M. F. Validação da versão brasileira do “Child Behavior Checklist” (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): dados preliminares. **Revista ABP – APAL**, vol 2, n. 17, p. 55-66, 1995.

BRADLEY, R. H.; CALDWEL, B. M.; ROCK, S. L. Home environment and school performance: a tem-year follow-up and examination do three models of environmental action. **Child Development**, v. 59, p. 852-867, 1988.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 267 p.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: Damon, W.; Lerner, R. M, (Orgs.). **Handbook of child psychology. Theoretical models of human development**, v.1, New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

CHAZAN, M.; LAING, A. F.; DAVIES, D. **Emotional and behavioural difficulties in middle childhood: identification, assessment and intervention in school**. Washington: The Falmer Press, 1994.

CHRISTENSON, S. L. Differences in students’ home environments: the need to work with families. **School Psychology Review**, v. 19, p. 505-517, 1990.

COLLINS, W. A.; MACCOBY, E. E.; STEINBERG, L.; HETHERINGTON, E. M.; BORNSTEIN, M. H. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. **American Psychologist**, v. 55, p. 218-232, 2000.

COORD. ORG. MUNDIAL DA SAÚDE (1993). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Tradução D. Caetano. Porto Alegre, Artes Médicas.

CRIJNEN, A. A. M; ACHENBACH, T. N.; VERHULST, F. C. Comparisons of problems reported by parentes of children in 12 cultures: toal problems, externalizing, and internalizing. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 36, n. 9, p. 1269-1277, sept. 1997.

CUBERO, R; MORENO, M. C. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. Em C.Coll. Palácios & A. Marchesi (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**, p. 250-260. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

D’AVILA-BACARJI, K. M. G. D. **O ambiente familiar de crianças referidas para atendimento psicológico por dificuldades escolares – um estudo comparativo com alunos não referidos**. 2004. 80 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP-USP, Ribeirão Preto, 2004.

D’AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO. E. M.; ELIAS, L. C. dos S. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 43-55, 2005.

_____. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, jan./abr., 2005.

DEGANI, I. C. C.; MARTURANO, E. M. Dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. In: 2º CICLO DE ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL, 11., 1994, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. **Resumos**. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, 1994.

DODGE, D. M.; PETTIL, G. S.; BATES, J. E. Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. **Child Development**, v. 65, p. 649-665, 1994.

EISENBERG, N.; ZHOU, Q.; SPINRAD, T. L.; VALIENTE, C.; FABES, R. A.; LIEW, J. Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three-wave longitudinal study. **Child Development**, v. 75, n. 5, p. 1055-1071, September/October, 2005

ELIAS, L. C. **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Ribeirão Preto, 2003.

EGELAND, B.; KALKOSKE, M.; GOTTESMAN, N.; ERICKSON, M. F. Preschool behavior problems: stabilities and factors accounting for change. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 31, p. 891-902, 1990

ERIKSON, E. **Infância e Sociedade**. Tradução. Gildásio Amado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAN, X.; CHEN, M. Parental Involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. **Educational Psychology Review** v. 13, n. 1, p. 1-22, 2001.

FAUMAN, M. A. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)** Washington American Psychiatric Press, Inc. 1994, 420 p.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FERRIOLLI, S. H. T., MARTURANO, E. M., PUNTEL, L. P. Contexto familiar e problemas de saúde mental infantil no Programa Saúde da Família (no prelo). **Rev Saúde Pública**, v. 41, n. 2, 2007.

GARMEZY, N. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. **American Behavioral Scientist**, v. 34, p. 416-430.

GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais/comportamentais e nível de escolaridade da criança. In: XXII Reunião Anual de Psicologia, 22., 1992. **Resumos**. Comunicações Científicas da XXII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia: Ribeirão Preto, 1992.

_____. Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência em função do sexo e idade. **PSICO**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 49 – 74, jan./jun. 1994.

GRAMINHA, S. S. V.; COELHO, W. F. Problemas emocionais/comportamentais em crianças que necessitam ou não de atendimento psicológico ou psiquiátrico. In: XXIV Reunião Anual de Psicologia, 263., 1994. **Resumos**. Comunicações Científicas da XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia: Ribeirão Preto: Ribeirão Preto, 1994.

GRAMINHA, S. S. V.; MARTINS, M. A. Estudo das características de população que procura o serviço de atendimento infantil no centro de psicologia aplicada da FFCLRP-USP. **PSICO**, Porto Alegre, v. 24, n.1, p. 119-130, jan./jun. 1993.

GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 2, p. 143-154, 1989.

GROLNICK, W. S.; SLOWIACZEK, M. L. Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. **Child Development**, v. 65, p. 237-252, 1994.

HAMRE, B. K.; PIANTA, R. C. Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? **Child Development**. v. 76, n. 5, p. 949-967, 2001

HINSHAW, S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. **Psychological Bulletin**, vol. 111, n. 1, p. 127-155, 1992.

JIMERSON, S.; TEO, B. E. A. A longitudinal study of achievement trajectories: factors associated with change. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 1, p. 116-126, 1999.

KAUSCHIKE, C. Poucas Palavras. Tradução. Claudia Cavalcanti. **Viver Mente e Cérebro**. Ed. especial, n. 8, p. 29-33, 2007.

KELLAGHAN, T.; SLOANE, K.; ALVAREZ, B.; BLOOM, B. S. **The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children**. San Francisco: Jossey – Bass, 1993.

LEONARD, L. B. **Children specific language impairment**. The MIT Press, 1998.

LINHARES, M.B.M.; PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO, A. C.; SANT'ANNA, S. C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 148-160, abr./jun. 1993.

LEWIS, R. J.; DLUGOKINSKI, E. L.; CAPUTO, L. M.; GRIFFIN, R. B. Children at risk for emotional disorders: Risk and resource dimensions. **Clinical Psychology Review**, v. 8, p. 417-440, 1988.

LUSTER, T.; MC ADOO, H. P. Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. **Child Development**, v. 65, p. 1080-1094, 1994.

MAGNA, J. M. **Atraso escolar: um levantamento de condições de desenvolvimento antecedentes à entrada na primeira série.** 1997. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MAGNA, J. M.; MARTURANO, E. M. Atraso escolar: um levantamento de condições de desenvolvimento antecedentes à entrada na primeira série. In: Zuardi, A. W.; Marturano, E. M.; Figueredo, M. A. de C e Loureiro, S. R. (Orgs) **Estudos em Saúde Mental – 1998.** Ribeirão Preto: CPG em Saúde Mental – FMRP/USP, 1998. p. 9 – 47.

MARJORIBANKS, K. Family socialization and children's school outcomes: an investigation of a parenting model. **Educational Studies**, n. 22, p. 3-11, 1996.

MARTINI, M. Features of home environments associated with children's school success. **Early Child Development and Care**, v. 111, p. 49-68, 1995.

MARTURANO, E. M. A criança, a família e a aprendizagem escolar. In: C. A. Funayama. (Org.). **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar.** 2 ed. Campinas: Alínea, 2005, v. 1, p. 77-94.

_____. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In: Zuardi, A. W.; Marturano, E. M.; Figueredo, M. A. de C e Loureiro, S. R. (Orgs) **Estudos em Saúde Mental – 1997.** Ribeirão Preto: CPG em Saúde Mental – FMRP/USP, 1997., p.132 – 151,

_____. Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.15, n.2, p. 135 – 142, mai./ago. 1999.

_____. Resiliência em Crianças com Problemas de Aprendizagem. **Doxa: Revista Paulista de Educação**, Araraquara, v.8, n.1, p. 7 – 29, 2002.

MARTURANO, E. M.; ALVES, M. A.; SANTA MARIA, M. R. Recursos do ambiente familiar e desempenho na escola. In: Zuardi, A. W.; Marturano, E. M.; Figueredo, M. A. de C e Loureiro, S. R. (Orgs) **Estudos em Saúde Mental – 1998.** Ribeirão Preto: CPG em Saúde Mental – FMRP/USP, 1998. p. 48-77.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R.; MACHADO, V. L. S. Crianças referidas para atendimento psicológico em virtude de baixo rendimento escolar: comparação com alunos não referidos. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 31, n. 2, p. 223 – 241, 1997.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; PARREIRA, V. L. C. Problemas Emocionais e Comportamentais Associados a Dificuldades na Aprendizagem. **Medicina Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 161 – 175, abr./jun. 1993.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MACHADO, V. L. S. (1997). A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In: Zuardi, A. W.; Marturano, E. M.; Figueredo, M. A. de C e Loureiro, S. R. (Orgs) **Estudos em Saúde Mental – 1997.** Ribeirão Preto: CPG em Saúde Mental – FMRP/USP, 1997. p. 11 – 48.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (Orgs). **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Campinas: Alínea, 2003. p. 259 – 291.

MARTURANO, E. M.; MAGNA, J. M.; MURTHA, P. C. Contribuição ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**, v.11, n.24, p. 7-15, julho 1992.

_____. Procura de atendimento psicológico para crianças com dificuldades escolares: um perfil da clientela. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 207-226, 1993.

MARTURANO, E. M.; PARREIRA, V. L. P.; BENZONI, S. A. G. Crianças com queixa de dificuldade escolar: avaliação das mãe através da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 3-15, 1997.

MARTURANO, E. M.; TOLLER, G. P.; ELIAS, L. C. dos S. Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 4,, p. 371-380, out./dez. 2005.

MÂSSE, L. C.; TREMBLAY, R. E. Kindergarten disruptive behaviour, family adversity, gender, and elementary school failure. **International Journal of behavioral development**, v. 23, n. 1, p. 225-240, 1999.

MASTEN, A. S.; COASTWORTH, J. D. The developmental of competence in favorable and unfavorable environments – Lessons from research on successful children. **American Psychologist**, v. 53, p. 205 – 220, feb. 1998.

McCARTY, C. A.; ZIMMERMAN, F. J.; DIGIUSEPPE, D. L.; CHRISTAKIS, D. A. Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. **Developmental and Behavioral Pediatrics**, v. 26, n. 4, p. 267-275, August 2005.

MORADELA, M. Privación cultural, dificultades verbales y fracasso escolar. **Rev. De Psicol. Gral. Y Aplic.**, v. 42, n. 3, p. 195-201, 1989.

MRAZEK, P.; HAGGERTY, R. J. Reducing risks for mental disorders. Frontiers for preventive intervention research. **Comitee on prevention of mental disorders**. Institute or Medicine – National Academy Press. Washington DC, 1994.

OAKLAND, T.; WECHSLER, S.; BENSUSAN, E.; STAFFORD, M. The construct and measurement of intelligence among brazilian children. **School Psychology International**, n.15, p. 361 – 370, 1994.

PARREIRA, V. L. C. **Problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem, segundo o relato das mães**. 1995. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP-USP, Ribeirão Preto, 1995.

PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO, E. M. Problemas de comportamento em crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, segundo o relato das mães. **PSICO**, Porto Alegre, v. 29, p. 89-108, 1998.

PIKE, A.; JERVOLINO, A.; ELEY, T. C.; PRICE, T. S.; PLOMIN, R. Environmental risk and young children's cognitive and behavioral development. **International Journal of Behavioral Development**, v. 30, n. 1, p. 55-66, 2006.

PUNTEL, L. P. **Problemas emocionais e de comportamento em crianças de 6 a 12 anos cadastradas em um núcleo de atenção primária e saúde da família**. 2005. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP-USP, Ribeirão Preto, 2005.

RENDE, R. D.; PLOMIN, R. Child and parent perceptions of the upsetting ness of major life events. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 32, p. 627-633, 1991.

RUTTER, M. Family and school influences on cognitive development. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v 26, p. 683-704, 1985.

_____. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, p. 316 – 331, 1987.

_____. M. Pathways from childhood to adult life. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 30, n. 1, p. 23-51, 1989.

RUTTER, M.; YULE, W. Reading difficulties. Em RUTTER, M. e HERSOV, L., Orgs. **Child psychiatry – Modern approaches**. Oxford, Blackwell. 556-580.

SAMEROFF, A. J.; SEIFER, R.; BALDWIN, A.; BALDWIN, C. Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. **Child Development**, v. 64, n. 1, p. 80-97, 1993.

SANT'ANA, V. L. P.; SILVARES, E. F. M. Nível de escolaridade e profissão dos pais de crianças atendidas na clínica-escola do Instituto de Psicologia da USP. **Ciência e Cultura**, v. 43, n, 7, Suplemento, p. 875-876, 1991.

SANTOS, L. C. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: estudo de seguimento**. 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP-USP, Ribeirão Preto, 1999.

SANTOS, M. A. Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 79-94, mar./maio, 1990.

SANTOS, P. L. (2002). **Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico. Um estudo comparativo**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Ribeirão Preto, 2002.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 217 – 226, 2005.

SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. (1999) Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 377-394, 1999.

SCARBOROUGH, H. S. Very early language deficits in dyslexic children. **Child Development**, v. 61, p. 1728 – 1743, 1990.

SILVARES, E. F. M. O papel preventivo das clínicas-escola de psicologia em seu atendimento a crianças. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, p. 87-97, 1993.

SNOLDGRASS, D. M. The parent connection. **Adolescence**, v. 26, n. 101, p. 83-87, 1991.

STEIN, L. M. **TDE: Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STEVENSON, D. J.; BAKER, D. P. The family-school relation and the child's school performance. **Child Development**, v. 58, p. 1348-1357, 1987.

SUI-CHU, E. H.; WILLMS, J. D. Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. **Sociology of Education**, v.69, n. 1, p. 126-141, 1996

TEO, A.; CARLSON, E.; MATHIEU, P. J.; EGELAND, B; SROUFE, L. A. A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. **Journal of School Psychology**, v. 34, n. 3, p. 285-306, 1996.

THOMPSON, J. R. J.; LAMPRON, L. B.; JOHNSON, D. F. E.; ECKSTEIN, T. L. Behavior problems in children with the presetting problem or poor school performance. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 15, n. 1, p. 3-20, 1990.

VERHULST, F. C.; ACHENBACH, T. M. Embrically based assessment and taxonomy of psychopathology: Crosscultural applications. A review. **European Child and Adolescent Psychiatry**, v. 4, n. 2 , 61-76, 1995.

VICKERS, H. S. Young children at risk: Differences in family functioning. **Journal of Educational Research**, vol. 87, n. 5, p. 262-270, may/june. 1994.

ZICK, C, D.; BRYANT, W. K.; ÖSTERBACKA, E. Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes. **Social Science Research**, v. 30, n. 1, p. 25-49, 2001

WIIG, E.H. Aspectos psicolingüísticos dos distúrbios do aprendizado: identificação e avaliação. Em S. SHAYWITZ; H.J. GROSSMAN e B. SCHAYWITS eds. *Clínicas Pediátricas da América do Norte*, v. 2. *Simpósio sobre Distúrbios do Aprendizado*. Ed Interamericana, p. 331 – 337, 1984.

WOOD, D.; HALFON, N.; SCARLATA, D.; NEWACHECK, P.; NESSIN, J. Impact of family relocation on children's growth, development, school function, and behavior. **JAMA**, v 2070, p. 1334 – 1338, 1993.

Aprovação do Projeto no Comitê de Ética

ANEXO A



CEP. 14048-900
RIBEIRÃO PRETO - S.P.
BRASIL

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA
DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CAMPUS UNIVERSITÁRIO - MONTE ALEGRE
FONE: 602-1000 - FAX (016) 633-1144

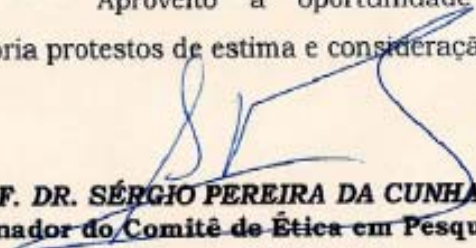
Ribeirão Preto, 24 de novembro de 2004

Ofício nº 3192/2004
CEP/SPC

Prezada Senhora:

O trabalho intitulado **"PROCURA DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO POR DIFICULDADES ESCOLARES: UM ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA E SEU AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO"** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em sua 193ª Reunião Ordinária realizada em 22.11.2004, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo HCRP nº 12459/2004.

Aproveito a oportunidade para apresentar a Vossa Senhoria protestos de estima e consideração.


PROF. DR. SÉRGIO PEREIRA DA CUNHA
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
do HCRP e da FMRP-USP

Ilustríssima Senhora
MICHELLE CRISTINE MAZZETTO BETTI
PROFª DRª EDNA MARIA MARTURANO (Orientadora)
Depto. de Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica
Em mãos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO B

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “Crianças com dificuldades escolares – desenvolvimento e competências”

Pesquisadora responsável: Edna Maria Marturano – CRP – 480/06

Informações sobre o projeto dadas ao responsável pela criança:

“Estamos fazendo uma pesquisa com crianças encaminhadas ao Ambulatório de Psicologia Infantil por motivo de dificuldades escolares. O objetivo da pesquisa é esclarecer esse problema, identificando recursos da criança e da família que possam ser fortalecidos, contribuindo para um melhor atendimento às crianças. Para alcançar esse objetivo, serão consultados os prontuários das crianças atendidas no Ambulatório de Psicologia Infantil.

Gostaríamos de pedir a sua colaboração, permitindo que as informações sobre seu filho sejam utilizadas nessa pesquisa. A senhora pode aceitar ou não e, caso concorde, será mantido o sigilo sobre a identificação da criança.

Qualquer esclarecimento sobre o estudo pode ser dado quando necessário”.

Eu _____, R.G. _____,
 abaixo assinado, responsável pelo(a)
 menor _____, tendo recebido as informações
 acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar deste estudo.

Declaro estar ciente: a) do objetivo do estudo; b) da segurança que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a nossa privacidade; c) de ter a liberdade de recusar a participar deste estudo a qualquer momento.

Ribeirão Preto, ____ de _____, de _____

Assinatura do Responsável

Fui informada e concordo que o atendimento a _____ no Ambulatório de Psicologia Infantil – HCFMRP (Av. Nove de Julho, 980) será semanal e exige a participação da criança e da mãe (ou responsável).

R Ribeirão Preto, ____ de _____, de _____

Assinatura

Formulário de Verificação de Lição de Casa

ANEXO C

FORMULÁRIO DE LIÇÃO DE CASA

Apresenta dificuldade para fazer lição de casa

- Não
- Sim ocasionalmente
- Sim frequentemente

Se SIM, como é:

- Não toma iniciativa para fazer a lição
- Não consegue fazer sem ajuda
- Faz muitas interrupções durante a realização da tarefa
- Recusa-se a fazer a lição

Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF

ANEXO D

RAF - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar
 AMBULATÓRIO DE PSICOLOGIA INFANTIL - HCFMRP/USP

NOME DA CRIANÇA: _____

INFORMANTE (parentesco com a criança) _____

ENTREVISTADOR: _____ DATA: ___/___/199__

O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA:

- Assisto TV
 Ouve rádio
 Joga video-game
 Lê livros, revistas, gibis
 Fica na rua
 Brinca dentro de casa
 Ajuda em tarefas domésticas

Quais? _____

- diariamente? ou ocasionalmente?

- É responsável por tarefas domésticas? _____ Quais? _____

PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES:

passoio	com quem	passoio	com quem
<input type="checkbox"/> Bosque Municipal		<input type="checkbox"/> Museu	
<input type="checkbox"/> Aeroporto		<input type="checkbox"/> Circo	
<input type="checkbox"/> Cinema ou teatro		<input type="checkbox"/> FEAPAM	
<input type="checkbox"/> Shopping Center		<input type="checkbox"/> Parque de diversões	
<input type="checkbox"/> Lanchonete, Mc Donald's		<input type="checkbox"/> Clube	
<input type="checkbox"/> Praia		<input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos da família	
<input type="checkbox"/> Viagem de trem		<input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade	
<input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda		<input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências, etc)	
<input type="checkbox"/> Divertilândia		<input type="checkbox"/> Outros - especificar:	
<input type="checkbox"/> Centro da cidade			

ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM JUNTO COM A CRIANÇA EM CASA:

- Brincar
 Jogar video-game ou outros jogos
 Assistir a filmes
 Assistir a programas infantis na TV
 Contar estórias e casos
 Ler livros, revistas
 Conversar sobre como foi o dia na escola
 Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
 Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
 Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
 Outras - especificar _____

ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE:

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização
 Frequenta Núcleo municipal do bairro
 Pratica esporte em clubes, academias, ginásios
 Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por ex.emplo: tapoçaria, pintura...)
 Faz aulas de piano, violão ou outro instrumento musical
 Frequenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim
 Faz inglês
 Faz computação
 Outros- especificar _____

RECURSOS DO AMBIENTE FÍSICO

Que tipo de brinquedo seu filho tem?

Seu filho tem ou já teve:

recurso	tem	já teve
<input type="checkbox"/> uma cama só para ele		
<input type="checkbox"/> brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)		
<input type="checkbox"/> brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...)		
<input type="checkbox"/> instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)		
<input type="checkbox"/> brinquedo que lida com números (dados, dominó...)		
<input type="checkbox"/> brinquedos de letras (abecedários, quebra -cabeças com letras...)		
<input type="checkbox"/> brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)		
<input type="checkbox"/> brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)		
<input type="checkbox"/> objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel		
<input type="checkbox"/> aparelho de som com discos: <i>pode operar:</i> <input type="checkbox"/> <i>só pode ouvir sem mexer:</i> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> um animal de estimação: qual?		
<input type="checkbox"/> livrinhos de estórias infantis		
<input type="checkbox"/> jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)		
<input type="checkbox"/> brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrate ...)		
<input type="checkbox"/> brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)		
<input type="checkbox"/> brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)		
<input type="checkbox"/> videogame		
<input type="checkbox"/> bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã (grifar os que a criança tem/teve)		
<input type="checkbox"/> outros, especifique _____		

Ha jornais e revistas na sua casa?

- não
 sim - tipo:
 jornal
 revista - de notícias - de TV - feminina - de fotonovela - de esporte -
 religiosa - outra, especifique _____

Seu filho faz a lição de casa:

- enquanto vê televisão ou escuta rádio
- em um lugar sossegado e sem pessoas em volta
- em qualquer lugar
- quase sempre à noite
- antes de ir brincar
- junto com algum colega de classe
- outro - especificar _____

REDE DE SUPORTE

Quando tem algum problema ou dificuldade, a quem seu filho recorre para pedir ajuda ou conselho?

- à mãe
- ao pai
- a um irmão ou irmã
- a um avô ou avó
- a um tio ou tia
- a um vizinho ou vizinha
- a algum amigo ou amiga
- a outra pessoa - especificar _____

COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Ao todo, quantas pessoas moram na casa? _____

Indique as pessoas com quem seu filho mora:

- mãe e pai biológicos
- só a mãe biológica; os pais são separados
- só a mãe biológica; o pai é falecido
- só a mãe biológica; ele não sabe quem é o pai
- mãe biológica e padrasto; pai falecido
- mãe biológica e padrasto; pais separados
- mãe biológica e padrasto; ele não sabe quem é o pai
- mãe e pai adotivos
- outros - especificar _____

Indique outras as pessoas que moram na casa:

- irmãos - quantos? _____
- avó
- avô
- tio
- tia
- outro parente - especificar : _____
- pessoa que não é da família _____

OBSERVAÇÕES DO ENTREVISTADOR (preencher após a entrevista):

Escala de Eventos Adversos – EEA

ANEXO E

Escala de Eventos Adversos
 AMBULATÓRIO DE PSICOLOGIA INFANTIL - HCFMRP/USP

ESCALA DE EVENTOS

Procedimento: O entrevistador diz à mãe que vai ler uma lista de situações que podem acontecer na vida das crianças, para que ela informe se alguma delas ocorreu com seu filho / sua filha. Em seguida lê cada item do formulário e pede à mãe que diga se o evento ocorreu nos últimos 12 meses ou anteriormente na vida da criança. Preencher cada item com X na coluna apropriada. Se o evento ocorreu tanto nos últimos 12 meses como anteriormente, marcar X nas duas colunas.

Acontecimento	ocorreu nos últimos 12 meses	ocorreu anteriormente	nunca ocorreu
Entrada na escola [1º grau]			
Mudança de escola			
Repetência na escola			
Agressão da professora			
Mais de uma troca de professoras no mesmo ano			
Mudança de cidade			
Suspensão da escola			
Aumento da ausência do pai por oito horas ou mais por semana			
Aumento ausência da mãe por oito horas ou mais por semana			
A mãe começou a trabalhar			
Perda de emprego do pai/da mãe (especificar quem)			
Momentos difíceis do ponto de vista financeiro			
Nascimento de um irmão			
Hospitalização ou enfermidade séria da criança por duas semanas ou mais			
Hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais por duas semanas ou mais			
Hospitalização ou enfermidade grave de um irmão/irmã da criança, por duas semanas ou mais			
Criança acidentada com seqüela (ex perda de visão, colostomia)			
A criança adquiriu uma deformidade visível			
Acréscimo de um terceiro adulto na família			
Morte de um amigo da criança			
Morte de um avô / avó			
Morte de um irmão			
morte do pai / da mãe (especificar)			
O relacionamento com os amigos / colegas piorou			
Um irmão /irmã deixou definitivamente o lar, após conflitos			
Gravidez de uma irmã solteira			
Aumento de conflitos e brigas entre os pais			
Separação dos pais			
Mãe ou pai se casou de novo (especificar qual)			
Divórcio dos pais			
Um dos pais abandonou a família			
Consumo de álcool ou droga pelo pai / pela mãe			
Problema de saúde mental do pai / da mãe			
Problema do pai / da mãe com a polícia ou a justiça			
Litígio entre os pais pela guarda da criança			
Litígio entre os pais por causa de pensão			
Outros eventos: quais?			

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](#)