

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Sandra Adriana Neves Nunes

**CONTRIBUIÇÕES DA QUALIDADE DO VÍNCULO DE APEGO
E DAS PRÁTICAS PARENTAIS NOS PROBLEMAS
EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES DOS FILHOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luis Vieira.

Coorientador: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Xavier Faraco.

Florianópolis
2012

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

N972c Nunes, Sandra Adriana Neves

Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos [tese] / Sandra Adriana Neves Nunes ; orientador, Mauro Luís Vieira. - Florianópolis, SC, 2012.

188 p.: il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Crianças - Problemas emocionais. 4. Comportamento de apego em crianças. 5. Pais e filhos. I. Vieira, Mauro Luis. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

Sandra Adriana Neves Nunes

**CONTRIBUIÇÕES DA QUALIDADE DO VÍNCULO DE APEGO
E DAS PRÁTICAS PARENTAIS NOS PROBLEMAS
EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES DOS FILHOS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Florianópolis, 08 de fevereiro de 2012.

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Crepaldi
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mauro Luis Vieira,
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Xavier Faraco,
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Prof., Dr. Brigido Vizeu Camargo,
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof., Dr. Carlos Henrique S. S. Nunes,
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr^a. Silvia Helena Koller,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho de tese em
memória aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto da ajuda, incentivo, orientação e inspiração de muitas pessoas. A cada uma delas dirijo meus sinceros e eternos agradecimentos.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu pai, que sempre se entusiasmava com as minhas conquistas e me ensinou a ver o mundo e os desafios com um olhar positivo.

Agradeço a minha querida mãe, que se orgulhava da minha dedicação aos estudos e me ensinou a ser disciplinada e correta nas minhas ações e no trato com as pessoas.

Agradeço aos colegas de curso, que encararam a tarefa de fazer mestrado ou doutorado no ano de 2008, com quem passei meses compartilhando conhecimentos e experiências que, sem dúvida, ajudaram a traçar meus objetivos de doutorado.

Sou grata a todos os professores do programa de doutorado da UFSC, pelos ensinamentos e orientações dadas e, em especial, ao Professor Brigido, que me introduziu ao mundo da pesquisa e me possibilitou estar entre os primeiros cinquenta alunos bolsistas do PIBIC da UFSC no ano de 1990.

Também agradeço aos colegas do grupo de pesquisa NEPeDI, em especial à Edi Cristina Manfroi e à Samira Mafioletti Macarini com quem compartilhei momentos de angústias, alegrias e de quem sentirei saudades.

Sou muito grata ao Professor Mauro, meu orientador, que me aceitou como orientanda e acreditou na minha capacidade de trabalhar com autonomia. Obrigada, também, pelas orientações objetivas e claras que me auxiliaram a fazer os ajustes necessários à tese.

Também sou grata a minha coorientadora, Profa Ana, pela amizade, pelas horas de trabalho conjunto e pela minuciosa revisão de tese. Acredito que formamos uma ótima parceria!

Agradeço, de forma muito especial, ao Professor Kenneth Rubin, da Universidade de Maryland, mentor e coordenador geral do Projeto Amizade, pela honra e oportunidade de parceria internacional e pela disponibilidade em nos orientar, em todos os momentos. Dirijo meus agradecimentos, também, à Professora Carolina Lisboa, da UNISINOS, coordenadora do Projeto Amizade no Brasil, pela parceria na coleta dos dados.

Quero manifestar meu agradecimento aos professores que compuseram a banca avaliadora desta tese, Prof^ª. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, Prof^ª. Silvia Helena Koller, Prof. Brigido Vizeu Camargo

e Prof. Carlos Henrique S. S. Nunes, pelos quais guardo profundo respeito e admiração.

Meus agradecimentos à CAPES, pelo apoio financeiro concedido.

Meu especial agradecimento ao meu namorado e parceiro de doutorado, Marcos. Obrigada pelo incentivo e carinho nos dias em que o cansaço e as dúvidas me abatiam. Obrigada pelas dicas na parte de discussão e considerações finais da tese. Obrigada, também, por me oferecer condições para que eu pudesse sobreviver com apenas uma bolsa de doutorado. Serei eternamente grata a isto!

Finalmente, meu especial agradecimento às crianças, pais e professores que com muito boa vontade nos forneceram as informações necessárias para que este estudo fosse possível.

Nossa juventude adora o luxo, é mal-educada, caçoa da autoridade e não tem o menor respeito pelos mais velhos. Nossos filhos hoje são verdadeiros tiranos. Eles não se levantam quando uma pessoa idosa entra, respondem a seus pais e são simplesmente maus.

(Sócrates, 470-399 a.C.)

RESUMO

Os problemas de comportamento do tipo externalizantes e internalizantes têm sido alvo de crescente investigação devido a sua alta estabilidade e por preceder os transtornos psicopatológicos na vida adulta. Este trabalho objetivou investigar o papel do vínculo de apego (com a mãe e o pai) e das práticas parentais (rejeição, controle comportamental, controle psicológico) sobre os problemas de externalização (agressividade e delinquência) e de internalização (retraimento social e ansiedade/depressão). Além disso, buscou explorar as especificidades de gênero nas análises preditivas. Participaram do estudo 289 crianças, que responderam à Escala de Segurança do Apego e 205 cuidadores, que responderam ao instrumento sobre Práticas Parentais e ao *Child Behavior Checklist*. Os resultados indicam que pobre vínculo de apego materno e altos níveis de rejeição parental predizem agressividade e delinquência. No que se refere aos problemas internalizantes, enquanto pobre vínculo de apego paterno e baixa escolaridade paterna predizem retraimento social, rejeição parental, idade dos pais e nível de escolaridade paterna predisseram ansiedade/depressão. Os resultados também indicam que há especificidades de gênero na predição desses problemas. Para meninos, é o pobre vínculo de apego materno que prediz agressividade e delinquência, já, para meninas, é a qualidade das práticas parentais (rejeição e controle comportamental) que predizem problemas dessa natureza. Com relação aos problemas internalizantes, apego paterno mostrou-se como o único preditor de retraimento social e ansiedade/depressão em meninos. Entre as meninas, observou-se uma tendência de associação entre apego materno e retraimento social, enquanto que para ansiedade/depressão, os preditores foram baixo controle comportamental e alto controle psicológico. Os resultados reforçam parcialmente a literatura e são discutidos em termos de sua contribuição para o entendimento da complexa relação entre parentalidade e problemas de comportamento na infância.

Palavras-chave: Problemas externalizantes, problemas internalizantes, apego, práticas parentais.

ABSTRACT

Externalizing and internalizing behavior problems have been under increasing investigation due to their high stability and because they precede psychopathological disorders in adulthood. This study aimed to investigate the role of attachment (with mother and father) and parenting practices (rejection, behavioral control, psychological control) on externalizing (aggression and delinquency) and internalizing (social withdrawal and anxiety/depression) problems. In addition, it sought to explore gender specificities in the predictive analysis. The study included 289 children who responded to the Security Scale and 205 caregivers who responded to the instrument on parenting practices and the Child Behavior Checklist. The results indicated that poor maternal attachment bond and high levels of parental rejection predicted aggression and delinquency. With regard to internalizing problems, while poor attachment with the father and paternal low education predict social withdrawal, parental rejection, parental age and paternal education level predicted anxiety/depression. The results also indicate that there are gender specificities in predicting these problems. For boys, poor mother attachment predicts aggression and delinquency, and for girls, is the quality of parenting practices (rejection and behavioral control) that predict such problems. With respect to internalizing problems, paternal attachment was the only predictor of social withdrawal and anxiety/depression in boys. Among girls, there was a tendency of association between maternal attachment and social withdrawal, while for anxiety/depression, the predictors were low behavioral control and high psychological control. The results support partially the literature and are discussed in terms of its contributions to understanding the complex relationship between parenting and childhood behavior problems.

Keywords: Externalizing problems, internalizing problems, attachment, parenting practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Organização Lógica dos Elementos Teóricos que Compõem a Tese até o Estabelecimento das Hipóteses de Estudo.....	38
Figura 2 – Representação Unidimensional dos Estilos Parentais, em função dos Níveis de Controle ou Disciplina, de acordo com Baumrind (1971a).....	71
Figura 3 – Modelo que prediz Agressividade e Delinquência.....	88
Figura 4 – Modelo que prediz Retraimento Social.....	89
Figura 5 – Modelo que prediz Ansiedade/Depressão.....	89
Figura 6 – Efeitos das Características Sócio-Demográficas das Crianças (Gênero e Idade) e dos Cuidadores (Escolaridade e Ocupação) sobre as Variáveis em Estudo.....	138
Figura 7 – Modelo Final de Predição para Agressividade.....	144
Figura 8 – Modelo Final de Predição para Delinquência.....	144
Figura 9 – Modelo Final de Predição para Retraimento Social.....	147
Figura 10 – Modelo Final de Predição para Ansiedade/Depressão.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dimensões e Itens da Versão Final do CRPR e Respetivos Alfas de <i>Cronbach</i>	102
Tabela 2 - Itens que Compõem as Subescalas do CBCL para os Problemas Comportamentais e Respetivos Alfas de <i>Cronbach</i>	104
Tabela 3 - Valores de Assimetria e Curtose por Variável.....	112
Tabela 4 - Resumo das Características Sócio-Demográficas da Amostra de Crianças, por Estado e Escola.....	117
Tabela 5 - Resumo das Principais Características Sócio-Demográficas dos Participantes Adultos.....	118
Tabela 6 - Categorias de Escolaridade na Mãe e do Pai por Escola	119
Tabela 7 - Valores Mínimo, Máximo, Média e Desvio-Padrão, por Variável.....	121
Tabela 8 - Correlações de Pearson entre Apego e Práticas Parentais e Problemas de Externalização e de Internalização, Geral e para Meninos e Meninas.....	128
Tabela 9 - Modelos de Regressão Hierárquica (Método <i>Stepwise</i>) para a Agressividade e a Delinquência.....	131
Tabela 10 - Modelos de Regressão Hierárquica (Método <i>Stepwise</i>) para Retraimento Social e Ansiedade/Depressão.....	132
Tabela 11 - Análise de Regressão (<i>Método Stepwise</i>) Predizendo Agressividade e Delinquência em Meninos e Meninas.....	134
Tabela 12 - Análise de Regressão (<i>Método Stepwise</i>) Predizendo Retraimento Social e Ansiedade/Depressão em Meninos e Meninas.....	136

Tabela 13 - Itens da Escala de Segurança de Kerns et al. (1996) para Versão Materna e Paterna e Opções de Resposta.....	187
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APA** - American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia)
- CBCL** - Child Behavior Checklist (Lista de Verificação Comportamental)
- CID 10** - Classificação Internacional de Doenças – 10ª revisão
- CRPR** - Child-Rearing Practices Report Questionnaire (Questionário das Práticas de Criação parentais)
- DNA** - Deoxyribonucleic Acid (Ácido desoxirribonucleico)
- DSM IV- TR** - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Text Revision (Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais IV- Texto Revisado)
- GL** - Graus de Liberdade
- ICSSED** - International Consortium for the study of social and Emotional Development (Consórcio Internacional para o Estudo do Desenvolvimento Social e Emocional)
- ILANUD** - Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinquente
- MAR** - Missing at Random (Dado faltante aleatório)
- MCAR** - Missing Completely at Random (Dado Faltante Completamente Aleatório)
- MCT/CNPq** - Ministério da Ciência e Tecnologia/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- MIF** - Modelo Interno de Funcionamento
- NICHHD** - National Institute of Child Health and Human Development (Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano)
- NMAR** - Not Missing at Random (dado Faltante não aleatório)
- NS** – Não significativa
- OMS** - Organização Mundial de Saúde
- PDE** - Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista
- RM** - Regressão Múltipla
- SE** – Standard Error (Erro Padrão)
- SPSS** - Statistical Package for Social Sciences (Pacote Estatístico para Ciências Sociais)
- TCLE** - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNISINOS** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- VIF** - Variance Inflation Factor (Fator de Inflação da Variância)

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	25
1.1.	OBJETIVOS.....	35
1.1.1.	Objetivo Geral.....	35
1.1.2.	Objetivos Específicos.....	35
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
2.1.	ABORDAGENS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	37
2.1.1.	Modelo Interacionista.....	39
2.2.	A CRIANÇA NA INFÂNCIA TARDIA E PRÉ- ADOLESCÊNCIA.....	42
2.3.	PSICOPATOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....	48
2.3.1.	Problemas de Externalização e de Internalização: Definição e Raízes Históricas.....	50
2.3.2.	Problemas Externalizantes: Agressividade e Delinquência.....	53
2.3.3.	Problemas Internalizantes: Retraimento Social e Ansiedade/Depressão.....	55
2.3.4.	Gênero da Criança e Problemas de Comportamento.....	60
2.4.	TEORIA DO APEGO.....	61
2.4.1.	Apego e Desenvolvimento Infantil.....	63
2.4.2.	Apego e Problemas de Comportamento.....	65
2.5.	TEORIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS... 68	
2.5.1.	Gênero da Criança e Práticas Parentais.....	75

2.5.2.	Idade dos filhos e Práticas Parentais.....	76
2.5.3.	Idade Materna e Paterna e Práticas Parentais.....	77
2.5.4.	Nível de Escolaridade Materna e Paterna e Práticas Parentais.....	78
2.5.5.	Aceitação/Rejeição Parental e Problemas de Comportamento.....	79
2.5.6.	Controle Comportamental, Controle Psicológico e Problemas de Comportamento.....	82
2.6.	MODELOS DE PREDIÇÃO PROPOSTOS.....	86
2.6.1.	Estudos que Testam Modelos Semelhantes.....	90
3.	HIPÓTESES.....	95
4.	MÉTODO.....	97
4.1.	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	97
4.2.	PARTICIPANTES.....	98
4.3.	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	98
4.4.	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	98
4.4.1.	Aspectos Éticos.....	99
4.4.2.	Coleta dos Dados Propriamente Dita.....	100
4.4.3.	Instrumentos.....	100
4.5.	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	106
5.	RESULTADOS.....	117

5.1.	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	117
5.2.	CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DAS ESCOLAS.....	119
5.3.	CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS SOB ESTUDO.....	120
5.3.1.	Vínculo de apego em relação à mãe e ao pai.....	120
5.3.2.	Dimensões de Práticas Parentais.....	122
5.3.3.	Problemas de Comportamento do Tipo Externalizantes e Internalizantes.....	125
5.4.	CORRELAÇÕES ENTRE APEGO, PRÁTICAS PARENTAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO.....	127
5.5.	MODELOS DE PREDIÇÃO GERAIS.....	129
5.6.	MODELOS DE PREDIÇÃO PARA MENINOS E MENINAS.....	133
6.	DISCUSSÃO.....	137
6.1.	MODELO DE PREDIÇÃO DA AGRESSIVIDADE E DA DELINQUÊNCIA (H1).....	143
6.2.	MODELO DE PREDIÇÃO DO RETRAIMENTO SOCIAL (H2).....	146
6.3.	MODELO DE PREDIÇÃO DA ANSIEDADE/DEPRESSÃO (H3).....	148
6.4.	ESPECIFICIDADES DE GÊNERO PARA OS MODELOS PREDITIVOS (H4).....	152

7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICE – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).....	183
	ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética.....	185
	ANEXO 2 – Escala de Segurança.....	187

1. INTRODUÇÃO

Os anos correspondentes à infância são de máxima importância para o desenvolvimento do ser humano porque, ao longo deles, instauram-se e consolidam-se as bases para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas que integram a personalidade. De fato, é ao longo da infância que o cérebro humano está mais aberto à influência educativa, seja informal, no contexto da família, ou formal, no contexto escolar. Nesses contextos, as interações e as relações sociais atuam como forças promotoras do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, visto que através delas todas as aprendizagens se processam. Além disso, a criança, dotada de particularidades genéticas únicas, é agente ativo de seu processo de socialização familiar e social.

A infância tardia e pré-adolescência¹ (aproximadamente, entre 9 e 13 anos de idade), foco deste estudo, é um período de transição do desenvolvimento humano, no qual se iniciam mudanças fundamentais para o indivíduo. Novas exigências sociais surgem nas diferentes esferas da vida, das quais se destaca a preparação para o ingresso na segunda etapa do ensino fundamental. Expectativas surgem concernentes à nova organização e dinâmica social escolar, marcadas pelo acréscimo no número de disciplinas e professores e pelo convívio com alunos mais maduros de séries mais avançadas, cujos modos de convivência são típicos da adolescência. Nas culturas ocidentais e ocidentalizadas, os familiares, em especial os pais, tendem a adotar posturas que incentivam a autonomia e independência dos filhos na execução das tarefas escolares e interferem menos nas escolhas pessoais relativas às amizades, ao lazer e as atividades esportivas, para citar alguns exemplos.

Essa mudança na postura parental com vistas à maior autonomia infantil acaba, inevitavelmente, permitindo que haja um incremento da quantidade e da variedade das interações sociais que os filhos estabelecem. Além das mudanças quantitativas que ocorre na esfera social da vida da criança na infância média e tardia, há também uma crescente complexificação da qualidade de suas relações sociais. Os grupos de pares, agora mais variados e numerosos, criam contextos de pressão social para que se desenvolvam habilidades de convivência

¹ Neste estudo foram adotados os marcos da infância, comumente usados na literatura americana e europeia, que é a mais representativa neste campo de investigação: Infância inicial (*early childhood*), dos 2 aos 5 de idade; Infância média (*middle childhood*) dos 6 aos 8 anos de idade; Infância tardia (*late childhood*), dos 9 aos 11 anos; Pré-adolescência dos 12 aos 14 anos, e adolescência dos 15 aos 19 anos.

grupais e habilidades sociais específicas para a formação de relacionamentos diádicos mais prolongados e íntimos, como a amizade e os primeiros relacionamentos românticos. Relacionar-se com colegas, de forma apropriada à idade e aos padrões e normas da cultura, fazer e manter amigos e encontrar neles a fonte de provisão emocional são tarefas centrais na vida da criança nesta etapa e, por isso, tornam-se indicadores poderosos de sua competência social nesta idade (Rose-Krasnor, 1997).

Com base no que foi exposto, deduz-se que a criança que atravessa a infância tardia e pré-adolescência precisa por em prática um repertório de habilidades sociais, emocionais e cognitivas apropriado às demandas sociais inéditas. Por essa razão, esta etapa tem sido descrita como um período crítico do desenvolvimento (Moffitt, Caspi, Dickson, Silva, & Stanton, 1996), no qual costumam se exacerbar sinais de problemas comportamentais associados às primeiras manifestações psicopatológicas que podem acompanhar o indivíduo por toda a sua vida (Lacourse et al., 2002).

Os problemas de comportamento que precedem ou são concomitantes aos transtornos mentais mais comuns na infância e adolescência têm sido foco de interesse da Psicopatologia do Desenvolvimento, um campo recente de estudo, cujo foco central é a adaptação no curso de desenvolvimento (Cicchetti, 1984; Sroufe & Rutter, 1984). Dentro do marco teórico da Psicopatologia do Desenvolvimento, crianças que enfrentam dificuldades para se relacionar com pares são vistas como pouco competentes socialmente e podem ser agrupadas em duas grandes categorias: as que têm “problemas de externalização”² (*externalizing problems*) ou pouco controle (*undercontrol*) sobre suas emoções, pensamentos e comportamentos e as que têm “problemas de internalização” (*internalizing problems*) ou controlam de forma excessiva (*overcontrol*) esses processos (Achenbach & Edelbrock, 1978). No primeiro caso, os efeitos do baixo controle repercutem de forma imediata sobre os outros, sob a forma de agressividade, impulsividade, comportamentos desafiadores e antissociais. No segundo, o controle excessivo, sob a forma de retraimento social, inibição, depressão ou das mais variadas formas de ansiedade, traz consequências imediatas para o próprio sujeito, limitando as experiências sociais e, conseqüentemente,

² Os termos do inglês *externalizing* e *internalizing problems* têm sido traduzidos no Brasil como problemas de externalização ou externalizantes ou de internalização ou internalizantes.

dificultando o ajustamento psicológico e social na infância (Aunola & Nurmi, 2005).

Estima-se que nos países desenvolvidos cerca de 20% das crianças sejam acometidas de problemas comportamentais sérios que afetam as atividades de vida diária (Sawyer et al., 2001). Também tem havido sugestões de que esses problemas permaneçam estáveis durante a infância. De fato, estima-se que 40 a 60% das crianças que apresentam problemas em níveis muito sérios quando estão com três ou quatro anos de idade permaneçam com estes problemas quando atingem 10 anos de idade (Mathiesen, Sanson, Stoolmiller, & Karevold, 2009). Além disso, os problemas de externalização e de internalização podem ser entendidos como sistemas que se desenvolvem sob os efeitos de cascada desenvolvimental (Masten & Cicchetti, 2010), isto é o funcionamento maladaptativo num determinado domínio, nível ou sistema (por exemplo, agressividade no domínio social), influencia o funcionamento de outro(s) domínio(s), nível(is) ou sistema(s) (por exemplo, baixo rendimento acadêmico no domínio da aprendizagem escolar) ao longo do tempo, modificando a trajetória ontogenética do indivíduo.

Por suas consequências deletérias para a saúde mental do indivíduo ao longo de seu ciclo vital e pelo custo emocional e social para as famílias e a sociedade em geral, os correlatos e os preditores dos comportamentos de externalização e internalização na infância e adolescência têm sido foco de grande atenção por parte dos pesquisadores, em diferentes culturas, nas três últimas décadas. Os estudos acerca da natureza e dos fatores envolvidos no surgimento e no curso desses problemas indicam que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado, que pode ser mais bem descrito a partir de uma perspectiva interacionista e transacional do desenvolvimento que integra aspectos biológicos e sociais para explicar suas distintas trajetórias (Cicchetti, 1984; Masten, 2006). A este respeito, estudiosos dos problemas comportamentais têm proposto modelos desenvolvimentais que explicam a etiologia e o curso destes problemas (Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1990; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Em linhas gerais, esses modelos desenvolvimentais entendem que a trajetória que leva ao aparecimento de problemas externalizantes e internalizantes é marcada por uma série de experiências interativas negativas, que ocorrem com indivíduos que apresentam alguma predisposição biológica de partida, inicialmente no contexto da família e, posteriormente, nas relações com pares. Assim, as experiências advindas de práticas parentais e de vinculação negativas são acrescidas pela experiência de rejeição social e, em alguns casos, de dificuldades

escolares. No caso do comportamento antissocial, tais experiências levam à afiliação com grupos desviantes (Patterson et al., 1990). É importante lembrar que variáveis contextuais, incluindo a condição sócio-econômica da família, as características da vizinhança, o nível de escolaridade dos pais, dentre outras, são entendidas como variáveis mais distais, que tendem a estar associadas aos problemas comportamentais na infância e adolescência (Patterson et al., 1990). Presume-se que os efeitos de tais variáveis sobre os problemas comportamentais sejam mediados pelas práticas educativas parentais. Além disso, estressores familiares, como o desemprego, a violência intrafamiliar, a discórdia conjugal e os problemas relacionados ao divórcio estão associados com ajustamento social infantil (Garmezy & Rutter, 1983). A complexidade destes problemas cresce quando se observa que a criança pode expressá-los num determinado contexto, como na família, e não em outro, como na escola.

Dentre os múltiplos fatores envolvidos na gênese e no curso do desenvolvimento dos problemas comportamentais infantis, aqueles relacionados à qualidade das relações pais e filhos têm recebido destaque no campo da Psicopatologia do Desenvolvimento (Masten et al., 2005), e são de particular interesse para este estudo. Mas de que forma os pais podem influenciar a trajetória de maladaptação de seus filhos? De modo geral, entende-se que da mesma forma que eles afetariam uma trajetória adaptativa de desenvolvimento: através da herança genética que compartilham com seus filhos e através das sucessivas interações que estabelecem, ao longo do processo de socialização.

O processo de socialização infantil, dito de forma simples, diz respeito à maneira pela qual uma criança, por meio de estratégias educativas, treino, experiência e observação, adquire capacidades, habilidades, motivação, atitudes e comportamentos para um funcionamento adaptativo no seio da família e da cultura. Vários agentes participam desse processo ao longo do desenvolvimento infantil. Os pais, primeiros e principais agentes socializadores das crianças, vão paulatinamente cedendo espaço para a influência extra-familiar, como a da vizinhança e da escola. Com a entrada na escola, é fato, o cenário social da criança se modifica, de tal modo que tem havido sugestões de que os pares tornam-se a mais poderosa força de influência sobre a personalidade da criança (Harris, 1995). Mas, mesmo para crianças que se encontram no fim da infância e início da adolescência, sob influência de múltiplos agentes de socialização, a qualidade das relações que estabelecem com os pais continua influenciando o desenvolvimento de

suas competências e o seu ajustamento social (Maccoby, 2000; Darling & Steinberg, 1993; Masten et al., 2005). Dessa forma, assume-se, neste trabalho, que a influência das relações parentais, isto é, aquelas que se estabelecem entre pais e filhos, não é substituída, mas sim acrescida da influência advinda das interações e relações com pares e com outros adultos significativos que passam a fazer parte da vida social da criança.

Uma vez estabelecido que a qualidade das relações parentais é o elemento central a partir do qual serão investigadas as distintas manifestações de problemas comportamentais neste estudo, faz-se necessário definir quais aspectos das relações parentais foram foco de investigação.

A literatura sobre socialização infantil é vasta, abrangendo todo o curso de desenvolvimento da criança. Desde o momento do nascimento (ou até mesmo antes disso) pais e filhos interagem e, progressivamente, constroem relacionamentos sólidos que marcarão a vida de ambos. As interações e relações entre pais e filhos incorporam elementos mais sutis, ou psicológicos, observados na comunicação e nas trocas afetivas entre a díade, bem como elementos mais concretos, como nas atividades de criação e educação, nas quais os pais, de forma mais ou menos planejada, desenvolvem ações educativas que visam, em última análise, à formação integral dos filhos. Neste sentido, a qualidade da vinculação afetiva estabelecida entre cuidador e filho e o comportamento parental que visa à socialização dos filhos são aqui entendidos como elementos centrais para a compreensão dos problemas comportamentais na infância. Por essa razão, a **Teoria do Apego de Bowlby** (1984/1973, 1990/1977) e a **Teoria dos Estilos e Práticas Parentais**, proposta originalmente por Baumrind (1971a) e desenvolvida por Maccoby e Martin (1983) foram escolhidas para fundamentar este trabalho.

O apego, entendido como sistema comportamental, cuja função básica é a busca de proximidade e o estabelecimento de segurança (Bowlby, 1990/1977), propicia o estabelecimento de um laço precoce e persistente entre filhote e seu cuidador primário, geralmente a mãe na nossa cultura. A qualidade do vínculo de apego, ou seja, se é seguro ou inseguro, tem implicações para o desenvolvimento psicossocial posterior do indivíduo. Para Bowlby (1990/1977), o sistema de apego não apenas aumenta as chances de sobrevivência durante a infância, mas, também, promove adaptação durante todo o ciclo de vida do indivíduo. Além disso, o sistema de apego, como qualquer sistema social, desenvolve-se ao longo do tempo. Para Kerns e Richardson (2005) a partir da meia infância, a contribuição de diferentes relações de apego (mãe, pai e amigos, por exemplo) formam um modelo integrado de apego que é

preditivo do funcionamento sócio-emocional do indivíduo. Há evidências, no entanto, de que mesmo nesta fase mais avançada da infância mães e pais tendem a ser citados como a principal fonte de suporte social na vida das crianças (Furman & Buhrmester, 1992). Daí se deduz que para se investigar os problemas comportamentais infantis não apenas o apego em relação à mãe, mas, também, em relação ao pai torna-se primordial.

Diferentemente de etapas iniciais do desenvolvimento em que o comportamento de apego caracteriza-se pelo choro e outras manifestações de protesto pelo distanciamento físico da figura de apego, na infância tardia e pré-adolescência o comportamento de apego é manifestado de acordo com os recursos cognitivos e emocionais mais avançados frente ao distanciamento psicológico das figuras de apego (Kerns, Keplac & Cole, 1996). Dessa forma, a qualidade desse vínculo, nesta fase, deriva-se da percepção da: a) disponibilidade e responsividade incondicional parental, b) da facilidade, ou abertura, na comunicação, especialmente dos estados emocionais mais intensos e c) da confiança e suporte emocional que a criança recebe em momentos de estresse (Kerns et al., 1996). Por isso, nesta etapa do desenvolvimento o sistema de apego é ativado em situações de estresse e é desativado em face da percepção de disponibilidade emocional, responsividade e suporte das figuras parentais (Kerns et al. 1996).

E o que ocorre quando a criança se vê diante da incerteza da disponibilidade e do suporte emocional por parte dos pais? Para Dozier, Stovall e Albus (1999), nessas situações, a criança desenvolve estratégias de enfrentamento do estresse, seja exacerbando os sinais de necessidade de atenção, ajuda e suporte (retraindo-se, deprimindo ou manifestando ansiedade diante do distanciamento físico e/ou emocional dos pais) ou minimizando-os (com comportamentos agressivos, opositivos e desafiadores em relação às figuras parentais e de autoridade). Em síntese, são exatamente essas estratégias desenvolvidas, pelas crianças, para lidar com a percepção de que elas não podem contar com os pais nos momentos difíceis que parecem colaborar com a consolidação dos comportamentos maladaptativos do tipo externalizantes e internalizantes.

Ainda que exista suporte teórico para que se investiguem as relações entre apego e problemas de comportamento na infância tardia e adolescência, a maioria dos estudos sobre apego foca nas relações precoces entre mães e bebês ou mãe e pré-escolares, e nas suas implicações para os estágios iniciais do desenvolvimento. De fato, até a metade desta década havia poucos estudos sobre vínculo de apego na

meia infância e pré-adolescência (Dwyer, 2005). Depois disso, algumas pesquisas importantes foram publicadas (Booth-Laforce et al., 2006; Liu, 2008; Diener, Russell, Behunin, & Wong, 2008), ainda que restritas, em sua maioria, aos EUA e à Europa. Ainda assim, um número pequeno desses estudos incluiu o pai, além da mãe (Booth-Laforce et al., 2006) em suas análises. Por fim, vale ressaltar que, no Brasil, estudos que investiguem o vínculo de apego com mães e pais em crianças na infância tardia e pré-adolescência são inexistentes, até a presente data.

Mantendo em mente que o apego em relação a ambos os pais é um importante correlato e preditor dos problemas externalizantes e internalizantes, movemos para o segundo tema relacionado à parentalidade que também tem se apresentado na literatura como fundamental para se entender os problemas comportamentais infantis: as práticas educativas parentais.

As práticas educativas parentais dizem respeito a um conjunto de comportamentos ou estratégias específicas que os pais utilizam nas situações do dia a dia com a finalidade de educar os filhos para o convívio social, de acordo com as normas aceitas pela cultura (Darling & Steinberg, 1992). Elas, independente da forma em que se apresentam, incorporam duas dimensões básicas: o aspecto afetivo e o aspecto disciplinar (de controle) da educação. Assim, o modo com os pais empregam essas estratégias, se de forma mais ou menos afetiva, ou com mais ou menos rigor disciplinar, tende a criar um clima emocional que marca o processo educativo. Esse clima emocional de criação tem sido chamado de estilo parental (Darling & Steinberg, 1992; Maccoby & Martin, 1983).

Dentre os comportamentos parentais que mais afetam o ajustamento sócio-emocional dos filhos têm se destacado na literatura a rejeição parental (Rohner & Britner, 2002) e as práticas de controle comportamental e controle psicológico (Barber, 1996). Enquanto níveis elevados de rejeição parental afiguram-se, em distintas culturas, como um importante preditor dos problemas externalizantes e internalizantes (Rohner & Britner, 2002), níveis baixos de controle comportamental, por sua vez, acarretariam problemas externalizantes (agressividade, indisciplina, impulsividade, dificuldades para lidar com frustração, etc.). Finalmente, níveis altos de controle psicológico, ao ir contra as necessidades psicológicas de autonomia dos filhos, gerariam tanto problemas de natureza internalizantes como externalizantes (Barber, 1996; Pettit, Laird, Dodge, Bates, & Criss, 2001).

Recentemente, alguns pesquisadores têm buscado investigar as contribuições da qualidade do apego e das práticas parentais sobre os

problemas de comportamento dos filhos (Doyle & Markiewicz, 2005; Bosmans, Braet, Van Leeuwen, & Beyers, 2006; Muris, Meesters, Merckelbach, & Hülsenbeck, 2000; Muris, Meesters, & van den Berg, 2003; Nishikawa, Sundbom, & Hägglöf, 2010). Os resultados nem sempre são concordantes e refletem, em sua maioria, a realidade das culturas americana e europeia e, em menor extensão, a da cultura oriental. Além disso, alguns desses estudos apontam para especificidades de gênero que não podem ser negligenciadas. Considerando o panorama inconclusivo dos resultados de pesquisa na área e que não há estudos dessa natureza com amostras de crianças brasileiras, o presente estudo objetivou contribuir com a elucidação do problema e suprir essa lacuna.

Este estudo deriva-se de um projeto longitudinal de pesquisa intitulado “Relações de Amizade na Infância e Transição Ecológica na Região Sul do Brasil”, vinculado a um consórcio internacional de pesquisa³ e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Rio dos Sinos em 2009 (Resolução 038/2009, do dia 29 de maio, UNISINOS-RS). O projeto Nacional foi contemplado pelo Edital MCT/CNPq (protocolo n° 014/2008, processo n° 477218/2008 3) e engloba os três estados da região sul do Brasil. Objetiva entender de que forma aspectos das relações com pares e parentais podem funcionar como fatores de risco ou de proteção na ocorrência e manutenção de comportamentos agressivos e retraídos, em períodos de transição escolar, especificamente na passagem do 5° para o 6° ano escolar. A presente tese de doutoramento baseia-se nos dados oriundos do Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, coletados na primeira etapa do projeto longitudinal, em novembro e dezembro de 2009.

Lançar luzes sobre o processo envolvido na ocorrência de problemas externalizantes e internalizantes é essencial para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias de prevenção e intervenção com vistas à melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes que estão sob o risco de desenvolver transtornos psicopatológicos e de suas famílias. Para que uma estratégia de prevenção ou intervenção seja eficiente é necessário que ela seja teoricamente fundada e baseada em resultados de pesquisa (Kazdin, 2001). Além disso, um trabalho de tese que está vinculado a programas

³ *International Consortium for the study of social and Emotional Development* (ICSSSED) - do Laboratório para o Estudo das relações das crianças e da família, da Universidade de Maryland, EUA, http://www.rubin-lab.umd.edu/research_friendshipproject.html.

de pesquisa de internacional tende a fortalecer parecerias entre laboratórios e pesquisadores, favorecendo o desenvolvimento do programa de pós-graduação ao qual se vincula.

Com base no que foi exposto surge a pergunta de pesquisa que norteou o presente trabalho de tese: De que forma os dois sistemas parentais (sistema de apego e sistema de práticas parentais) se relacionam para predizer os problemas de externalização e de internalização em meninos e meninas que se encontram na infância tardia e pré-adolescência?

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo Geral

Investigar de que forma os dois sistemas parentais (sistema de apego e sistema de práticas parentais) se relacionam para prever os problemas de externalização e de internalização em meninos e meninas que se encontram na infância tardia e pré-adolescência.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Examinar as relações entre vínculo de apego (materno e paterno) e problemas externalizantes e internalizantes;
- Examinar as relações entre rejeição parental, controle comportamental, controle psicológico e problemas externalizantes e internalizantes;
- Examinar as contribuições independentes e combinadas (aditivas) do vínculo de apego e das práticas parentais sobre os problemas externalizantes e internalizantes
- Verificar se a inclusão de covariáveis (idade e sexo da criança, idade e nível de escolaridade de ambos os pais) oferece contribuições adicionais para o modelo;
- Identificar e analisar as especificidades de gênero nos modelos que preveem agressividade, delinquência, retraimento social e ansiedade/depressão, a partir das variáveis preditoras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente investigação está centrada na elucidação das relações entre qualidade da parentalidade e problemas de comportamento da infância tardia e pré-adolescência. Dentre as várias formas que pais podem influenciar o comportamento dos filhos, optou-se, com base no vasto corpo de evidências, por investigar especificamente o papel do vínculo de apego (materno e paterno) e de três dimensões de práticas parentais (rejeição, controle comportamental e controle psicológico) sobre quatro comportamentos maladaptativos: a agressividade, a delinquência, o retraimento social e a ansiedade/depressão.

Como é fácil supor, não há uma teoria única que dê conta plenamente de explicar o elo entre esses dois grupos de variáveis e os problemas comportamentais e emocionais da infância. Do contrário, por se tratarem de problemas bastante complexos, de natureza biopsicossocial, distintas áreas do conhecimento e abordagens teóricas competem entre si ou complementam-se na busca por essa elucidação.

Para fins deste estudo, como não poderia ser de outra forma, um recorte teórico-metodológico foi feito com vistas a delimitar as teorias psicológicas que podem contribuir para a compreensão desses fenômenos maladaptativos que afetam a vida de crianças e adolescentes. Para facilitar visualmente o recorte teórico realizado será apresentado, na figura 1, o esquema teórico que incorpora, ao mesmo, as etapas de construção do argumento ou da *rationale* do estudo, bem como as principais teorias que fundamentaram esta tese. As teorias do apego e a das práticas parentais serviram de suporte para várias pesquisas aqui revisadas que, por sua vez, deram origem às hipóteses centrais do presente estudo.

2.1. ABORDAGENS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para iniciar qualquer estudo no campo da Psicologia do Desenvolvimento infantil é necessário que se parta de uma abordagem filosófica do desenvolvimento que encerre questionamentos amplos acerca da condição humana em seus múltiplos processos de desenvolvimento. Os questionamentos filosóficos tradicionalmente implicados no estudo do desenvolvimento humano são muitos. Por exemplo: Para que nos desenvolvemos? Qual a força motriz do processo

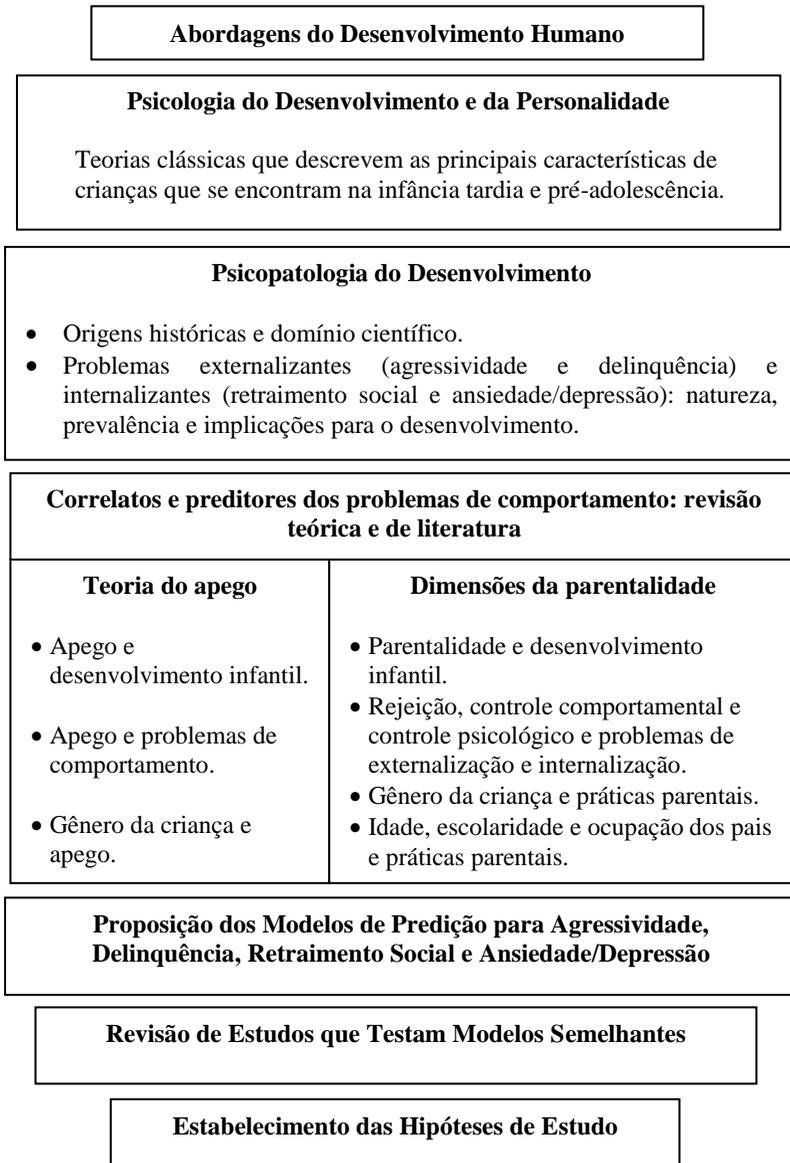


Figura 1: Esquema da Organização Lógica dos Elementos Teóricos que Compõem a Tese até o Estabelecimento das Hipóteses de Estudo.

de desenvolvimento? Que componentes participam desse processo? Há três abordagens filosóficas clássicas presentes na história da Psicologia que competem pela busca da explicação do desenvolvimento humano: O modelo ambientalista/mecanicista, o modelo inatista-organicista e o modelo interacionista. A seção seguinte dedica-se a apresentar resumidamente os pressupostos do modelo interacionista do desenvolvimento, sobre o qual se fundamenta o presente trabalho de tese.

2.1.1. Modelo Interacionista

A relação entre a biologia e a cultura é um tema historicamente controverso na história da Psicologia, revelando posicionamentos irreduzíveis e inconciliáveis, como foi visto. Segundo Zaporozhets (1987), tal oposição deveria ser considerada como relativa, haja vista que as particularidades morfofisiológicas do homem se desenvolveram e fixaram hereditariamente no período da antropogênese primitiva sob a influência das práticas socioprodutivas do homem na sociedade primitiva e, também, de sua comunicação linguística.

A visão de Zaporozhets (1987) é representativa da Psicologia Histórico-Cultural que enfatiza a dependência da consciência humana nas condições educativas e vitais da sociedade, mas não nega as propriedades orgânicas do indivíduo para seu desenvolvimento psicológico (Luria, 1978). De acordo com essa visão interacionista do desenvolvimento, um ser vivo tem que nascer com particularidades morfofuncionais herdadas, especificamente humanas, para que possa produzir-se um processo de desenvolvimento psíquico especificamente humano (Luria, 1978).

Experimentos realizados com primatas (Gardner & Gardner, 1994; Kellogg & Kellogg, 1933; Ladygina-Kohts, 2002) constataram que se eles fossem colocados em condições de vida e educação similares a de uma criança poderiam adquirir uma série de comportamentos não usuais para sua espécie, mas, apesar disso, não alcançariam as qualidades psíquicas características dos homens. Essas constatações corroboram com a hipótese de que sejam necessárias características genéticas e funcionais de um cérebro humano para que seja possível o processo específico da ontogênese do psiquismo humano (Zaporozhets, 1987).

As diferenças qualitativas entre os animais e humanos, sustentadas pelas bases orgânicas, também podem ser observadas entre o desenvolvimento ontogenético e o desenvolvimento filogenético do

psiquismo humano (Vygotski, 1991). Enquanto a filogênese da consciência humana se desenvolve sem mudanças relevantes nas propriedades morfológicas do homem na transição do paleolítico médio para o superior (Vygostki, 1991; Mithen, 1998), a ontogênese do psiquismo na criança ocorre no processo de amadurecimento de um organismo infantil (Vygotski, 1995; Luria, 1978). Mais especificamente, o cérebro de um recém-nascido se diferencia do cérebro adulto quanto ao seu tamanho e a sua estrutura interna, assim como quanto as suas possibilidades funcionais (Luria, 1978). Antes de atingir seu amadurecimento, experimenta mudanças essenciais e, nos diferentes períodos de desenvolvimento, geram-se possibilidades diferenciadas para a apropriação de novas experiências e formação de novos processos (Vygotski, 1995; Luria, 1978).

O desenvolvimento de determinadas funções psíquicas dependem, em certa medida, do nível de amadurecimento das correspondentes estruturas nervosas, o que repercute, por sua vez, na morfogênese do cérebro da criança (Klosovskii, 1963). A esse respeito, existe a hipótese de que a aprendizagem que estimula o desenvolvimento de determinadas funções psicofisiológicas é particularmente efetivo nos primeiros anos de vida, quando acontecem os períodos mais intensos de amadurecimento dos mecanismos nervosos correspondentes (Vygotski, 1995; Luria, 1978). Dessa forma, para a Vygotski (1995) e Luria (1978), a aprendizagem não só conduziria a mudanças funcionais, mas poderia ter, também, influência direta na formação do substrato cerebral da atividade psíquica. Em contrapartida, as particularidades morfofisiológicas, como um processo de amadurecimento normal na infância, são condições não só importantes, mas, necessárias para um desenvolvimento psicológico satisfatório.

Além da perspectiva histórico-cultural, outras teorias interacionistas mais atuais, como a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE), defendem a indissociabilidade entre o herdado e o aprendido (Oliva et al., 2006; Seidl-de-Moura, 2005).

De acordo com a PDE, a herança biológica e cultural são componentes do mesmo processo de desenvolvimento (Keller, 2002). Assim, ainda que o gene continue a ser entendido como unidade básica do comportamento, ele não é considerado em seu estado puro, na condição de “gene despido” que foi exposto às forças da seleção (Mayr, 1988). Segundo esse autor, existem os “programas fixos” (codificados de forma invariável no DNA) sobre os quais os genes exercem seus efeitos. Entretanto, existem também os “programas abertos” que são preparados para adquirir informação do ambiente através da

aprendizagem. De um ponto de vista interacionista, portanto, o genótipo necessita de informações específicas do ambiente a fim de desenvolver a sua aparência fenotípica.

O conceito de *Epigênese* é central nesta abordagem. Epigênese é o processo que explica o surgimento de funções e estruturas novas ao longo do desenvolvimento filo e ontogenético como produtos de relações bidirecionais entre os níveis biológicos (atividade neural, atividade genética), ambientais (físico, social e cultural) e comportamentais (articulados às experiências de vida dos indivíduos) (Bjorklund & Pelegrini, 2002). Dessa forma, ainda que existam tendências centrais típicas da espécie para certos mecanismos ou mesmo comportamentos (comportamento prosocial, por exemplo), o curso do desenvolvimento é probabilístico, já que varia de acordo com as condições ambientais. Complementarmente, ainda que o cérebro humano seja um sistema plástico, a aprendizagem que atua sobre os programas abertos se dá por meio de regras epigenéticas ou tendências centrais que direcionam a atenção para aspectos específicos do ambiente em momentos também específicos.

A indissociabilidade entre o biológico e o cultural fica clara na visão de Keller (2002), representante da PDE, sobre o comportamento parental. A autora, além de compartilhar com representantes da psicologia transcultural como Harkness e Super (1994) a perspectiva de que a parentalidade seja uma atividade cultural adaptada ao contexto sociocultural, acrescenta a sua análise da parentalidade a dimensão biológica. Para a Keller (2002), a compreensão dos aspectos que influenciam o comportamento parental, como as etnoteorias parentais (conjuntos organizados de ideias dos pais em relação a crianças e sobre sua relação com elas), deve levar em conta as características inatas da parentalidade selecionadas pela evolução, na medida em que essas características incrementaram as chances de sobrevivência da espécie.

Por outro lado, a natureza filogenética do comportamento parental é modulada pelo contexto sócio-cultural de desenvolvimento. Em outras palavras, o cuidado parental varia em função dos contextos de socialização criados que são coerentes com a história individual dos pais e com o contexto ecocultural de desenvolvimento. Esses contextos de socialização permitem à criança a aquisição de uma matriz social específica que as orientarão sobre modos competentes de agir e se relacionar em uma determinada cultura (Keller, 2007).

Situando-se no marco dos modelos interacionistas do desenvolvimento, este estudo parte da premissa que tanto o comportamento da criança que atingiu a infância tardia e pré-

adolescência, como o comportamento parental, estão submetidos a uma lógica interativa na qual a biologia e a cultura são vistas como uma unidade indissociável na produção desses comportamentos.

Assim, ainda que para fins deste estudo tenha sido feito um recorte metodológico, o qual destaca a influência das relações parentais sobre o ajustamento social da criança, entende-se que essa influência não é unidirecional nem determinante sobre o comportamento malajustado, mas sim, é parte de um processo bidirecional, ou de mútua influência, entre comportamento parental e comportamento dos filhos, os quais estão condicionados a aspectos biológicos (filo e ontogenéticos) e culturais (em seus múltiplos contextos de influência).

Por exemplo, ao se investigar o valor preditivo de algumas práticas parentais sobre a agressividade das crianças entende-se que o fato de ser menina ou menino, de ter 9 ou 12 anos de idade, de viver num contexto social de maior ou menor escolaridade, podem interferir no modo com os pais exercem e avaliam suas práticas de criação. O fato de o estudo estar sendo conduzido na região sul do Brasil e não na região norte ou nordeste também não pode ser desconsiderado no momento de generalizar os resultados.

A seção seguinte trata de apresentar algumas teorias clássicas do desenvolvimento que ao longo da história da Psicologia têm fornecido contribuições importantes para se compreender o funcionamento psicológico da criança que se encontra na transição da infância para a adolescência.

2.2. A CRIANÇA NA INFÂNCIA TARDIA E PRÉ-ADOLESCÊNCIA

De acordo com (Coll, Palácios, & Marchesi, 2004), a Psicologia do Desenvolvimento é a disciplina científica responsável pela investigação das mudanças psicológicas que ocorrem nas pessoas, ao longo do processo de desenvolvimento. Essa definição está em consonância com as teorias clássicas do desenvolvimento e da personalidade que propuseram a noção de “estágios” para descrever os sucessivos períodos pelos quais atravessamos ao longo da vida.

As descrições do desenvolvimento em termos de estágios baseiam-se em quatro pressupostos: 1) que há mudanças qualitativas ao longo do desenvolvimento, 2) que dentro de cada estágio os conteúdos e processos são homogêneos (desenvolvem-se sincronicamente), 3) que a sequência dos estágios segue a mesma ordem, dentro de uma cronologia

previsível, e, finalmente, 4) que cada estágio que surge incorpora e supera as conquistas do estágio precedente (Coll et al., 2004).

Dessa visão decorre uma compreensão da conduta infantil que leva em conta as mudanças que ocorrem em todos (ou na maioria) dos indivíduos, relacionadas ao incremento da idade (ou da maturação orgânica do organismo). Ao estudar as mudanças vinculadas a idades ou períodos de vida, a Psicologia do Desenvolvimento clássica assume um caráter *normatizador*, isto é, propõe diretrizes ao funcionamento psicológico (cognitivo, emocional e comportamental) humano. As situações nas quais as mudanças esperadas não ocorrem, seja por atraso, transtornos ou déficits, têm sido tradicionalmente tratadas como objetos de estudo da psicopatologia.

O período compreendido entre 9 a 13 anos de idade incorpora a infância tardia e a pré-adolescência. Tradicionalmente, esse período do desenvolvimento recebeu menor atenção por parte dos estudiosos do que os períodos que o antecedem e o sucedem no desenvolvimento. Na abordagem psicanalítica clássica, por exemplo, as crianças nessa faixa etária encontrar-se-iam no período de latência, adormecidas temporariamente em seus impulsos a espera de que esses fossem retomados no período subsequente, de forma mais intensa e mais importante para o seu ajustamento emocional.

Para Piaget e Inhelder (2004/1970), as transformações mais notáveis observadas no desenvolvimento cognitivo estariam na passagem do período pré-operatório (dos dois aos seis anos, aproximadamente, marcado pelo egocentrismo, o pensamento intuitivo e a incapacidade de reversibilidade) para o período operatório-concreto (dos 7 e até os 11 anos, aproximadamente). No período operatório-concreto as crianças tornar-se-iam capazes de resolver problemas lógicos (que envolvem seriação, classificação) e usar da reversibilidade que é a capacidade mental de fazer as coisas retornar ao seu estado inicial independente das transformações superficiais que ocorressem sobre elas. Essa aquisição intelectual inédita transformaria não apenas o modo de pensar das crianças, mas, também, o de se relacionar com o mundo e com os outros.

Na esfera das relações sociais, a saída da postura egocêntrica permitiria à criança levar em conta o ponto de vista dos outros. Dessa forma, tornar-se-ia capaz de raciocinar de forma moralmente orientada, com base na empatia, isto é, usando a capacidade de, ao se colocar no ponto de vista do outro, experimentar seus prováveis sentimentos (Piaget & Inhelder, 2004/1970).

Assim, poucas modificações em termos de estrutura cognitiva aconteceriam a partir dos 11 anos de idade (no período operatório-formal), uma vez que o que lhes faltava na etapa anterior era a capacidade de aplicar a lógica da reversibilidade a problemas hipotéticos ou abstratos. Do ponto de vista moral, entretanto, a maturidade intelectual precocemente desenvolvida permitiria que as crianças, a partir dos 11 anos, tornassem-se capazes de pensar nos resultados passados bem como nas consequências futuras de suas ações e, com base nisso, ajustar suas ações presentes.

Wallon (1995), ao desenvolver uma proposta dialética e integradora do desenvolvimento, na qual os indivíduos são determinados por um conjunto complexo de fatores de natureza biológica e social, inclui os processos que ocorrem nesse período dentro do estágio categorial que vai dos 6 aos 13 anos de idade. Concordando com Piaget, o autor postula que nesse estágio, enquanto os progressos intelectuais dirigem os interesses da criança para apreender de forma mais lógica e autônoma o mundo e os objetos da realidade a sua volta, as habilidades sociais adquiridas nas crescentes experiências sociais com adultos e pares permitiriam compreender os limites impostos pelas normas e regras de convivência social em grupo. Do ponto de vista emocional, agora a criança vê-se dotada da capacidade de controlar melhor seus impulsos, de respeitar o espaço do outro, de expressar seus interesses e opiniões e de ouvir seus colegas, o que lhe permite desenvolver relações de amizade com seus pares.

Com base nessa breve revisão, é possível antever que as modificações mais importantes que ocorrem nesse período da infância parecem ser de ordem social. Dentre os teóricos clássicos que centram suas análises no âmbito da adaptação social da criança desta idade, Erick Erikson e Harry Stack Sullivan merecem destaque.

Erikson (1980) propõe, em sua teoria psicossocial do desenvolvimento, um modelo de estágios no qual descreve, de forma inédita, o ciclo de vida humano desde a infância até a velhice, passando pela adolescência e vida adulta. De acordo com o autor, o processo de desenvolvimento se daria em oito estágios psicossociais, sendo cada um deles atravessado por uma crise básica, de cuja resolução depende os destinos da personalidade.

No primeiro ano de vida, a crise entre a confiança e a desconfiança marca a vida do bebê em função da qualidade do cuidado e afeto que recebe nas interações precoces. A superação da crise se dá de forma equilibrada se a criança sentir que tem segurança e afeto, adquirindo confiança nos outros e no mundo.

Entre o segundo e terceiro ano de vida, a crise fundamental se daria entre a autonomia e a vergonha e a dúvida. A criança que vivenciasse experiências de sucesso no que diz respeito ao controle de suas necessidades fisiológicas e higiene pessoal experimentaria um senso de autonomia, confiança e liberdade para tentar novas aprendizagens, sem medo de errar. Caso falhasse nessa aquisição e sofresse críticas insistentes, poderia desenvolver um sentimento de vergonha e humilhação, experiências que afetariam a sua capacidade de autonomia.

Durante o quarto e o quinto ano de vida, a criança passaria a perceber as diferenças de gênero através dos papéis sociais desempenhados por mulheres e homens na sua cultura. Surgiria a curiosidade não apenas “sexual”, que a impulsionaria a conhecer as coisas e os outros. A contraposição entre iniciativa e culpa assume o cenário da crise nessa idade e a sua resolução dependeria da forma como os pais reprovassem ou apoiassem e orientassem suas iniciativas.

Os dois próximos períodos do desenvolvimento são de particular interesse aqui, por compreender as idades focos para o estudo. Segundo Erikson (1980), entre os 6 e 11 anos de idade a criança viveria a tensão entre os pólos da laboriosidade e da inferioridade deflagrada, dentre outras coisas, pela entrada na escola. Esse novo contexto social que propicia o convívio com adultos não familiares e com colegas de sua idade exigiria que a criança pusesse em prática habilidades interpessoais sem precedentes em sua vida. Um repertório deficiente de habilidades ou o seu uso inadequado poderiam levar a não-aceitação grupal e a crítica por parte dos adultos, o que tenderia a repercutir na criança como sentimento de inferioridade. Assim, é nesse período que a criança teria a chance de desenvolver seu senso de competência social e autoestima ou, do contrário, estaria sujeita às consequências que o senso de que não é merecedora de apreço e atenção tendem a trazer para as próximas etapas.

No período da pré-adolescência e adolescência, entre 12 e 18 anos de idade, o centro da tensão está na contraposição entre identidade e a confusão de papéis, propiciada pelo aumento da intimidade e confiança que as relações mais estáveis podem garantir. A partir daí, o jovem adulto confrontado com as necessidades advindas das escolhas profissionais e das relações amorosas depararia-se com a escolha entre a intimidade e o isolamento⁴.

⁴ Os dois últimos períodos do desenvolvimento são denominados pelo autor de “vida adulta” e “velhice”. Na vida adulta, as tensões que marcam as vidas dos indivíduos são a da

Sullivan (1953), por sua vez, em sua proposição teórica, distancia a psiquiatria do modelo pulsional de Freud e, ao mesmo tempo, propõe um modelo relacional de desenvolvimento, haja vista que, em sua visão, seria no campo das relações interpessoais que a personalidade surgiria e deveria ser estudada. Partindo da concepção da condição humana defendida por Hegel e Marx, segundo a qual a natureza humana é eminentemente social, Sullivan defendia que as pessoas seriam motivadas por duas categorias amplas de necessidades relacionais: as necessidades de satisfação (fisiológicas e emocionais) e as necessidades de segurança.

Ao longo do desenvolvimento e da busca pela satisfação dessas necessidades o indivíduo se depararia com a ansiedade. De fato, para o autor a ansiedade surge quando as necessidades fundamentais estão em perigo de não serem satisfeitas. A ansiedade desperta, assim, a necessidade de segurança para reafirmar a importância do *self* (autossistema). Dessa forma, a ansiedade não seria apenas inevitável ao longo do desenvolvimento, mas seria o motor que levaria os indivíduos a elaborarem formas seguras de funcionar ao experimentarem o mundo; seria o motivador primário do comportamento humano. Em todas as situações interpessoais haveria uma tensão contínua entre a busca de satisfações e a busca de segurança.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento a relação mãe-bebê seria responsável pela formação do *self* infantil. As experiências mais difíceis não decorreriam daquelas que envolveriam falha na satisfação das necessidades da criança, mas da percepção da ansiedade da mãe no processo de responder àquelas necessidades. Em outras palavras, a ansiedade da mãe (ou cuidador) provocaria sentimentos de ansiedade na criança. Tais sentimentos promoveriam na criança a necessidade de estabelecer um senso de segurança e conduziriam à evolução do autossistema e ao desenvolvimento de operações de segurança (semelhantes aos mecanismos de defesa do ego). Assim, das primeiras experiências de ansiedade e a necessidade de reduzi-las, evitá-las ou eliminá-las, poderiam surgir modos perturbados de experimentar o mundo.

produtividade e a estagnação, respectivamente, em virtude das preocupações e desejos oriundos do mundo do trabalho e das conquistas materiais e familiares. Finalmente, na velhice, a escolha entre os pólos da integridade e da desesperança circundam a vida do idoso. Se o envelhecimento transcorre sem arrependimentos, acompanhado de um sentimento de eficiência produtiva e valorização do que foi vivido, resultará em integridade e ganhos, no lugar da tristeza e desesperança.

Os relacionamentos interpessoais posteriores, com outros familiares e com pares, de acordo com Sullivan (1953), poderiam reforçar os modos primitivos de experimentar o mundo ou poderiam, ao contrário, dar à criança novas chances de funcionar de modo adaptativo. Ao longo da infância (do 1º ano de vida à entrada na escola), a criança teria necessidade imponderável de ser valorizada e aceita pelos pais. Esta necessidade a motivaria a desenvolver a linguagem, o comportamento e o autocontrole. Ela também buscaria encontrar satisfação nas atividades que desenvolve. Agradar e agradar-se reduziria a sua ansiedade e a conduziria à autoestima positiva. Entre os cinco e oito anos, etapa juvenil do desenvolvimento de acordo com Sullivan, o foco interpessoal se estenderia para figuras de autoridade externas e atinge as relações com pares. Surgiriam oportunidades inéditas, propiciadas pelos anos escolares, nas quais a criança receberia aprovação ou não de seus comportamentos por parte dos professores e colegas. Experiências de cooperação interpessoal, competição e brincadeiras com regras passariam a ser vistas como gratificantes.

Mas é a pré-adolescência, fase compreendida entre as idades de 8 a 12 anos, que marca as primeiras experiências de intimidade genuína com um amigo. Sullivan deu especial importância a esse estágio, particularmente, pelo papel que a amizade, provedora de intimidade e validação do *self*, e a aceitação grupal cumpririam ao reparar e desfazer distorções causadas por ansiedade excessiva em estágios anteriores. Nesse estágio, as capacidades para o apego, de empatia, altruísmo, amor e a colaboração genuína são fortalecidas ou falham em desenvolver-se em face da ansiedade excessiva frente à possibilidade de solidão.

A partir dos 12 anos, a adolescência é marcada por necessidades semelhantes às da pré-adolescência, com o acréscimo da sexualidade na equação interpessoal. Assim, as necessidades dominantes do período anterior que surgem e são satisfeitas no contexto de pares, como a cooperação, validação pessoal, intimidade persistem, mas se voltam para o sexo oposto. Essa nova experiência gera nova possibilidade de solidão, agora principal fonte de ansiedade, tornando-se assim uma importante oportunidade para aprendizagem e validação positiva do *self* ou a autorridicularização.

Como é possível deduzir, tanto Erikson quanto Sullivan oferecem subsídios iniciais para se compreenda o processo interpessoal que levaria a criança que se encontra entre a infância média e pré-adolescência a sentir-se solitária, ansiosa, deprimida e com baixa autoestima. Essas crianças teriam passado por experiências negativas, em geral, ansiogênicas com seus primeiros cuidadores que seriam

agravadas pelas experiências de não-aceitação e não-validação do *self* no grupo de pares. Para Sullivan, no lugar de pré-adolescentes motivados para experimentarem intimidade, cooperação, segurança e satisfação nas relações com pares e com o sexo oposto, estariam pré-adolescentes do tipo “malevolentes”, isolados, menosprezados ou vitimizados (*ostracized*).

Desde essas contribuições iniciais dos teóricos do desenvolvimento e da personalidade, muito se tem avançado na explicação do comportamento maladaptativo na infância e adolescência.

Na atualidade, estudiosos estão interessados em ir além da abordagem puramente descritiva do desenvolvimento, procurando identificar todos os elementos que participam desse fenômeno (biológicos e ambientais), bem como o processo (interativo, transacional e sistêmico) pelo qual esses elementos atuam perturbando a trajetória normal do desenvolvimento.

Nesta busca pela compreensão dos fatores e processos implicados nos problemas de ajustamento psicossocial na infância e adolescência, algumas questões afiguram-se como centrais. Por exemplo: Quais as forças que promovem mudanças na direção e no ritmo de desenvolvimento normal humano? Por que crianças com condições ecológicas de desenvolvimento semelhantes têm resultados desenvolvimentais tão dispares e por que crianças com o mesmo tipo de problema comportamental têm condições de desenvolvimento tão distintas? Essas perguntas estão no cerne de uma área de conhecimento e investigação científica atual: a Psicopatologia do Desenvolvimento, que será vista a seguir.

2.3. PSICOPATOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A criança difere do adulto não apenas em sua estrutura, mas, também, em suas capacidades e habilidades. Mais do que isso, dentro do período que corresponde à infância as capacidades e habilidades se desenvolvem de tal modo que o que é considerado adaptativo numa etapa do desenvolvimento torna-se maladaptativo na seguinte. Assim, importantes mudanças que ocorrem em função da maturação fisiológica e do desenvolvimento psicológico devem ser levadas em conta quando se busca entender o curso do comportamento maladaptativo na infância.

Ainda que pareça óbvio que o funcionamento psicológico da criança, seja ele adaptativo ou maladaptativo, deva ser visto dentro de um contexto desenvolvimental, há apenas uma década a perspectiva

desenvolvimental tem sido incorporada no campo da psicopatologia infantil, dando origem à perspectiva da Psicopatologia do Desenvolvimento. Antes disso, a psicopatologia infantil adaptava tanto a teoria quanto a nomenclatura da psicopatologia adulta (Achenbach & Edelbrock, 1978).

Em termos conceituais, a Psicopatologia do Desenvolvimento pode ser vista como um campo interdisciplinar de estudos que visa a explicitar o papel da biologia, da psicologia e do contexto social no curso do desenvolvimento maladaptativo do indivíduo (Cicchetti, 1990; Sroufe & Rutter, 1984), daí sua íntima relação com os modelos interacionistas do desenvolvimento humano.

Essa nova disciplina científica tem como marco inicial a publicação do artigo “*Developmental Psychopathology*” na década de 70 (Achenbach, 1974), mas a sua difusão ocorreu na década de 80 (Cicchetti, 1984, 1990; Cummings, Davies, & Campbell, 2000; Masten, 1989; Sroufe & Rutter, 1984). Esta área de investigação surgiu, originalmente, da junção da perspectiva desenvolvimental com a psicopatologia num intento de identificar e estudar crianças em risco de desenvolvimento de problemas mentais futuros (Masten, 2006).

Segundo Achenbach (1974) e Sroufe e Rutter (1984), as manifestações psicopatológicas na infância têm uma origem e um curso específicos de padrões comportamentais maladaptativos. No entanto, os estudiosos da psicopatologia do desenvolvimento estão interessados em compreender não apenas os indivíduos cujo desenvolvimento segue uma trajetória negativa que leva à desordem mental (Sroufe, 1989). O interesse também se estende àqueles indivíduos que, uma vez desviando do curso normal do desenvolvimento, conseguem retomá-lo em nível adaptativo, assim como aqueles resilientes que, face ao estresse, manejam não sucumbir aos transtornos mentais. Sendo assim, seu foco está nas variações em adaptação e seu objetivo é explicitar os processos que são capazes de explicar as variações individuais bem como identificar os meios de prevenir ou minimizar os padrões maladaptativos de comportamento (Masten, 2006).

Os estudiosos da Psicopatologia do Desenvolvimento assumem que existam coerência e continuidade no processo de desenvolvimento, tanto normal como patológico, e que é possível predizê-los a despeito das mudanças e transformações abruptas ou descontinuidades que neles possam ocorrer. Além disso, tanto a continuidade como a descontinuidade do desenvolvimento não acontecem num vácuo, mas num contexto sociocultural (familiar, escolar, comunitário) da mesma forma que não ocorrem num ser passivo, mas num indivíduo dotado de

uma idade cronológica, nível cognitivo e experiência social. Em suma, de acordo com esta abordagem não é possível pensar o comportamento infantil desvinculado de seus condicionantes biológicos e sociais e de um estágio de desenvolvimento.

Temas centrais que têm sido reiteradamente investigados na Psicopatologia do Desenvolvimento dizem respeito à natureza, aos condicionantes, à trajetória de desenvolvimento e às consequências dos problemas comportamentais ditos **externalizantes** (ou de externalização) e **internalizantes** (ou de internalização). Estes problemas ou síndromes⁵ comportamentais surgem na infância e costumam ser a base comum dos transtornos mentais que se manifestam ao longo do ciclo vital do indivíduo, atualmente descritos nos manuais de classificação diagnósticas internacionais DSM IV-TR (APA, 2000) e CID 10 (OMS, 1995).

Neste contexto, é importante distinguir comportamentos isolados que podem estar presentes tanto no curso de desenvolvimento normal como no patológico das síndromes comportamentais, ou agrupamentos de sintomas, que tendem a covariar e a interferir no funcionamento adaptativo e no desempenho de tarefas desenvolvimentais.

A seção seguinte descreverá conceitualmente as síndromes (ou problemas, como têm sido mais extensivamente chamadas) de externalização e de internalização que serão investigados neste estudo, bem como oferecerá uma revisão dos primeiros estudos que deram origem a essa terminologia.

2.3.1. Problemas de Externalização e de Internalização: Definição e Raízes Históricas

Do ponto de vista conceitual, por problemas de externalização entende-se o conjunto de sinais comportamentais e psicológicos que estão estatisticamente associados à agressividade e à delinquência e que tem como base o baixo controle dos impulsos. Por outro lado, os problemas de internalização são marcados pelo excessivo controle dos impulsos e se manifestam através dos mais variados sintomas de ansiedade, depressão, retraimento social e queixas somáticas (Achenbach & Rescorla, 2001). Os problemas de internalização têm

⁵ O termo síndrome é usado, neste contexto, para designar grupos de comportamentos que apresentam entre si uma correlação estatística significativa (Achenbach & Edelbrock, 1978), por meio de análise fatorial. Dessa forma, ao se falar de síndromes comportamentais não se pode assumir a identificação de causas específicas ou de uma natureza básica do processo psicopatológico.

sido caracterizados pela propensão de expressar estresse em direção a si próprio, em oposição aos de externalização, nos quais essa expressão se dá em direção aos outros (Cosgrove et al., 2011).

O emprego dessa terminologia para designar os dois grandes grupos de síndromes comportamentais tem sido extensivamente difundido e aceito na pesquisa em psicopatologia infantil na atualidade (Cicchetti & Toth, 1991; Mathiesen et al., 2009). Inadvertidamente, as primeiras tentativas de classificação psicopatológicas já traziam a sugestão de uma subdivisão das patologias em classes comportamentais que denotavam expansividade, extroversão ou externalização, em oposição à introversão, neuroticismo ou internalização.

Para que se compreenda de que forma os dois grandes grupos de problemas de comportamento da infância e adolescência foram se estabelecendo no campo da pesquisa em psicopatologia do desenvolvimento é necessário que se remonte o processo de desenvolvimento do Sistema de Classificação Psicopatológica atualmente vigente.

Estudiosos concordam que, ao longo da história, dois tipos de sistemas de classificação podem ser identificados: um oriundo, do esforço analítico sobre as histórias clínicas registradas em prontuários de pacientes e o outro, baseado em dados clínicos e da população geral para fins de pesquisa de análise quantitativa (Cicchetti & Toth, 1991). Para fins de ilustração, a contribuição de Anthony (1970, in Cicchetti & Toth, 1991) para a clínica psicopatológica tem sido repetidamente citada. O autor propôs um sistema de classificação com base em casos clínicos da época, no qual quatro grandes categorias de funcionamento psicológico foram divididas em subclasses psicopatológicas (I- Afetiva: ansiedade, depressão e medo; II- Cognitiva: pensamento, orientação, teste de realidade; III- Funcional: alimentação, excreção e movimento; IV- Social: ataque, oposição e sexual). Como é possível perceber, ainda que essa incipiente classificação comportasse mais do que os problemas comportamentais da infância e adolescência, a dicotomia típica dos “problemas externalizantes” e “problemas internalizantes já podia ser observada nas grandes classes comportamentais descritas nos itens I e IV.

Por outro lado, os sistemas de classificação desenvolvidos para fins de pesquisa, no lugar de usar inferência clínica para compor os principais agrupamentos psicopatológicos, trabalhavam com bases de dados colhidas em registros de prontuários ou diretamente com pais e profissionais da saúde e faziam uso de recursos estatísticos de sua época para extrair as síndromes comportamentais. Assim, um dos primeiros

estudos empíricos que deu suporte à hipótese de intercorrelação entre transtornos mentais infantis de modo a sugerir a existência de categorias mais amplas de problemas de comportamento foi publicado em 1942, por Ackerson, que investigou o prontuário de 2.113 meninos e 1.181 meninas nos EUA.

O pesquisador, com base em análise de matriz de correlação, conseguiu extrair dois grupos de escores que agrupavam classes de problemas altamente correlacionados em si: o primeiro, mais relacionado com problemas internalizantes, que ele denominou **escore de personalidade**, que correlacionava “conflitos mentais”, “instabilidade de humor”, “depressão”, “aparência infeliz” e comportamento “estranho” e o segundo a que chamou de **escore de conduta**, que agrupava problemas tipicamente externalizantes, como “matar aula”, “desobediência”, “destruição”, “crueldade”, “mentira”, “usar palavrões”, “roubar” e “violação da lei” (Cicchetti & Toth, 1991).

Empregando os dados de Ackerson, alguns anos mais tarde, Jenkins e Glickman (1946) conseguiram reunir cinco principais *clusters* de comportamentos: superinibido, delinquente socializado, agressivo não-socializado, com disfunção cerebral e esquizoide. Estes três primeiros agrupamentos sindrômicos coincidiram com os encontrados em um outro estudo, conduzindo por Hewitt e Jenkins (1946) no mesmo ano, quando eles investigaram as intercorrelações entre 94 itens obtidos numa amostra de 500 outros prontuários clínicos.

A despeito destas tentativas prévias de desenvolver sistemas de classificação psicopatológica que envolvia o contraste entre indivíduos com características internalizantes ou introvertidas e indivíduos com características externalizantes ou extrovertidas, originalmente o emprego dessa nomenclatura específica pode ser encontrado em Achenbach (1966). Usando os dados obtidos por meio de relato de casos de profissionais de saúde mental, este autor analisou 300 sujeitos com idades entre 4 e 15 anos. Ao extrair os componentes principais de 74 itens para meninos e 73 para meninas, o autor encontrou dois fatores: o primeiro a que designou “problemas externalizantes/internalizantes” e o segundo que denominou “psicopatologia severa e difusa”.

Apesar de ter sido o primeiro a usar essa nomenclatura em 1966, Achenbach e Edelbrock (1978), num artigo de revisão de estudos empíricos, intitulado “*The classification of Child Psychopatology*” analisam todos os estudos que, de uma forma ou de outra, apontam para a existência das duas amplas dimensões comportamentais e prefere chamá-las de síndromes de *undercontrol* (baixo controle) e de *overcontrol* (controle excessivo). Mais de uma década depois,

Achenbach (1991) retoma o emprego dos termos problemas externalização e internalização e confirma que esta distinção bidimensional havia sido empregada em vários estudos similares, ainda que com outras nomenclaturas: desordem da personalidade *versus* desordem da conduta, inibição *versus* agressão e *overcontrolled* (controle excessivo) *versus undercontrolled* (pouco controle).

Finalmente, é importante ressaltar que, ainda que os problemas do tipo externalizantes e internalizantes configurem-se como duas síndromes comportamentais distintas, isto não significa que elas não podem ocorrer. A comorbidade das síndromes externalizantes e internalizantes é relativamente comum em crianças e adolescentes, tanto em amostras clínicas como não-clínicas (McConaughy & Achenbach, 1994). Por exemplo, Zoccolillo (1992) encontrou uma taxa de comorbidade de 48-69% para distúrbios emocionais e transtorno de conduta (TC) e transtorno opositivo-desafiador (TOD) e de 15-31% para depressão e TC/TOD e de 7,1-30,5% para ansiedade e TC/TOD. Da mesma forma, Costello (1993) observou taxas de comorbidade ainda mais altas (22.83%) para depressão e TC/TOD.

2.3.2. Problemas Externalizantes: Agressividade e Delinquência

Os problemas externalizantes constituem foco de permanente interesse por parte dos pesquisadores e dos profissionais da saúde mental em virtude de sua alta estabilidade (Simonoff et al., 2004) e do valor preditivo que demonstram em relação ao uso de drogas, criminalidade e desordens da personalidade na vida adulta (Barnow, Lucht, & Freyberger, 2005).

Pesquisadores têm classificado os problemas externalizantes em dois tipos: os abertamente agressivos (brigar, bater, xingar) e os mais encobertos, típicos do comportamento delinquente (mentir, roubar, abusar de substância).

O comportamento agressivo e antissocial, especialmente dirigido a pares, é um motivo bastante comum de queixas de pais e professores. Num estudo com crianças brasileiras encaminhadas devido a problemas escolares a serviços de atendimentos públicos foi constatada uma alta prevalência (de 48% para meninas e 52% para meninos) de problemas externalizantes (Marturano, Toller, & Elias, 2005). A agressividade, em particular, foi a segunda queixa mais frequente recebida pela Clínica-Escola da USP (Baraldi & Silares, 2003). Num outro estudo conduzido com uma amostra de 1731 alunos que atendiam desde a pré-escola até a 6ª série do ensino fundamental, Graminha (1994) concluiu que 68% das

crianças apresentava queixas de desobediência, 62% de comportamento mal-humorado e nervoso e, entre 40 a 50%, de comportamento irritável.

As estatísticas que tratam da delinquência juvenil, por sua vez, também são alarmantes. Nos EUA, de acordo com o Centro para Controle de Doenças (Center for Disease Control, 2004,) estima-se que mais de 1/3 dos estudantes de ensino médio envolveram-se com brigas, 17% deles foram pegos com armas nas dependências da escola e 30% dos estudantes haviam sido vítimas de roubo ou assistiram a atos de depredação escolar.

De acordo os dados do ILANUD – Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinquente – a delinquência juvenil representa no Brasil 10% de toda a criminalidade no país. A maioria (aproximadamente 73%) dos crimes praticados por adolescentes são contra o patrimônio e, desses, cerca de 50% são crimes de furto. De todos os crimes praticados, 8% são infringidos contra a vida. A faixa etária de maior concentração de infratores está entre 15 e 17 anos, ou seja, no final da adolescência (Alves, 2007). Ainda que esses dados estatísticos sejam relativos a práticas criminais previstas em lei e, em sua maioria, sejam cometidos por jovens já em plena adolescência, eles nos alertam para as possíveis implicações da falta de atenção à conduta delinquente iniciada na infância média e tardia.

Do ponto de vista conceitual, os comportamentos agressivos e delinquentes enquadram-se na síndrome ampla dos comportamentos antissociais (Farrington, 1991). O comportamento antissocial desenvolve-se e agrava-se ao longo do tempo, no decorrer das experiências interativas da criança, atingindo as interações com pares (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). Neste sentido, o comportamento delinquente pode ser entendido como um agravamento do padrão antissocial agressivo que inicia na infância e, normalmente, persiste na adolescência e na vida adulta (Farrington, 1991).

As razões que levam ao aparecimento e a efetividade dos comportamentos antissociais estão relacionadas, primordialmente, às características da interação familiar, marcadas pela intensa hostilidade e emocionalidade negativa (Patterson et al., 1992). De acordo com os autores, a combinação entre crianças com temperamento difícil (que usam de comportamentos aversivos para interromper a solicitação ou a exigência dos pais, por exemplo) e pais que fracassam no uso efetivo de técnicas disciplinares para enfraquecer os comportamentos antissociais explicaria, em parte, a sua efetividade.

Além disso, os pais dessas crianças também tenderiam a ser não-contingentes no uso de reforçadores positivos para os comportamentos pró-sociais (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Patterson, DeGarmo, & Knutson, 2000). Ou seja, essas famílias se caracterizariam pelo emprego de disciplina severa, mas pouco consistente, com pouco envolvimento parental e pouco monitoramento e supervisão do comportamento dos filhos. Com este padrão comportamental os pais, inadvertidamente, reforçam o comportamento coercitivo e os problemas de conduta dos filhos (Capaldi, Chamberlain, & Patterson, 1997).

Estudiosos do campo da aceitação-rejeição parental (Rohner, 2002; Rohner, & Britner, 2002; Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2009), propõem que indivíduos rejeitados (ou que se sentem dessa forma) tendem a reagir de duas formas distintas, ambas maladaptativas: com dependência (se sentem inseguros e ansiosos e manifestam intensamente a necessidade por respostas positivas por parte dos cuidadores, tais como necessidade de reassegurança, de aprovação, de suporte, de conforto e de afeto) ou com uma independência defensiva (fecham-se emocionalmente como forma de se protegerem da experiência de rejeição e tornam-se hostis, agressivos e emocionalmente irresponsivos). De acordo com Rohner (2002), o tipo de resposta reativa à rejeição parental vai depender da predisposição do indivíduo juntamente com a forma, frequência, duração e intensidade da rejeição parental.

Esse ponto de vista também é compartilhado por Dozier et al. (1999), mas aplicado ao vínculo de apego. Para esses autores, os problemas externalizantes podem ser entendidos como uma resposta reativa frente à experiência negativa de vinculação de apego com os cuidadores. Dito de outra forma, a criança que percebe o seu cuidador como pouco disponível e indigno de confiança pode adotar uma estratégia defensiva e hostil em relação a esse cuidador, uma vez que essa é uma estratégia que minimiza suas necessidades de apego.

2.3.3. Problemas Internalizantes: Retraimento Social e Ansiedade/Depressão

A taxa de prevalência dos problemas internalizantes é alta na sociedade, acometendo até 20% da população de crianças e adolescentes (Sawyer et al., 2001). Pesquisadores sugerem que a ansiedade e a depressão, as duas principais expressões dos problemas internalizantes, representam as formas mais comuns de psicopatologia na infância e adolescência (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, & Angold, 2003; Last, Perrin, Hersen, & Kazdin, 1996). Além disso, investigações

longitudinais dos problemas de internalização tendem a confirmar a sua persistência nos anos de infância e adolescência (Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer, & Horwitz, 2006; Mesman, Bongers, & Koot, 2001).

A despeito de sua relevância clínica, da alta incidência e da estabilidade dos sintomas, os problemas internalizantes têm recebido menos atenção do que os problemas externalizantes por parte dos pesquisadores. É provável que esse aparente desinteresse se deva às dificuldades de mensuração destes problemas. Isto é particularmente verdade no caso de pesquisas que envolvem crianças, nas quais os pais e professores são geralmente solicitados a avaliar o seu (da criança) estado emocional. Por englobar estados emocionais internos, de difícil expressão, não é surpresa imaginar que muitos dos sintomas depressivos e de ansiedade dos filhos passem despercebidos para os pais e profissionais da educação que com eles convivem. Outra razão para os problemas internalizantes receberem menor atenção por parte dos pesquisadores está no fato de estes problemas não serem tão salientes para os pais, professores e pares quanto os problemas externalizantes. Ou seja, estas crianças não perturbam a rotina das atividades em sala de aula, nem aos colegas e, por isso, não são vistas como tendo problemas comportamentais.

Ainda que o retraimento social e sintomas de ansiedade e depressão possam coocorrer, essas são manifestações sindrômicas distintas, que apresentam particularidades quanto a sua etiologia, correlatos, preditores e consequências desenvolvimentais. Para definir mais claramente essas grandes subsíndromes que compõem o grupo das síndromes internalizantes, nas seções seguintes será apresentada uma breve descrição das suas principais características.

2.3.3.1 Retraimento Social

No curso de desenvolvimento saudável, a criança que se encontra no final da infância e na pré-adolescência deve ter tido chance de experimentar uma variedade de trocas sociais com pares. Uma história de trocas sociais positivas tende, normalmente, a ser acompanhada de sentimentos também positivos a respeito de si, dos outros e das relações com outros. Assim, o senso de segurança, autoeficácia, automercimento; de que os outros são confiáveis, suportivos e merecedores de respeito e de que as relações são fontes de satisfação e intimidade, são exemplos de sentimentos positivos que emergem nas

relações parentais e são reasssegurados nas relações entre pares, especialmente nos últimos anos da infância (Asher & Paquette, 2003).

Do contrário, sentimentos e cognições indesejadas relacionados à solidão, como a insatisfação nas relações sociais derivadas da percepção de falta de companhia, afeto e suporte emocional, podem também ser vivenciados por algumas crianças que são rejeitadas por pares (Asher & Paquette, 2003).

De modo geral, crianças socialmente retraídas têm mais chances de experimentarem, de forma recorrente, dificuldades nas interações e relações sociais e sentirem infelizes e solitárias e, por isso, estão mais susceptíveis a enfrentarem problemas escolares e a desenvolverem transtornos mentais na infância e adolescência como depressão, ansiedade, baixa autoestima e queixas somáticas (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Cassidy & Asher, 1992; Galanaki, Polychronopoulou, & Babalis, 2008; Rubin et al. 2009).

Segundo Rubin et al. (2009), crianças que exibem de forma consistente e persistente sinais de timidez e comportamento solitário com pares (conhecidos ou desconhecidos) são descritas como socialmente retraídas. Crianças retraídas podem passar a ser rejeitadas por pares, situação em que se agravam as implicações negativas para o ajustamento sócio-emocional (Nelson, Rubin & Fox, 2005; Oh et al., 2008; Rubin et al., 2009).

Há varias evidências empíricas que apontam para a existência de uma base neurofisiológica do retraimento social. Fox, Henderson, Rubin, Calkins, & Schmidt (2001), por exemplo, concluíram que bebês que apresentam reatividade negativa a situações novas e pré-escolares que exibem comportamento reticente junto aos pares apresentam um aumento da ativação da amígdala e na sua projeção para o córtex, hipotálamo e demais estruturas do “circuito do medo”. Além disso, Henderson, Marshall, Fox e Rubin (2004) concluíram que crianças com sinais de inibição demonstram um padrão de aceleração crescente da frequência cardíaca frente a leves sinais de estresse.

Ainda que possa haver predisposições biológicas para este tipo de comportamento social, não há uma relação causal e linear entre temperamento reativo em bebês e retraimento social na infância. A trajetória negativa de desenvolvimento para esse problema internalizante pode ser traçada se as condições biológicas encontrarem condições de socialização desfavoráveis. Destacam-se como condições de socialização desfavoráveis para o desenvolvimento do retraimento social, o vínculo de apego inseguro com os cuidadores e o estilo de parentalidade controlador e intrusivo (Rubin et al., 2009).

Para Rubin et al. (2009) o apego inseguro resulta da combinação entre as características temperamentais do bebê (alta reatividade e sensibilidade) e comportamento parental (ora irresponsivo, ora supersolícito e ansioso). Na medida em que a criança cresce e passa a exibir sinais de ansiedade social em situação grupal, esses cuidadores, ao se tornarem empáticos em relação à ansiedade social dos filhos, poderiam se tornar superprotetores e intrusivos como meio de protegê-los da exposição e da rejeição social (intervindo na situação de brincadeira, por exemplo, e retirando o filho do grupo de pares ao perceber que ele está sendo isolado). Tal comportamento parental é contraproducente, uma vez que tende a reforçar o padrão de ansiedade social (Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006). Desta forma, entende-se que o retraimento social estaria associado tanto a apego inseguro como a práticas parentais excessivamente controladoras (Burgess, Rubin, Cheah, & Nelson, 2001; Rubin et al., 2009).

2.3.3.2. Ansiedade/Depressão⁶

No que concerne aos segundo tipo de problemas internalizantes sob investigação, estudos populacionais conduzidos nos EUA indicam que entre 10 e 15% da população infantojuvenil daquele país apresenta algum sintoma depressivo (U.S. *Department of Health and Human Services*, 1999). O transtorno depressivo mais comum entre crianças é a depressão maior, seguida de distímia, marcadas por sentimentos de tristeza, diminuição de energia e distúrbio de sono e de apetite (APA, 2000). Vale lembrar que essas estimativas consideram os casos clínicos de depressão, ou seja, aqueles nos quais o transtorno depressivo e de ansiedade são formalmente diagnosticados.

Saindo do campo dos transtornos mentais da infância e entrando no campo dos sentimentos ou sintomas depressivo que podem ser experienciados por qualquer um ao longo da vida, as estatísticas são mais escassas, mas é possível supor que, nestes casos, a prevalência aumente. De fato, um Relatório de Saúde Mental e Bem Estar de Jovens no Canadá concluiu que entre 21-36% de pré-adolescentes e adolescentes com idades entre 12 e 16 anos declararam “sentirem-se deprimidos” (Boyce, 2006).

⁶ Neste estudo, o foco está nos preditores dos sinais de ansiedade/depressão de crianças da “população geral”, como oposto das que “atendem ao critério clínico” para ansiedade e depressão de acordo com os manuais de classificação de doenças comumente empregados.

A prevalência relativamente alta chama a atenção, mas é compreensível. Estes jovens precisam enfrentar dificuldades advindas do momento próprio de transição em que se encontram. Pais muito exigentes ou desinteressados, problemas conjugais dos pais, adversidades econômicas na família, término de amizades, conflitos interpessoais com pares, pressões escolares e mau-desempenho escolar são exemplos de dificuldades que podem desencadear sentimentos de preocupação, ansiedade, desesperança, medo e tristeza nos indivíduos que se encontram nesta fase.

No Brasil há poucos estudos sobre prevalência de depressão na infância (Fonseca, Ferreira, & Fonseca, 2005). No estudo conduzido por esses autores, em Minas Gerais, foi encontrada uma prevalência de 13,9% de sintomas depressivos numa população de 519 estudantes com idades entre 7 e 13 anos.

No que diz respeito à ansiedade, tem havido sugestões de que esse seja o transtorno mental mais prevalente na infância (Anderson, Williams, McGee, & Silva, 1987). Estimativas epidemiológicas indicam que os transtornos de ansiedade acometem de 2,4 à 17,7% da população de crianças (Ollendick, Grills, & Alexander, 2001).

A taxa de comorbidade entre os sintomas de depressão e ansiedade na infância varia entre 17% à 69% (Seligman & Ollendick, 1998). Para dar conta de explicar a alta comorbidade entre depressão e ansiedade, Clark e Watson (1991) propõem um modelo que tem sido recentemente discutido (Higa-McMillan, Smith, Chorpita, & Hayashi, 2008; Cosgrove et al., 2011). O modelo tripartite propõe que essas duas subsíndromes internalizantes tenham em comum o **afeto negativo**, componente temperamental associado com estresse afetivo generalizado. Apesar de compartilharem desse mesmo componente, a ansiedade diferencia-se da depressão devido à variabilidade única de outros dois componentes: o **baixo afeto positivo** e a **hiperestimulação fisiológica** (*physiological hyperarousal*). Assim, enquanto o afeto negativo aumenta a vulnerabilidade tanto para a depressão quanto para a ansiedade, o baixo afeto positivo está associado apenas à depressão e a hiperestimulação fisiológica está associada apenas à ansiedade. Suporte para esse modelo foi encontrado em amostras de crianças e pré-adolescentes norte-americanos (Chorpita, 2002).

Além das bases biológicas brevemente discutidas, as características das interações e relações pais e filhos novamente ganham destaque na etiologia desse tipo de problema internalizante. Por exemplo, algumas crianças, frente à insegurança no vínculo de apego com seus cuidadores primários, lançam mão de estratégias

maximizadoras, isto é, exacerbam suas necessidades de cuidado e suporte como forma de obter atenção e afeto (Dozier et al., 1999). De fato, de acordo com o próprio Bowlby (1990/1977), a percepção de disponibilidade da figura de apego tem papel central na origem da ansiedade. Além disso, o distanciamento ou a indisponibilidade prolongada da figura de apego, seja ele real ou percebido, aumenta a vulnerabilidade à depressão (Bowlby, 1984/1973).

O uso da estratégia compensatória maximizadora da criança (isto é, demonstração exacerbada de necessidade de contato, cuidado, proximidade) pode desencadear nos cuidadores comportamentos de rejeição ou, pelo contrário, comportamentos excessivamente controladores e superprotetores como forma de dirimir os sinais de ansiedade e desesperança dos filhos. Por isso, a qualidade do vínculo de apego (Bowlby, 1984/1973; Dozier et al., 1999), a rejeição parental (Rohner & Britner, 2002), e o controle psicológico (Barber, 1996) têm sido identificados como bons preditores dos sinais de ansiedade/depressão em crianças e adolescentes.

2.3.4. Gênero da Criança e Problemas de Comportamento

Em várias espécies, indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino, respondem de forma diferente ao estresse. Enquanto machos tendem a reagir com a resposta de *luta ou fuga* frente à ameaça, fêmeas tendem a reagir com o comportamento de proteção da cria (*tending*) e de busca pelo grupo social para defesa mútua (*befriending*) (Taylor et al. (2000). Em humanos, essa diferença deve-se conjuntamente a processos evolucionários e ao papel diferenciado de gênero na criação de meninos e meninas.

Dessa forma, gênero e sexo são coisas distintas, ainda que relacionadas. De fato, enquanto o termo sexo designa a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos animais, gênero é um conceito derivado das Ciências Sociais da década de 70 que diz respeito à construção social do sexo (Heilborn, 1994). Assim, o gênero incorpora os atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a sua dimensão biológica (Heilborn, 1994). Nas palavras da autora “este raciocínio apóia-se na ideia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem e ser mulher é condição realizada pela cultura” (1994, p. 1). Com base nessa difenciação conceitual, o termo gênero será adotado na presente tese para designar as diferenças entre meninos e meninas.

Mantendo em mente que meninos e meninas diferem entre si em função das diferenças biológicas e das formas culturais de criação, estudiosos do comportamento infantil têm investigado como os dois gêneros diferem entre si em termos de problemas de comportamento. De modo geral, estes estudiosos concluíram que meninos apresentam mais problemas externalizantes dos que meninas (Verhulst & Achenbach, 1995; APA, 2000; Burt, Mikolajewski, & Larson, 2009; Bongers, Koot, Van der Ende, & Verhulst, 2003; Prinzie, Onghena, & Hellinckx, 2006) e esse resultado já foi confirmado em 12 culturas (Crijnen, Achenbach, & Verhulst 1997).

No Brasil, Graminha (1994) e Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette e Del Prette (2006) também encontraram evidências de que meninos exibem mais esse tipo de problema comportamental do que meninas, ainda que outros estudos não tenham encontrado diferenças significativas (Marturano et al., 2005; Saud & Tonelotto, 2005).

Da mesma forma, há na literatura sugestões de que meninas estejam mais sujeitas a desenvolver problemas do tipo internalizantes (APA, 2000; Crijnen et al., 1997; Muris et al., 2003; Yahav, 2006; Letcher, Smart, Sanson, & Toumbourou, 2009) e essa tendência também foi observada no Brasil (Saud & Tonelotto, 2005). Dadas essas evidências empíricas, estudos que investigam os fatores associados aos problemas comportamentais infantis devem levar em consideração o efeito do gênero da criança em suas análises.

Na sessão seguinte será feita uma sistematização dos elementos centrais da Teoria do Apego e da Teoria das Práticas Parentais, que fundamentam esta tese, seguida de uma revisão da literatura que articula qualidade do vínculo de apego e práticas parentais aos problemas de comportamento do tipo externalizantes e internalizantes.

2.4. TEORIA DO APEGO

O sistema de apego, em sua proposição original, é um exemplo de sistema comportamental que evoluiu filogeneticamente para aumentar as chances de sobrevivência dos filhotes (Bowlby, 1984/1973). Sendo um sistema universal, ele tende a estar presente em todas as culturas e pode ser observado na disposição inata do bebê para buscar proximidade e contato com uma figura específica, com vistas ao estabelecimento do senso de segurança.

O sistema de apego é ativado frente a estressores fisiológicos (como a fome, o cansaço ou a dor), psicológicos (como ser deixado só

por um período prolongado) e frente à indisponibilidade da figura de apego. Um elemento central para que o sistema de apego funcione (atinga seu objetivo de proximidade) é a responsividade do cuidador. Responsividade, neste caso, é entendida como capacidade do cuidador de fornecer calor, proximidade e intimidade ao filho, de forma contingente (Ribas & Seidl-de-Moura, 2004).

Operacionalmente, o sistema de apego compreende um conjunto de padrões comportamentais (chorar, seguir - primeiro visualmente, depois literalmente -, agarrar-se, aconchegar-se e sorrir) que servem como sinais poderosos para eliciar o cuidado e a proteção dos adultos.

A pesquisa sobre o vínculo de apego entre mães e filhotes foi iniciada pelo psicólogo norte-americano Harlow (1958) ao descrever seus experimentos com privação materna e isolamento social de primatas. Ele demonstrou que o sistema de apego em filhotes de macacos *rhesus*, ao contrário do que se supunha, não era desencadeado frente à necessidade de satisfação alimentar, mas sim de aconchego, num modelo de mãe revestida de tecido. Além disso, para o autor, o vínculo mãe-filhote seria precursor de todos os outros laços afetivos e estaria implicado no desenvolvimento normal em primatas. A Teoria do Apego infantil de Bowlby (1958), embasada na perspectiva etológica de Harlow, parte da premissa de que assim como os primatas inferiores, a necessidade social é de primeira ordem para os primatas humanos.

As ideias de Bowlby (1958) eram bastante progressistas para a época. Ele apresentava à sociedade psicanalítica da década de 50, que defendia o estado de indiferenciação do recém-nascido, um bebê biologicamente capacitado com um sistema de competências comunicacionais que seria capaz de mobilizar eficientemente os adultos a sua volta. Neste sentido, o autor relativiza o papel da mãe no estabelecimento desse vínculo precoce.

Para os teóricos da perspectiva evolucionista (Bussab, 2000; Bussab & Ribeiro, 1998), o desenvolvimento do apego entre os *homo sapiens* está relacionado às modificações adaptativas que reprodução humana sofreu com o bipedismo. A marcha bípede promoveu o estreitamento na pélvis humana e essas modificações refletiram-se no tempo da gestação humana. Isso porque para que fossem capazes de passar no canal do parto, os filhotes humanos precisavam nascer prematuros, já que filhotes com tempo mais prolongado de gestação encontravam sérios problemas para nascer. Em outras palavras, a seleção natural ofereceu melhores chances de sobrevivência aos filhotes que poderiam transpor as barreiras anatômicas impostas pela postura bípede sem representar risco de morte materna. Ainda que nascer

pequeno e prematuro tenha sido a saída que a seleção natural encontrou para garantir a perpetuação da espécie humana esta condição de nascimento é acompanhada de vulnerabilidades.

O incremento das chances de sobrevivência do filhote foi possível com a evolução, na espécie humana, de um fenômeno denominado neotenia. Segundo Blanc (1994) a neotenia diz respeito ao fenômeno de juvenilização ou infantilização, através do qual há uma progressiva mutação dos genes de regulação do desenvolvimento humano que têm como função retardar a totalidade do desenvolvimento pré e pós-natal nos mamíferos. A neotenia é responsável pelo fenótipo conhecido dos recém-nascidos (rosto formato arredondado, olhos amendoados, testa abobadada, nariz menor, bochechas arredondadas e queixo recuado).

O sistema de apego beneficia-se com a neotenia na medida em que a aparência do bebê funciona como eliciadora de sentimentos ternos e de proteção por parte dos seus cuidadores (Bussab & Ribeiro, 1998). Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento da neotenia impulsionou o envolvimento dos adultos nos cuidados parentais e, em muitos casos, alopARENTAIS (Bussab & Ribeiro, 1998) e assim, permitiu aos mamíferos humanos a formação de laços particularizados de afeto (Bussab & Ribeiro, 1998; Eibl-Eibesfeldt, 1989).

2.4.1. Apego e Desenvolvimento Infantil

De acordo com a Teoria do Apego, os laços afetivos que vinculam a mãe (ou cuidador) ao bebê iniciam-se com o nascimento e prolongam-se por toda a vida. Além de aumentar as chances de sobrevivência durante a infância, o apego está implicado na adaptação do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento (Bowlby, 1990/1977).

Além disso, o sistema de apego, como qualquer sistema social, desenvolve-se ao longo do tempo. Nos primeiros meses de vida, bebês que têm mães responsivas e sensíveis tendem a desenvolver um sistema de apego seguro. O apego seguro fornece à criança um modelo interno de funcionamento (MIF) que é a base para a exploração do mundo e das relações com os outros (Ainsworth & Bell, 1970). Um MIF baseado em experiências de segurança e aceitação materna orienta a criança sobre si mesma e o que esperar de outras relações.

Kerns (1994) propôs que existe correspondência entre a qualidade de apego ao longo dos distintos estágios de desenvolvimento humano. Para a autora, o MIF pode ser entendido com um mecanismo de continuidade do apego desde os primeiros anos de vida, passando pela amizade na infância, até atingir as relações românticas no início da vida

adulta. A autora também sustenta que o mecanismo atua via manutenção das expectativas derivadas da relação de apego estabelecida com as figuras de apego primárias, na maioria dos casos mães e pais. Além disso, cada novo estágio do desenvolvimento prepara o estágio seguinte, ou seja, uma boa qualidade de apego com os pais tende a auxiliar no desenvolvimento de apego seguro na infância, com pares. Em linha com essa perspectiva, Kerns e Richardson (2005) entendem que, a partir da meia infância, as diferentes relações de apego (mãe, pai, amigos) formam um modelo integrado de apego que é preditivo do funcionamento sócio-emocional do indivíduo.

Evidências empíricas têm sido encontradas para a hipótese de que experiências positivas nas relações de apego, ao longo do desenvolvimento e em diferentes contextos, tendem a produzir sentimentos positivos acerca de si mesmo (Rubin et al., 2004). Por outro lado, insegurança emocional e representações negativas das relações pais-filhos parecem se estender ao longo do tempo e em distintos contextos (Davies, Harold, Goeke-Morey, & Cummings, 2002).

Ainda que com o aumento da idade outras figuras de apego passem a organizar a representação mental de vinculação da criança, (modelo integrado de apego) é certo que o apego em relação aos pais continue a exercer a função de suporte e de segurança para crianças que se encontram na meia infância (Kerns, Aspelmeier, Gentzler, & Grabill, 2001). De fato, nessa etapa, as crianças tendem a citar os pais como a principal fonte de suporte social em suas vidas (Furman & Buhrmester, 1992).

É importante ressaltar que o apego, a partir da meia-infância, tem características próprias que levam em conta o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. A esse respeito, Bowlby (1990/1977) afirma que a busca pela proximidade física torna-se menos importante e a percepção de disponibilidade do cuidador torna-se a finalidade primária do sistema de apego. Assim, a segurança desse vínculo em relação às figuras de apego primárias, a partir da meia-infância, deriva-se da: a) disponibilidade e responsividade da mãe e do pai diante das vicissitudes da infância, b) da facilidade que a criança percebe na comunicação com cada um deles, especialmente dos estados emocionais mais intensos e c) da confiança e suporte emocional que a criança percebe em relação aos pais em momentos de estresse (Bowlby, 1990/1977; Kerns et al., 1996).

Normalmente, os estudos que investigam o apego focam nas relações precoces entre mãe-bebê (Dwyer, 2005). Estudos conduzidos com bebês e ambos os pais (Lamb, 1978; Main & Weston, 1981)

apontam para diferenças na qualidade do vínculo de apego com ambos os progenitores, de tal modo que não é possível predizer um com base no que se conhece do outro.

De acordo com a Teoria do Apego de Bowlby, as mães seriam as cuidadoras primárias dos filhos na maioria das culturas e, por isso, seriam as principais figuras de apego (Bowlby, 1990/1977). Concordando com Bowlby, Prado e Vieira (2004), esclarecem que o vínculo mais forte em relação às mães pode ser justificado em função dos processos envolvidos na maternidade (gestação, parto e a amamentação) que colocam a mãe numa posição diferenciada de obter respostas interativas positivas com o bebê. Há evidências empíricas para essa hipótese. Booth-Laforce et al. (2006), ao investigarem os efeitos interativos entre gênero do cuidador e segurança de apego, concluem que meninos e meninas apresentaram escores mais altos de apego em relação à mãe do que aos pais.

Dwyer (2005) afirmou que, na sua época, muitos poucos estudos focavam o vínculo de apego na meia infância e infância tardia e incluíram o pai. Apesar de serem mais escassos, estudos que acessam a qualidade do apego infantil em etapas posteriores do desenvolvimento e que incluem pais (homens), têm sido conduzidos mais recentemente. A seção seguinte destina-se a apresentar os principais resultados de pesquisa que relacionam apego (em geral), e apego em relação à mãe e ao pai com problemas externalizantes e internalizantes.

2.4.2. Apego e Problemas de Comportamento

Como foi visto anteriormente, Dozier et al. (1999) ao relacionar a qualidade do apego aos problemas de externalização e internalização, propõem que essas duas categorias da psicopatologia estão associadas a estratégias inseguras que as crianças usam para minimizar ou maximizar a expressão da necessidade de vinculação. Assim, ao empregar estratégias que minimizam suas necessidades de apego, a criança de fato está adotando uma estratégia defensiva e hostil em relação ao seu cuidador, como meio de diminuir seu nível de estresse. Por outro lado, ao usar estratégias maximizadoras, a criança enfatiza sua necessidade de cuidado e suporte por parte do cuidador. Enquanto as estratégias minimizadoras estão associadas aos problemas de externalização, as maximizadoras estão associadas aos problemas de internalização (Dozier et al., 1999).

No que se refere aos problemas de externalização, um estudo de meta-análise conduzido no final da década de 90 (van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999) com uma amostra de 12 estudos que ligavam apego inseguro a problemas externalizantes encontrou evidências de uma associação de magnitude moderada entre as duas variáveis.

Numa pesquisa importante conduzida pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD- Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano) com uma amostra ampla, composta por mais de mil participantes, revelou-se que, de fato, existe associação entre apego inseguro e problemas externalizantes, ainda que o tamanho do efeito não tenha sido robusto (NICHD Early Child Care Research Network, 2006).

Recentemente, outro estudo de meta-análise foi conduzido por Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley, & Roisman (2010), com 69 estudos ($n = 5.947$), no qual foi examinada a magnitude da associação entre apego em relação à mãe e problemas externalizantes em crianças. Os autores concluíram que o tamanho do efeito para essa associação é considerado de pequeno a médio ($d = 0,31$, com 95% CI: 0,23 a 0,40). Além disso, foram observadas diferenças de gênero para as associações. Para meninos, ao tamanho do efeito foi maior do que para meninas.

Gault-Sherman (no prelo), por sua vez, num estudo longitudinal recente conduzido com uma amostra de 12.505 pré-adolescentes e adolescentes com idades entre 12 e 17 anos, examinou os efeitos bidirecionais entre parentalidade e delinquência (delinquência geral, delinquência contra propriedade e delinquência violenta) ao longo de um ano. Dentre as medidas de qualidade da relação parental estava o vínculo de apego em relação à mãe e ao pai. A autora conclui que os efeitos entre parentalidade e comportamento dos filhos são bidirecionais, ou seja, apego em relação aos pais prediz o aumento dos níveis de delinquência (dos três tipos), depois de controlada covariáveis como raça, gênero, nível sócio-econômico e pares delinquentes, ao passo que delinquência também prediz qualidade de apego parental. Com relação à delinquência violenta, no entanto, o modelo que prediz delinquência a partir do apego parental apresentou maior poder preditivo do que o oposto, que prediz apego parental a partir de delinquência.

Estudos que relacionam o vínculo de apego aos problemas internalizantes de interesse para esse estudo também estão disponíveis. Warren, Huston, Egeland e Sroufe (1997) conduziram um estudo longitudinal com crianças em idade pré-escolar. Na ocasião, foram

caracterizadas como tendo apego seguro e inseguro. Quando elas atingiram a idade de 17 anos e 6 meses seu nível de ansiedade atual e passado foi investigado. De acordo com os resultados, adolescentes que tinham reportado apego inseguro sofreram mais frequentemente de transtorno de ansiedade (ansiedade generalizada, ansiedade de separação e fobia social) do que aqueles que inicialmente apresentam apego seguro. Mais recentemente, outros estudos confirmaram a associação entre vínculo de apego e ansiedade (van Brakel, Muris Bogels, & Thomassen, 2006; Brumariu & Kerns, 2010).

A associação entre apego e depressão foi investigada por Graham e Easterbrooks (2000) com crianças com idade entre sete e nove anos. Os autores concluíram que crianças com apego inseguro, nessa fase, também apresentavam maiores níveis de sintomas depressivos, quando comparadas às crianças com apego seguro.

Liu (2008) conduziu um estudo com 1.289 estudantes adolescentes de Taiwan com o objetivo de testar três modelos de apego em relação à mãe, ao pai e ao amigo e suas consequências a percepção de suporte social da família, expectativas sociais na interação com pares, autoconceito e sintomas depressivos.

O modelo hierárquico presumia que apego em relação à mãe e ao pai seriam concordantes e que o apego à mãe seria melhor preditor de funcionamento psicossocial e sintomas depressivos; o modelo integrativo partia da hipótese de que adolescentes que percebessem segurança no apego com ambos os pais exibiriam melhor funcionamento social e menos sintomas depressivos do que os adolescentes que apresentassem apego seguro com apenas um dos pais, e esses últimos também teriam um melhor resultado se comparados com adolescente que não tivessem apego seguro com nenhum dos pais. Finalmente, o modelo independente presumia que apego com mãe e pai teriam contribuições únicas e diferenciadas sobre o funcionamento social e os sintomas depressivos dos adolescentes. Surpreendentemente, com relação ao modelo hierárquico, o apego em relação ao pai (e não à mãe) foi o melhor para prever as dimensões de funcionamento social e sintomas depressivos nos filhos.

O modelo integrativo foi parcialmente confirmado. Adolescentes com dois vínculos de apego seguro tiveram maiores escores em funcionamento social e os menores em sintomas depressivos, mas a diferença entre o grupo de adolescentes com apenas um vínculo de apego inseguro e o grupo com nenhum apego seguro não foi significativa.

Finalmente, o modelo independente foi o que melhor explicou a relação entre vínculo de apego com a mãe e o pai e aspectos diferenciados do funcionamento social e sintomas depressivos. Especificamente, entre meninas, apego em relação à mãe foi o melhor preditor de percepção de suporte familiar, enquanto apego em relação ao pai foi o melhor preditor de percepção de suporte na amizade, autopercepção positiva e sintomas depressivos. Com relação aos meninos, o apego com pai também predisse percepção de suporte na amizade e sintomas depressivos.

A despeito da importância de se levar em conta a variabilidade cultural quando se trata de investigar as implicações do vínculo de apego para o ajustamento sócio-emocional das crianças (para uma discussão interessante ver Keller, 2008), a conexão entre vínculo de apego inseguro e psicopatologia infantil também tem sido estabelecida em países da cultura oriental em pesquisas recentes.

Estudos conduzidos no Japão, concluíram que, naquela cultura, apego seguro esteve associado à saúde mental de adolescentes (Kanemasa & Daibo, 2003). Nesta mesma direção, Nishikawa, Hägglöf, & Sundbom (2010) confirmaram, em seu estudo, que adolescentes com apego seguro relataram menos problemas comportamentais do tipo externalizantes e internalizantes e mais autoconceito positivo do que adolescentes com apego inseguro. Ademais, autoconceito exerceu um papel mediador na relação entre vínculo de apego e problemas de comportamento, resultado que lança luz para a compreensão de quais processos psicológicos podem influenciar na relação entre apego e psicopatologia. Finalmente, também há evidências de que apego inseguro seja mais comum do que o apego seguro entre crianças socialmente retraídas (Burgess et al., 2001; Rubin et al., 2009).

O apego, no entanto, não é o único fator familiar envolvido nos problemas de comportamento da infância e adolescência. As práticas parentais também parecem exercer um papel importante na gênese e na manutenção dos problemas de externalização e de internalização. É o que será discutido a seguir.

2.5. TEORIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS

A parentalidade (“*parenting*”) pode ser entendida como um comportamento complexo motivado pela ação recíproca de forças biológicas e culturais, cuja finalidade é a obtenção dos melhores resultados desenvolvimentais dos filhos (Bornstein, 1995). Assim, as

funções da parentalidade são universais e respondem aos imperativos da sobrevivência, bem-estar e desenvolvimento dos filhos. O modo como essas funções são desempenhadas, no entanto, variam de acordo com a cultura, através de seus diferentes sistemas (institucional, familiar, político e econômico) (Bornstein, 1995; Keller, 2002).

Por outro lado, independente da cultura, educar as crianças para a vida é provavelmente a maior preocupação de pais e educadores. Por isso, o tema da parentalidade e seu impacto sobre o desenvolvimento dos filhos tem sido uma preocupação recorrente de educadores, sociólogos e psicólogos desde a década de 20 (Maccoby, 2000), ainda que seu estudo sistemático tenha se fortalecido a partir da década de 60, com os trabalhos pioneiros de Diana Baumrind, nos EUA.

De acordo com Darling e Steinberg (1993), duas abordagens gerais podem ser identificadas no estudo das Práticas Parentais: a **abordagem configuracional** e a **abordagem dimensional**. Dito de forma simplificada, a abordagem dimensional isola componentes fundamentais presentes nas práticas que os pais empregam para socializar e educar os filhos, como, por exemplo, o componente afetivo e o componente relativo à restrição ou ao controle disciplinar. A dimensão afetiva tem sido denominada de afeto, responsividade, cuidado ou aceitação (*warmth, responsiveness, nurturance* ou *acceptance*), ou o seu pólo negativo a rejeição (*rejection*) e a dimensão disciplinar tem sido chamada de controle/exigência (*control/demandingness*) por parte dos pesquisadores⁷. Por outro lado, a abordagem configuracional identifica as tipologias, ou estilos de parentalidade com base na combinação entre as dimensões ou componentes básicos da parentalidade.

Os estilos parentais expressam-se por meio de comportamentos, atitudes e crenças em relação à criança e a forma de educá-la para a vida, marcados por graus diferenciados de afeto e controle. Dessa forma, os estilos parentais apresentam um caráter relativamente estável de criação, que imprime um clima emocional na relação pais-filhos (Darling & Steinberg, 1993).

As práticas parentais, por sua vez, correspondem ao conjunto de comportamentos específicos (que incorporam crenças, atitudes e afetos) que visam a responder a situações também específicas que surgem no dia a dia na vida familiar (Darling & Steinberg 1993). Assim, ao ajudar o filho na tarefa de casa (práticas parental específica), pais e

⁷ No presente estudo serão adotados os termos afeto e controle para designar as duas dimensões de práticas parentais.

mães podem fazê-lo através de ações que denotem um estilo mais ou menos autoritário, ou mais ou menos permissivo.

Como foi mencionado anteriormente, o comportamento parental é influenciado por expectativas e valores culturais, traduzidas por metas de socialização que os pais compartilham num determinado contexto sócio-cultural (Darling & Steinberg, 1993; LeVine, 1988). Dessa forma, as práticas parentais são emitidas pelos pais com intuito de disciplinar e orientar os filhos para que se desenvolvam adaptativamente, de acordo com as regras sociais e com os valores culturais aceitos numa determinada época histórica e num contexto social específico (Darling & Steinberg, 1993). Por isso, as mesmas práticas ou estilos parentais podem assumir distintos significados em diferentes contextos, sejam eles familiares, comunitários ou da cultura mais ampla (LeVine, 1988).

O Modelo dos Estilos Parentais de Baumrind (1971a) é provavelmente a teoria mais conhecida no mundo ocidental que emprega a abordagem configuracional da parentalidade. Curiosamente, a autora desenvolveu sua teoria sem levar em consideração, explicitamente, as dimensões atualmente mais estudadas da parentalidade (afeto e controle).

De fato, Baumrind (1975) afirma que, em seu programa inicial de pesquisa, estava interessada em compreender quais eram os padrões norte-americanos típicos de práticas de criação (*child rearing patterns*) da década de 50 e 60 e quais seus efeitos sobre o desenvolvimento da competência instrumental (capacidade de desenvolver ações planejadas, voltadas para finalidades e não para a obtenção de satisfação imediata) de crianças e adolescentes (Baumrind, 1975).

Foi num estudo piloto (Baumrind, 1967) que a pesquisadora identificou, a partir de análises de *clusters*, três padrões de práticas parentais (autoritário, autoritativo e permissivo) mais prevalentes naquele contexto; cada um deles associado a um tipo de comportamento infantil. Os três padrões de parentalidade, em última análise, variavam em função do papel que a autoridade parental ocupava tanto nas práticas quanto nas cognições dos pais e mães investigados.

Como é possível notar, a tipologia de Baumrind (1967), em sua proposição inicial, contava com apenas uma dimensão - a autoridade - em cujos extremos estariam representados os pais com comportamento muito autoritário ou muito permissivo e no centro, como ponto de equilíbrio e ajuste, o estilo autoritativo (Figura 2).

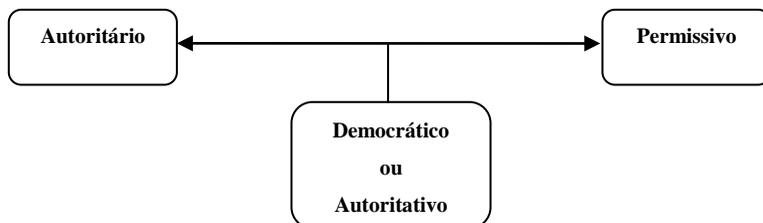


Figura 2. Representação Unidimensional dos Estilos Parentais, em Função dos Níveis de Controle ou Disciplina, de acordo com Baumrind (1967).

Para autora, o estilo autoritativo representava o ideal de parentalidade norte-americana, já que sintetizava simultaneamente a obediência comportamental e a autonomia psicológica. Nesse protótipo de parentalidade:

Crianças são encorajadas a responder habitualmente de forma pró-social e a raciocinar de forma autônoma sobre os problemas morais, e a responder a autoridade adulta e a aprender como pensar independentemente [itálicos da autora] (Baumrind, 1996, p. 405).

Com base nas descobertas desse estudo piloto, a autora deu continuidade ao seu programa de pesquisa que envolveu uma etapa transversal, com pré-escolares de três e quatro anos de idade e uma etapa longitudinal, quando as crianças atingiram entre oito e nove anos de idade. Na etapa transversal, foram exploradas as relações entre atitudes parentais e características infantis, cujos resultados foram publicados no artigo “*Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls*” (Práticas de socialização associadas a dimensões de competência em meninos e meninas pré-escolares, Baumrind & Black, 1967) e, no segundo, foram examinadas as relações entre práticas parentais e o desenvolvimento dos filhos da pré-escola até a pré-adolescência. Os resultados referentes à fase pré-escolar da etapa longitudinal foram publicados sob os títulos “*Current Patterns of Parental Authority*” (Padrões atuais de autoridade parental, Baumrind, 1971a) e “*Harmonious parents and their preschool children*” (Pais equilibrados e suas crianças pré-escolares, Baumrind, 1971b), artigos de importante impacto sobre os estudos contemporâneos

acerca dos estilos parentalidade. Todos esses estudos confirmam que o estilo autoritativo é aquele que melhor prediz competência social.

Foi de Maccoby e Martin (1983) a iniciativa de propor que a parentalidade poderia ser definida em função da interação de dois componentes ou dimensões básicas, a que nomearam de afeto/responsividade (*warmth/responsivity*) e controle/exigência (*control/demandiness*).

A primeira dimensão, afeto/responsividade, incorpora comportamentos parentais que pertencem ao domínio do binômio aceitação/rejeição parental (Rohner, 2002; Rohner & Britner, 2002). Num extremo do *continuum* desta dimensão estão os comportamentos e cognições parentais que expressam atenção às necessidades afetivo-emocionais dos filhos, como carinho, cuidado, intimidade e validação positiva do *self*. A aceitação é percebida pelos filhos como uma atitude “calorosa”, marcada pela empatia e pelo amor incondicional por parte dos pais. No extremo oposto dessa dimensão afetiva estaria a rejeição e a hostilidade parental. Rejeição parental é definida em termos de ausência ou da retirada de afeto parental (Rohner & Britner, 2002). De acordo com esses autores, filhos podem perceber a rejeição parental de quatro formas: 1) sentem seus pais como frios e sem afeto, 2) agressivos e hostis, 3) indiferentes e negligentes e, finalmente, 4) sentem que não são amados e queridos, mesmo sem nenhum indicativo de agressividade, frieza e hostilidade parental.

A dimensão **controle/exigência**, por sua vez, está associada à capacidade de os pais colocarem-se como protagonistas no estabelecimento das normas de conduta, bem como no monitoramento do seu cumprimento por parte dos filhos. O extremo oposto da dimensão controle seria a permissividade parental. De acordo com Rohner e Rohner (1980), evidências de pesquisas transculturais mostram que essas duas dimensões estão presentes em todas as sociedades humanas.

Ainda que as duas dimensões da parentalidade sejam conhecidas e adotadas no mundo inteiro nas pesquisas que investigam os efeitos da parentalidade sobre o comportamento e o desenvolvimento infantil, alguns questionamentos foram levantados com relação à dimensão controle na década de 90 (Steinberg, 1990; Barber, 1996). Tais questionamentos surgiram em virtude dos resultados discordantes acerca do papel dessa dimensão sobre o comportamento e o ajustamento emocional infantil (Barber, 1996). Afinal de contas, como seria possível que controle parental pudesse estar associado à competência social, autoregulação emocional em alguns estudos e, em outros, estar associada à depressão, ansiedade, retraimento social e agressividade?

Para tentar elucidar essa aparente contradição, alguns autores (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Steinberg, 1990; Barber, 1996; Barber, Olsen, & Shagle, 1994) propuseram saídas muito semelhantes, isto é, que a dimensão controle fosse dividida em dois tipos: o controle na forma de firmeza (*firm control*) e o controle por restrição comportamental (*restrictiveness*) (Baumrind, 1989). Essas duas formas de controle também foram denominadas como **controle comportamental** e **controle psicológico** (Steinberg et al., 1989; Barber, 1996), termos atualmente bastante aceitos e que foram adotados no presente estudo.

A despeito das tentativas iniciais de esboçar uma teoria que diferenciasse as duas formas de controle (Baumrind, 1989; Steinberg, 1990), Barber (1996) tem sido referenciado como um dos autores de maior impacto no estudo do controle parental, na atualidade (Kakihara & Tilton-Weaver, 2009). Inspirados no trabalho de Schaefer (1965), que investigou as necessidades psicológicas de crianças com base no modo como elas avaliavam o comportamento parental, Barber (1996) e Barber et al., (1994) defendem que crianças e adolescentes necessitam de alguém que regule seu comportamento para que possam corresponder às regras de funcionamento social de sua cultura, mas também necessitam de autonomia psicológica suficiente para desenvolver um senso de competência e de *self*.

Assim, para Barber (1996) o controle comportamental responde à necessidade de suporte e orientação das crianças e daí suas implicações positivas para o desenvolvimento infantil, enquanto o controle psicológico traria efeitos negativos para a autonomia psicológica dos filhos. Além disso, para o autor, essas seriam duas dimensões ortogonais entre si, ou seja, a variação de uma não estaria necessariamente relacionada à variação da outra.

Em termos operacionais, o controle comportamental é exercido por meio de uma postura firme (*firmness*) e com claras exigências do que se espera dos filhos (*demandingness*). A firmeza e a exigência, nesse caso, apresenta-se de forma contingente e racional, frente a comportamentos inaceitáveis para a idade e para o contexto social em que ocorre. Além dessas estratégias que visam à disciplina, o controle comportamental tem como componente fundamental o monitoramento parental. Enquanto a disciplina estaria voltada para estabelecer regras sociais e para afirmar valores morais, o monitoramento diz respeito ao domínio que os pais têm sobre o que os filhos fazem e com quem andam (Cummins et al., 2000).

Por outro lado, o controle psicológico é exercido através de uma postura intrusiva (*intrusiveness*), que impõe restrição (*restrictiveness*) cognitiva, volitiva e emocional, efetuado por meio de ameaça de retirada de afeto, indução de culpa, superproteção e outras formas de manipulação emocional.

São muitos os estudos que buscam estabelecer relações entre práticas parentais (coercitivas ou indutivas), dimensões da parentalidade (afeto/responsividade, aceitação/rejeição e controle/exigência) ou estilos parentais (autoritativo, autoritário, negligente e permissivo) e problemas de comportamento do tipo externalizantes ou internalizantes. Na verdade, esse pode ser visto como um tema clássico na literatura sobre socialização infantil. De maneira geral, esses estudos fornecem evidências empíricas de que o modo como os pais educam seus filhos afeta o modo com os filhos se comportam e as variáveis parentais chegam a explicar uma proporção de 20% a 50% da variância no comportamento infantil (Maccoby, 2000).

De maneira geral, pesquisas que utilizam a abordagem configuracional dos estilos parentais são de natureza comparativa, na medida em que visam comparar as médias ou a variância de escores de determinados indicadores psicossociais entre grupos definidos de acordo com as quatro tipologias parentais. Cada grupo resulta da combinação de níveis extremos de afeto e controle parental. Essas pesquisas são importantes para identificar como os mais variados indicadores de ajustamento ou malajustamento sócio-emocional se comportam em cada um dos grupos. Assim, descobre-se que filhos de pais autoritativos tendem a ser social e academicamente mais competentes do que filhos de pais negligentes, por exemplo.

A despeito da relevância científica e social dessas pesquisas, elas apresentam limitações importantes. Em primeiro lugar, ao ser criado um grupo, por exemplo, de pais com estilo autoritário, as dimensões relativas ao afeto (aceitação/rejeição) e ao controle (restrição e manipulação/permissividade) que antes eram vistas num *continuum*, passar a ser categorizadas (pouco *versus* muito controle, pouco *versus* muito afeto). Naturalmente, do ponto de vista estatístico, muita informação se perde ao se transformar uma variável numérica em uma nominal. Nuances advindas do aumento ou da diminuição dos níveis de expressão de afeto parental ou de controle e de como essas dimensões podem estar associadas à variabilidade dos comportamentos problemáticos não podem ser identificadas.

Para captar essas nuances os *designs* correlacionais são indicados, uma vez que permitem investigar até que ponto a variância de uma

variável está relacionada à variância de outra. Ao optar por trabalhar com a abordagem dimensional, como no caso deste estudo, o uso de estatística correlacional torna-se viável, assim como a possibilidade de realizar análises preditivas, as quais permitem identificar não apenas se uma variável varia em função da outra, mas o quanto a variação de uma explica a variação de outra.

2.5.1. Gênero da Criança e Práticas Parentais

Meninas e meninos tendem a avaliar de forma diferente o modo com que seus pais e mães os criam. Alguns estudos sugerem que meninas tendem a avaliar suas mães (Muris et al., 2003) e suas mães e pais (Roelofs, Meesters, ter Huurne, Bamelis, & Muris, 2006) como mais afetivos do que os meninos. Meninos, por sua vez, tendem a perceber suas mães como mais rejeitadoras e mais controladoras do que as meninas (Roelofs et al., 2006). No que diz respeito aos dois tipos de controle investigados, meninos parecem ser mais submetidos ao tipo de controle psicológico do que meninas e meninas são mais submetidas a controle comportamental do que meninos (Finkenauer, Engels, & Baumeister, 2005).

Com respeito aos estudos nacionais, os resultados tem sido contraditórios (para uma revisão ver Sampaio, 2007), especialmente com relação às dimensões relativas ao controle (punição e exigência). Segundo a autora, enquanto algumas pesquisas indicam que meninas acham seus pais mais exigentes do que meninos, outras chegaram à conclusão oposta. Para complicar ainda mais, num estudo conduzido por Reichert e Wagner (2007), foi encontrado que o nível de exigência que os pais e mães dirigem aos filhos e filhas é, em geral, similar, ainda que a intrusividade materna tenha sido maior em relação às filhas adolescentes e a responsividade dos pais foi maior com os filhos adolescentes. Já Costa, Teixeira e Gomes (2000) concluíram que filhas adolescentes percebem seus pais e mães como mais exigentes, mas filhos e filhas não percebem diferenças no nível de responsividade parental.

Vale notar que, com relação à dimensão controle, exatamente os dois tipos identificados por Barber (1996) – o controle comportamental e controle psicológico – não foram estudados ainda no contexto nacional. O estudo que empregou constructos similares foi conduzido por Teixeira, Oliveira e Wottrich (2006), com adolescentes, usando escalas que medem apoio emocional, intrusividade (uma forma de controle psicológico) e supervisão de comportamento e cobrança de

responsabilidade (dimensões relacionadas ao controle comportamental), dentre outras. Eles concluíram que filhas e filhos adolescentes diferiram significativamente apenas na percepção de supervisão do comportamento, sendo que as filhas perceberam níveis mais altos de supervisão do que os filhos.

Como é possível deduzir, de acordo com a visão dos filhos, tanto o afeto (como a falta dele, na forma de rejeição) como os dois tipos de controle são exercidos de forma diferenciada pelos pais, de acordo com o seu gênero. E na visão dos pais, essas diferenças se mantêm? De acordo com Paulson e Sputa (1996) e com Weber, Prado, Viezzer e Brandenbrg (2004) pais e filhos discordam quanto à avaliação que fazem das práticas parentais. De modo geral, esses autores afirmam que pais vêem suas práticas com uma lente mais positiva do que os filhos, isto é, consideram-se mais responsivos, menos rejeitadores e pensam que usam formas mais positivas de controle, como no caso da monitoria. Neste estudo, as informações concernentes às práticas parentais serão fornecidas pelos cuidadores.

2.5.2. Idade dos filhos e Práticas Parentais

A idade dos filhos também parece afetar o modo como os pais exercem sua parentalidade (McNally, Eisenberg, & Harris, 1991; Roberts, Block, & Block, 1984). De maneira geral, filhos tendem a relatar um declínio da expressão física da afetividade (ou na expressão dela) dos pais ao longo da adolescência (McNally, et al., 1991; Roberts, et al., 1984, Muris et al., 2003; Custódio & Cruz, 2008). Para comportamentos suportivos, outros que não sejam expressão física da afetividade, há sugestões de que crianças mais velhas avaliem menos positivamente seus pais se comparado a crianças em idade pré-escolar (Reid, Ramey, & Burchinal, 1990).

Em relação às práticas de controle que pais exercem sobre os filhos, Roelofs et al., (2006) e Laird, Pettit, Bates e Dodge (2003) sugerem que com o aumento da idade, os pais passam a saber menos sobre o comportamento dos filhos. Há sugestões na literatura de que, no contexto norte-americano, as mães de classe média exigem menos submissão passiva e regulam menos o comportamento dos filhos, na medida em que suas idades aumentam (Kuczynski & Kochanska, 1995).

Por outro lado, estudiosos têm sugerido que os níveis de controle psicológico exercido pelos pais tendem a não declinar com o passar dos anos (Roberts et al., 1984; McNally et al., 1991). De fato, no estudo longitudinal de Barber, Stolz e Olsen (2005), foi encontrado que, ainda

que tenha sido observado um declínio inicial, o controle psicológico tende a aumentar com o passar dos anos da adolescência.

2.5.3. Idade Materna e Paterna e Práticas Parentais

Para alguns pesquisadores, a experiência adquirida com os anos de vida tenderia a favorecer o emprego de práticas parentais positivas como o controle comportamental e refreraria o uso de práticas negativas como rejeição e controle psicológico (Marin & Levandowski, 2008; Bornstein & Putnick, 2007).

Para Bornstein e Putnick (2007), no entanto, os efeitos da idade materna sobre a parentalidade ainda não estão bem compreendidos. Parte desta incompreensão se deve a razões relacionadas com o envelhecimento físico, de um lado, e à maturidade emocional, de outro. Enquanto mães mais jovens, com média de idade de 20 anos, dispõem de maior vigor físico para atender às demandas da maternidade, mães que decidem ter seus filhos mais tarde, por volta dos 30 anos, tendem a ser mais bem educadas e mais seguras financeiramente, além de apresentarem-se psicologicamente mais maduras para viverem a experiência da maternidade e mais disponíveis para atender às necessidades dos bebês.

Em seu próprio estudo, entretanto, os autores concluem que a relação entre idade materna e parentalidade não é linear, como poderíamos supor. Além disso, alertam que as mães jovens não fazem parte de um grupo homogêneo e que a variabilidade nas cognições e nas práticas parentais parece ser mais observada entre os 20 e 30 anos de idade sendo que, depois dessa idade, há uma maior estabilidade nas práticas e crenças maternas (Bornstein & Putnick, 2007).

Num estudo de revisão de trabalhos nacionais e internacionais publicados entre 1986 e 2006 sobre as práticas educativas que mães jovens empregavam com seus filhos pequenos, Marin e Levandowski (2008) concluíram que, apesar de a maioria dessas mães utilizarem práticas mais coercitivas, aquelas que recebiam apoio social faziam menos uso deste tipo de prática. Dessa forma, para as autoras é possível que as diferenças, em termos de práticas empregadas, podem estar refletindo mais as dificuldades sociais e econômicas a que mães mais jovens são submetidas do que exclusivamente a idade dessas mães.

De qualquer maneira, é possível concluir que estudos que visam compreender as relações entre parentalidade e comportamento infantil podem se tornar mais compreensivos se controlarem, em suas análises, os efeitos dessas variáveis parentais.

2.5.4. Nível de Escolaridade Materna e Paterna e Práticas Parentais

Alguns estudiosos têm encontrado resultados que apontam para uma associação entre baixa afetividade parental e baixo status sócio-econômico (tendo como um dos principais indicadores, a baixa escolaridade) da família e da comunidade (Klebanov, Brooks-Gunn, & Duncan, 1997; Furstenberg, 1993). Importante notar que a maioria dos estudos que investigam os efeitos da escolaridade parental sobre as práticas educativas estão restritos à escolaridade materna (Hoff, Laursen, & Tardiff, 2002).

No que diz respeito, especificamente, às práticas de controle parental, não foram encontrados estudos que investigassem as suas associações com nível socioeconômico geral ou nível de escolaridade parental, com a exceção de dois estudos (Pettit et al., 2001; Shek, 2005). Ademais, estes dois estudos encontrados apontam para resultados discordantes. Pettit et al. (2001) obteve informações acerca do controle comportamental e psicológico materno a partir da visão das mães e dos filhos. Ao correlacionar esses dados com nível sócio-econômico familiar descobriu que apenas a monitoria materna (informada pela mãe) manteve a correlação positiva significativa com nível socioeconômico familiar. Ou seja, nem controle psicológico relatado pela mãe e pelos filhos, nem controle comportamental relatado pelos filhos tiveram associação significativa com essa variável sócio-demográfica.

Shek (2005), por sua vez, em seu estudo com 3.017 estudantes do segundo grau, estava interessado em investigar dentre outras coisas, de que modo a escolaridade do pai e da mãe se relacionava com as práticas de controle comportamental (conhecimento parental, expectativas, monitoramento, disciplina e exigência) e controle psicológico. O autor concluiu que a única variável que se correlacionou negativamente com escolaridade parental (do pai e da mãe) foi controle psicológico. Todas as demais mantiveram correlação positiva com nível de escolaridade.

Num estudo brasileiro, Lordelo, Fonseca e Araújo (2000) investigaram se as mães residentes em favelas urbanas e as mães de bairros de classe média diferiam em relação aos níveis de responsividade materna, as suas atitudes sobre a maternidade e à valorização do desenvolvimento da autonomia da criança como meta de socialização. As autoras constataram que mães de maior escolaridade e maior nível sócio-econômico são, ao mesmo tempo, mais favoráveis ao desenvolvimento da autonomia da criança e mais responsivas ao comportamento da mesma.

Ainda que esta pesquisa nacional não centre exatamente nas práticas parentais de controle comportamental ou psicológico, mas sim sobre as crenças maternas em relação à autonomia, algum paralelo pode ser traçado. Mães que valorizam a autonomia e que respondem de forma apropriada às necessidades dos filhos tendem a lançar menos mão dos recursos de manipulação emocional (como é o caso do controle psicológico) sobre os filhos. Assim, extrapolando os resultados desse estudo, o nível de escolaridade materna seria menor entre mães que fazem mais uso desse tipo nocivo de controle.

Com relação à escolaridade paterna, um estudo conduzido no Rio Grande do Sul concluiu que o nível de envolvimento paterno varia em função da escolaridade paterna. Pais com nível de escolaridade superior apresentaram um maior envolvimento parental (envolvimento didático, afetivo e social) do que pais com nível médio e fundamental de ensino (Souza, 2008).

Com base no que foi exposto é possível perceber alguma consistência na literatura acerca do impacto positivo do aumento da escolaridade parental sobre as práticas que os pais utilizam para socializar seus filhos. Tal impacto pode ser devido ao fato de que o acesso a níveis mais altos de escolaridade permita aos cuidadores, pelo menos em tese, tomar conhecimento das necessidades de afeto positivo, atenção, aceitação e autonomia psicológica dos filhos.

Como é possível perceber, as práticas parentais podem ser influenciadas tanto pelas características individuais dos filhos (como idade e gênero) como pelas características individuais dos próprios cuidadores. Por essa razão, o controle dessas variáveis individuais, em estudos que investigam as relações entre qualidade da parentalidade e problemas comportamentais dos filhos parece pertinente.

A sessão a seguir incorpora os estudos que investigam as relações entre as dimensões da parentalidade, de particular interesse para o presente estudo, e os problemas comportamentais na infância e na adolescência.

2.5.5. Aceitação/Rejeição Parental e Problemas de Comportamento

A correlação entre distintas manifestações de aceitação parental e adaptação psicossocial de crianças e adolescentes tem sido estabelecida em diferentes culturas. Rohner (1986) encontrou evidências de que altos níveis de afeto positivo parental associam-se ao bem estar psicológico dos filhos, na Europa, África, Ásia e América do Sul. Vários estudos empíricos têm confirmado essa associação também nos EUA (Hart,

DeWolf, Wozniak, & Burts, 1992), na China (Chen, Rubin, & Li, 1997; Wang, Chen, Chen, H., Cui, & Li, 2006), na Holanda (Muris et al., 2003), no Japão (Nishikawa, Sundbom, et al., 2010) e em Israel (Feldman, 2009).

Huntsinger & Jose (2009) estudaram longitudinalmente dois grupos de famílias (chinesas-americanas e euro-americanas), com objetivo, dentre outros, de investigar o impacto da aceitação/rejeição e do controle parental sobre autopercepção, problemas externalizantes e problemas internalizantes dos filhos. Eles concluíram que aceitação materna e paterna (medida separadamente) tanto entre mães chinesas quanto em mães euro-americanas predisseram ajustamento psicossocial dos filhos. Interessantemente, apenas a aceitação paterna entre pais chineses também predisse ajustamento psicossocial. Entre pais americanos essa predição não foi confirmada.

No Brasil, Teixeira et al., (2006), num estudo com 409 adolescentes, concluíram que o apoio emocional (um indicador de aceitação parental) correlacionou-se positivamente com autoestima, autoeficácia e abertura emocional e Cia, Pamplin e Del Prette (2006), em uma amostra de 110 pré-adolescentes, concluíram que a comunicação e a participação parental (dois indicadores de envolvimento e aceitação parental) estiveram correlacionadas positivamente com as habilidades sociais de empatia e civilidade, assertividade e participação social.

Da mesma forma, Bolsoni-Silva e Marturano (2006) e Bolsoni-Silva e Loureiro (2011) concluíram as práticas parentais positivas (de comunicação e de afeto) diferenciam-se significativamente entre crianças do grupo clínico (com problemas externalizantes) e não-clínico Estes resultados também foram confirmado para adolescentes (Sabbag & Bolsoni-Silva, 2011).

Finalmente, Alvarenga e Piccinini (2007), ao examinarem as possibilidades e as limitações de um modelo teórico desenvolvido para explicar o comportamento antissocial, concluem que a responsividade parental, que envolveria ações parentais contingentes aos desejos e necessidades da criança, é um importante preditor da competência social infantil e pode prevenir problemas de externalização.

Enquanto a afetividade positiva (aceitação, responsividade, envolvimento, comunicação positiva) associa-se a competência social e a uma série de indicadores de bem-estar psicológico dos filhos, a pesquisas têm indicado que a rejeição parental tem estado associada a problemas de ajustamento social. De fato, há evidências de que até 26% da variabilidade nos níveis de ajustamento psicossocial na infância

possa ser explicado em função da rejeição parental percebida (Rohner et al., 2005).

Num estudo de revisão, Rohner e Britner (2002) concluíram que rejeição parental associou-se a problemas de internalização, especialmente à depressão e humor deprimido, nos EUA, na China, na Austrália, na Alemanha, na Itália, no Egito, na Espanha, na Suécia e na Turquia. Além disso, segundo os autores, vários estudos conduzidos nos EUA com minorias étnicas indicam que a rejeição parental está implicada na etiologia da depressão em crianças e adolescentes asiáticos-americanos, afro-americanos e mexicanos-americanos. Há também sugestões de que a rejeição parental correlacione-se com ideação, planejamento e ato suicida (Connor & Rueter, 2006). Ademais, de acordo com Rohner e Britner (2002), rejeição parental permanece sendo o melhor preditor de depressão, mesmo quando outras variáveis reconhecidas pelas suas implicações para a depressão, tais como conflito familiar, baixa coesão familiar, abusos físico e sexual, eventos negativos não-controláveis e dificuldades econômicas, são estatisticamente controladas. Finalmente, rejeição parental também parece estar associada à ansiedade (Roelofs et al., 2006).

Além de se associar a problemas internalizantes, parece haver evidências suficientes para supor que a rejeição parental seja um excelente preditor de problemas externalizantes, incluindo delinquência, transtorno de conduta e abusos de substância ilícita (Rohner & Britner, 2002). Os autores também fornecem um corpo vasto de evidência dessa associação, que incluem países como EUA, China, Croácia, Inglaterra, Finlândia, Índia, Japão, Noruega e Paquistão. Além disso, segundo os autores, as minorias étnicas (chinês, africanos e hispânicos) que residem nos EUA também foram investigadas e as mesmas conclusões foram obtidas. Da mesma forma, o poder preditivo da rejeição parental em relação à variância dos problemas externalizantes se mantém, mesmo com o controle de variáveis importantes, como conflito familiar, controle parental, ausência de pai, situação de emprego parental, classe social, raça, idade e gênero (Rohner & Britner, 2002).

Vários estudos de predição mais recentes têm confirmado a associação entre rejeição parental e problemas de comportamento. Roelofs et al. (2006), num estudo com 237 crianças e pré-adolescentes, na mesma faixa etária que a investigada no presente estudo (entre 9 e 12 anos), concluíram que rejeição de ambos os pais (medida separadamente) esteve associada a altos escores de ansiedade, depressão e agressividade.

Evidências semelhantes, encontradas fora do contexto ocidental também foram reportadas. Wang et al. (2006), num estudo longitudinal de dois anos com crianças chinesas (n = 216), estavam interessados em descobrir se o afeto parental (positivo e negativo) seriam preditores de comportamento pró-social e de problemas externalizantes. Eles concluíram que enquanto afeto positivo esteve associado positivamente a comportamento pró-social e negativamente a problemas externalizantes dois anos mais tarde, afeto negativo (relacionado à rejeição) associou-se positivamente a problemas externalizantes e negativamente a comportamento pró-social. No Japão, Nishikawa, Sundbom et al. (2010) também concluíram que rejeição parental correlaciona-se positivamente com problemas externalizantes e internalizantes, medidos pelo *Youth Self-Report*, uma versão do *Child Behavior Checklist* (CBCL) aplicada aos adolescentes⁸.

Para concluir, no Brasil, Ferreira e Marturano (2002) ao compararem um grupo clínico e um grupo não-clínico para problemas de comportamento do tipo externalizantes, concluíram que o grupo clínico apresentava uma qualidade de interação negativa com os pais, caracterizada por baixa preocupação com as necessidades e a segurança dos filhos, ameaças e agressão física.

2.5.6. Controle Comportamental, Controle Psicológico e Problemas de Comportamento

O corpo de evidências que liga o controle comportamental aos problemas externalizantes é amplo e tem crescido na última década, desde a proposição de Barber (1996) de diferenciar essa forma positiva de controle da forma negativa, o controle psicológico. De modo geral, os estudos sugerem que o controle comportamental estaria negativamente relacionado a problemas externalizantes como, por exemplo, problemas de comportamento (Ferreira & Marturano, 2002; Aunola & Nurmi, 2005); comportamento antissocial e transtorno de conduta em crianças (Barber, 1996; Laird, Marrero, & Sentse, 2010) e delinquência e agressividade em adolescentes (Finkenauer et al., 2005). Da mesma forma, o baixo monitoramento, uma das principais formas de controle comportamental, estaria associado a envolvimento com drogas (Parsai, Marsiglia, & Kulis, 2010), e engajamento em atividade de alto risco (DiClemente et al., 2001).

⁸ O CBCL é dirigido aos pais ou cuidadores.

Fora do contexto ocidental, Shek (2005) investigou os efeitos do controle comportamental sobre os filhos em Hong Kong com 3.017 crianças com média de idade de 12,65 anos. O autor buscou investigar de que forma, naquela cultura, os filhos percebem o controle comportamental parental (medido por índices de conhecimento parental, expectativas, monitoramento, disciplina e exigência) e a qualidade de suas relações com seus pais (em termos de satisfação com o controle parental, prontidão para se comunicar com os pais e confiança nos pais). Nesse estudo, os filhos percebem as mães como mais controladoras do que os pais, mas mesmo assim avaliam com mais positivas suas relações com as mães, resultado que reforça a tese de que o controle comportamental não seria nocivo para o desenvolvimento dos filhos, nem sob o ponto de vista dos próprios filhos.

O modo como o controle psicológico se associa a resultados desenvolvimentais insatisfatórios também tem sido investigado nos últimos dez anos. Em linhas gerais, entende-se que o controle psicológico está associado diretamente a todos os problemas de internalização (Smetana & Daddis, 2002; Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003; Finkenauer, et al. 2005; Soenens, Luyckx, Vansteenkiste, & Duriez, 2008; Karreman, van Tuijl, van Aken, & Deković, 2009) incluindo retraimento social na infância (Rubin et al., 2009).

Com relação aos problemas externalizantes os resultados indicam associação positiva com controle psicológico (ou seu equivalente, o controle coercitivo, por exemplo) (Aunola & Nurmi, 2005; Finkenauer et al., 2005; Salvo, Silves, & Toni, 2005; Alvarenga & Piccinini, 2001, 2009), ainda que outros estudos não tenham encontrado nenhuma associação significativa (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998; Pettit et al., 2001) ou apenas uma tendência a associação (depois de ter controlado os efeitos de idade, gênero, raça e controle comportamental) (Gaertner et al., 2010). Finalmente, Barber et al., (1994) sugerem que controle psicológico se associa tanto a problemas de internalização com de externalização.

No Brasil, dois estudos merecem destaque por terem investigado algumas dimensões de comportamento parental semelhantes as que foram usadas no presente estudo. Teixeira et al. (2006) investigaram, numa amostra de 409 adolescentes (idade média de 16,52 anos), as correlações entre várias dimensões da parentalidade (controle punitivo, supervisão do comportamento, cobrança de responsabilidade, intrusividade, apoio emocional e incentivo à autonomia) e autoestima, autoeficácia, abertura emocional e comportamento antissocial. Os autores concluíram que aspectos do ajustamento emocional (autoestima,

autoeficácia e abertura emocional) correlacionaram-se negativamente com controle punitivo e intrusividade (dois comportamentos relacionados ao controle psicológico) e positivamente com cobrança de responsabilidade (comportamento relacionado ao controle comportamental), com estímulo a autonomia e com apoio emocional (comportamento relacionado aceitação). Surpreendentemente, supervisão de comportamento (outro comportamento parental relacionado ao controle comportamental) não se correlacionou com os indicadores de ajustamento emocional. Comportamento antissocial, por sua vez, correlacionou-se negativamente, como era esperado, com supervisão de comportamento e com apoio emocional e positivamente com intrusividade.

Sabbag e Bolsoni-Silva (2011), por sua vez, em seu estudo com adolescentes, concluíram que pouca habilidade social educativa materna (categorizada em termos de dificuldades na comunicação assertiva e atenciosa, capacidade de fazer perguntas e ouvir os filhos, expressão de sentimentos negativos de modo assertivo e contingente, expressão de opinião própria e respeito à expressão de opinião alheia, inclusive as discordantes, expressão de carinho, no estabelecimento de limites claros e coerentes, sem lançar mão de chantagem emocional e, finalmente, no diálogo assertivo e comportamento consistente) correlacionou-se com problemas do tipo externalizantes e internalizantes. Além disso, as práticas parentais negativas (especificamente, a monitoria negativa, disciplina relaxada, negligência e punição inconsistente) correlacionaram-se com os problemas de comportamento externalizantes.

Apesar da consistência entre os achados nacionais e internacionais acerca do papel negativo do controle psicológico sobre o comportamento dos filhos, há sugestões de que o uso desta estratégia de disciplina por pais de origem latina tenha significados culturalmente específicos e exerçam impactos mais positivos sobre os filhos se comparados com pais norte-americanos. Tal distinção ocorre na medida em que os motivos para fazerem uso de estratégias de controle respondem a metas de socialização culturalmente definidas como o *familismo, o respecto e a educación* (Halgunseth, Ispa, & Rudy, 2006).

Familismo diz respeito à importância que os laços de família assumem nessa cultura. De fato, a promoção da manutenção de fortes laços entre os membros de uma família, da expectativa de que esses membros são a fonte primária de suporte instrumental e emocional, do sentimento de lealdade e da valorização dos sentimentos e desejos do grupo familiar em detrimento dos indivíduos que o integram, são metas

de socialização valorizadas pelos pais latinos quando eles instruem e educam seus filhos para a vida.

Respecto reflete outra meta importante na educação das crianças latinas e refere-se à importância de se garantir a manutenção da harmonia interpessoal, via expressão e sentimento de respeito pelos membros da família como forma de obter o respeito próprio. No caso das crianças, é esperado que essas se comportem de acordo com o seu papel social na família (como filhos, netos e irmãos). Há uma hierarquia na família que deve ser obedecida e o respeito e via que mantém tal hierarquia.

Educación, por fim, diz respeito à meta de formação ampla da criança, em termos de responsabilidade, moralidade e relacionamento interpessoal. A criança latina “bem educada” apresenta qualidades que refletem não apenas bom desempenho acadêmico, mas também, boas maneiras e formação moral (afetuosa, honesta, bem comportada [*polite*], respeitosa e responsável).

Para chegar à conclusão de que o uso de controle parental por pais latinos pode ter efeitos distintos daqueles obtidos por pais euro-americanos, Halgunseth et al. (2006) revisaram três décadas de pesquisa com pais e crianças de diferentes origens latinas (mas não brasileiras). Eles concluem que o uso de controle parental (maior monitoramento, maior proteção, mais estabelecimento de regras e de tomada de decisão, por exemplo) é mais comum entre pais latinos do que entre pais não-latinos (em grande parte, pais que vivem nos EUA). Os estudos confirmam os efeitos positivos que essas estratégias parentais de controle não-punitivo têm sobre o bem estar da criança e do adolescente latinos. Pelo contrário, num estudo conduzido no México (Jonhson, Teigen, & Davila, 1983, in Halgunseth et al., 2006) os comportamentos parentais que refletem baixa dominação e pouca restrição comportamental dos filhos foram preditores de ansiedade nos filhos.

No que diz respeito ao uso de controle psicológico, Halgunseth et al. (2006) afirmam existir, na época de sua revisão, pouquíssimos estudos com latinos a esse respeito. Além de raros, os resultados dos estudos que incluem medidas de controle psicológico são contraditórios, ainda que possa se observar uma predominância de resultados que apontam para o uso mais frequente deste tipo de controle entre pais latinos quando comparados com pais euro-americanos. Os autores chamam a atenção para um tipo particular de controle psicológico que parece ser culturalmente específico da cultura latina: os **conselhos** (*consejos*), entendidos como estratégias educativas espontâneas que visam influenciar as atitudes e o comportamento moral das crianças. Ao

que tudo indica, os conselhos que pais latinos frequentemente dão aos filhos são uma forma de controle psicológico que parece não ter efeitos perniciosos sobre seus filhos; pelo contrário, eles associam-se a resultados desenvolvimentais positivos, como, por exemplo, sobre o seu desempenho acadêmico. Apoiando-se nos argumentos de Lopèz (2001, in Halgunseth et al., 2006), os autores explicam que na cultura latina, os conselhos são motivados por metas centradas na criança (especificamente a meta de ser “bem educada”), que é vista nesta cultura como uma expressão de bem estar infantil. Nas culturas euro-americana, o uso de controle psicológico parece ser motivado por elevado estresse parental, o que explicaria, em parte, seus efeitos negativos sobre o ajustamento sócio-emocional dos filhos.

Esse estudo de revisão é oportuno na medida em que alerta para a necessidade de serem consideradas diferenças culturais no momento de interpretar os dados de pesquisa sobre o uso e os efeitos de práticas de controle sobre o comportamento infantil. Pesquisadores brasileiros concordam que práticas negativas de criação, relativas ao controle (especialmente o coercitivo) parecem ser comumente aceitas na nossa cultura como uma forma de obtenção da obediência dos filhos (Bolsoni-Silva & Marturano, 2006; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Vasconcelos & Souza, 2006). A seção a seguir apresenta os modelos de predição propostos nesta tese para cada um dos problemas de comportamento, com base na revisão de literatura sobre apego e dimensões da parentalidade.

2.6. MODELOS DE PREDIÇÃO PROPOSTOS

De acordo com Alvarenga e Piccinini (2007), há sugestões de que a responsividade parental (o elemento central do vínculo do apego) frente as necessidade dos filhos, desde as fases iniciais do desenvolvimento, esteja relacionado com a qualidade das práticas parentais empregadas no processo de socialização. Dito de outra forma, cuidadores pouco responsivos e disponíveis a atender às necessidades dos filhos também tenderiam a apresentar dificuldades para controlar comportamentos indesejados dos filhos e lançariam mão de estratégias mais coercitivas e pouco contingentes. Em contrapartida, pais sensíveis e responsivos tenderiam a ter mais facilidade de promover a regulação do comportamento infantil, fazendo uso de estratégias mais assertivas, de forma contingente.

Em linha com esta visão, Booth, Rose Krasnor, McKinnon & Rubin (1994), afirmam que a investigação das influências do apego e das práticas parentais sobre o ajustamento emocional dos filhos, num mesmo estudo, a um primeiro olhar parece artificial, uma vez que se espera que as capacidades de responsividade e sensibilidade parental, nos primeiros anos de vida da criança, estejam relacionadas com a capacidade de prover um ambiente de socialização afetivo e acolhedor e de fazer uso de estratégias adequadas de controle (exigências e estabelecimento de limites coerentes e consistentes frente a comportamentos indesejados) no lugar de estratégias restritivas e superprotetoras, nos anos posteriores da infância. Os autores lembram, entretanto, que mudanças na vida do cuidador podem ocasionar inconsistência em seu modo de educar os filhos. Além disso, o comportamento da criança pode apresentar mudanças na trajetória de desenvolvimento com as quais os pais encontram dificuldades para lidar e, assim, passam a fazer uso de práticas parentais inconsistentes e inadequadas na tentativa de refrear o comportamento indesejado.

Tal visão está de acordo com a abordagem evolucionista de MacDonald (1992), para quem as relações entre afeto parental e segurança de apego estão condicionadas culturalmente e, portanto, não são naturalmente intrínsecas e universais. Assim, de acordo com o autor, a função do apego é remover a criança da situação de ameaça e da experiência de medo. Portanto, o apego deriva-se de um sistema de afeto negativo (evitação do medo e da ansiedade). Por outro lado, o fornecimento de cuidado e carinho resulta de um sistema biológico diferente, de afeto positivo, cuja função é o aumento de intimidade e de trocas afetivas na relação. Assim, os dois sistemas (de apego e de afeto parental) são sistemas que têm bases biológicas distintas, com origens e funções evolucionárias também distintas. De acordo com essa visão, ainda que sejam dois sistemas independentes, eles podem manter relações estreitas entre si, especialmente para indivíduos da etnia branca que vivem nos países ocidentais desenvolvidos. No entanto, isto não significa que apego seja incompatível com falta de afeto. Para o autor, pesquisas transculturais indicam que o vínculo de apego seguro pode existir em relações parentais agressivas e autoritárias (Sroufe & Fleeson, 1986, 1988, in MacDonald, 1992).

A esse respeito, Ainsworth (1967, in MacDonald, 1992) constatou que mães de Uganda não exibem comportamentos afetuosos e calorosos em relação aos filhos e, também, não é comum seus bebês exibirem afeição em retorno. Entretanto, foram observados níveis de apego seguro maiores dessas díades africanas do que na amostra de

mães-bebês americanos. LeVine (1988, in MacDonald, 1992) também apresentou registros semelhantes, num estudo com díades do Quênia. De acordo com o autor, a expressão de afeto como beijar, abraçar e fazer carinho nos filhos era extremamente rara por parte das mães, mas, no entanto, elas eram altamente responsivas e sensíveis às necessidades dos bebês, a contraparte parental da formação do vínculo seguro de apego.

Tendo em mente essas considerações, no presente estudo, assume-se que os sinais de comportamento infantil problemático estejam associados tanto ao apego inseguro como às práticas educativas inadequadas. Além disso, parte-se da premissa que as experiências negativas de vinculação vivenciadas pelas crianças com os seus cuidadores seriam agravadas pela experiência de serem submetidas a estratégias de socialização pouco eficazes. Cada uma destas experiências negativas ofereceria contribuições únicas, ou independentes, na predição dos problemas comportamentais. Os modelos aqui propostos são, portanto, aditivos, uma vez que as contribuições independentes se somam na explicação da variabilidade destes problemas. Por outro lado, de acordo com a revisão bibliográfica, ainda que apego inseguro seja o preditor comum de todos os problemas comportamentais (externalizantes e internalizantes), as dimensões da parentalidade variam em função do problema comportamental em questão. A figura 3 apresenta o primeiro modelo testado neste estudo, que ilustra de que forma estas experiências de socialização negativas se relacionam para prever os problemas de externalização.

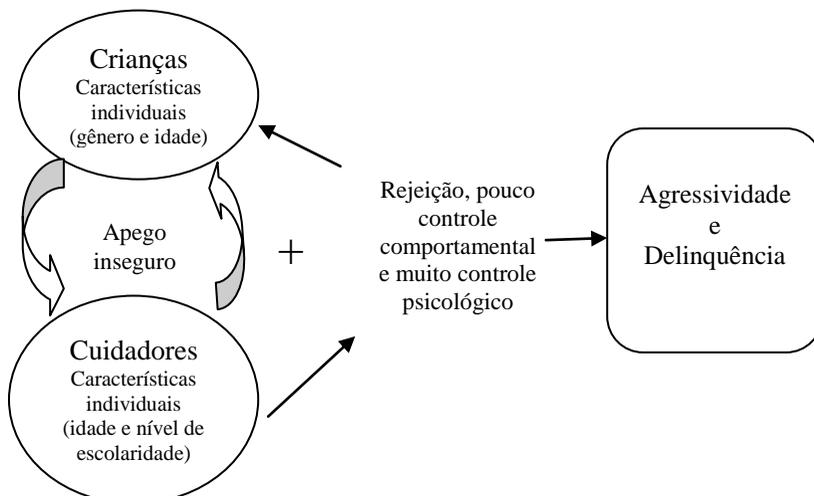


Figura 3. Modelo que Prediz Agressividade e Delinquência.

No que diz respeito ao modelo teórico testado para retraimento social, com base na literatura, assume-se que sejam preditores apego inseguro com os cuidadores e controle psicológico (figura 4).

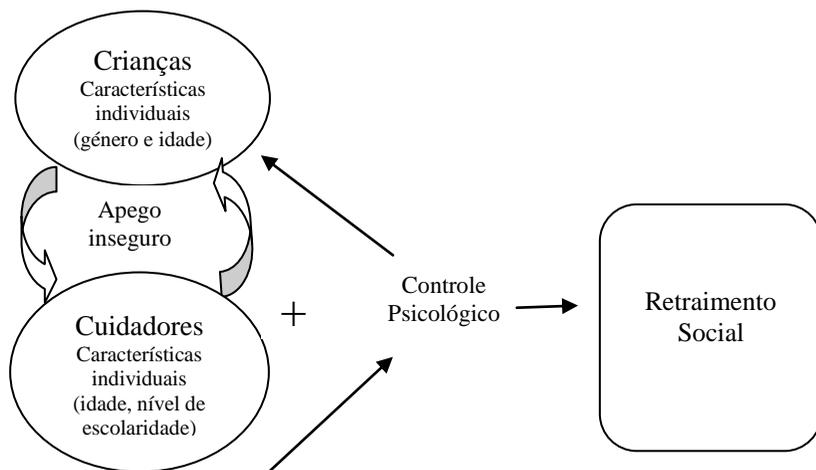


Figura 4. Modelo que Prediz Retraimento Social.

Finalmente, o último modelo que prediz os sinais de ansiedade/depressão a partir dos dois grupos de variáveis é apresentado na figura 5.

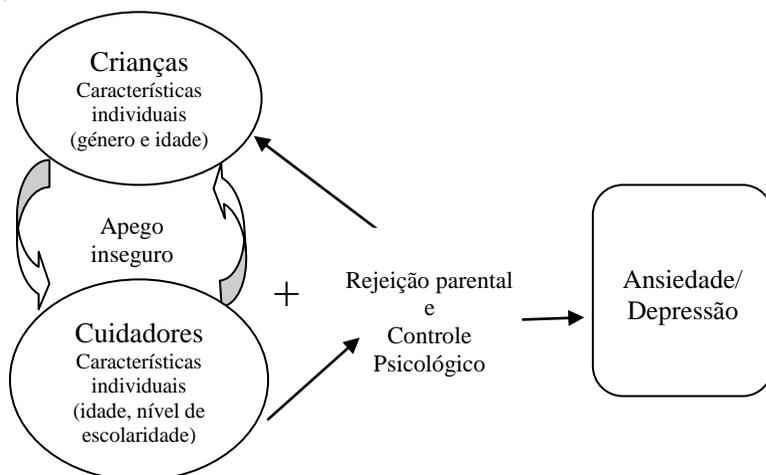


Figura 5. Modelo que Prediz Ansiedade/Depressão.

Na sequência serão revisados os estudos que testaram modelos semelhantes aos aqui propostos.

2.6.1. Estudos que Testam Modelos Semelhantes

Como foi demonstrado até o momento, há um corpo robusto de literatura que suporta o elo entre apego e problemas internalizantes e externalizantes, e entre práticas parentais de afeto e controle (psicológico e comportamental) e esses problemas. A despeito disso, poucos estudos de predição têm incorporado em suas análises as variáveis explicativas relativas ao vínculo de apego e às práticas parentais, com o intuito de auferir os seus efeitos independentes e aditivos na predição dos problemas de comportamento (Booth et al., 1994; Doyle & Markiewicz, 2005; Muris et al., 2000; Muris et al., 2003; Roelofs et al., 2006; Nishikawa, Sundbom et al. 2010).

Vale lembrar que nenhum desses trabalhos citados incluiu **somente** as variáveis que foram testadas no presente estudo, como potenciais preditoras em suas análises preditivas. Ou seja, outras variáveis relativas às características do cuidador, à qualidade das relações pais e filhos e da relação conjugal foram inseridas nas equações de regressão, fato que tende a interferir nos resultados uma vez que a análise de regressão é uma estatística multivariada, na qual a presença de uma variável afeta o funcionamento de todas as demais variáveis. Desta forma, os resultados aqui apresentados não representam o teste fiel dos modelos teóricos aqui propostos.

Um dos primeiros estudos que incluiu os dois grupos de variáveis (relativas ao apego e às práticas parentais) foi conduzido por Booth et al. (1994) com um grupo de 79 crianças e suas mães. Os autores estavam interessados em descobrir se as variáveis relativas à qualidade da relação mãe e filho (condição geral da mãe, medida pelo nível de estresse maternal, depressão, disponibilidade de suporte social), apego em relação à mãe e estilo parental materno (afeto e negatividade maternal), medidas aos quatro anos de idade (T1), seriam preditoras dos problemas externalizantes, internalizantes e aceitação/engajamento social, aos oito anos de idade (T2). Eles partiam da premissa que o apego em relação à mãe seria o melhor preditor de ajustamento sócio-emocional. Os autores tiveram sua hipótese parcialmente confirmada. Dentre os potenciais preditores testados (e depois de terem controlado os efeitos dos problemas de comportamento no T1), o vínculo de apego em relação à mãe aos quatro anos de idade mostrou-se com o melhor preditor dos problemas internalizantes e do engajamento/aceitação social aos oito

anos. No entanto, em relação aos problemas externalizantes, a predição hipotetizada não se confirmou. De fato, o estilo parental materno (especificamente pouco afeto) foi o único preditor que explicou a variabilidade dos problemas externalizantes. Os autores sugerem que é possível que, no que diz respeito à manifestação de problemas externalizantes, as crianças ao interagirem com pares de forma agressiva podem estar exibindo uma reação geral ao modo como são tratadas pela mãe, ou seja, a criança pode estar imitando o comportamento social modelado pelo estilo interativo materno. Alternativamente, os autores sugerem que, neste caso específico, o comportamento materno seja uma resposta ao comportamento externalizante do filho e não sua causa. Vale destacar que os autores não controlaram estatisticamente os possíveis efeitos de variáveis sociodemográficas.

Muris et al. (2000), numa amostra de 159 crianças em idades entre 9 e 13 anos, investigaram os efeitos do vínculo de apego e as práticas parentais maternas e paternas (separadamente) sobre a preocupação (um dos componentes cognitivos da ansiedade), controlando o gênero da criança. Eles concluíram que apego inseguro, rejeição e criação ansiosa materna foram preditores de preocupação, ao passo que apenas apego inseguro e rejeição paterna predisseram este tipo de problema. Os autores alertam para o fato de que, naquele estudo, apenas foram utilizados os relatos dos próprios adolescentes, e sugerem que se as informações fossem dadas pelos pais talvez um quadro mais claro das relações entre apego, práticas parentais e problemas de comportamento do tipo externalizante teria se apresentado. Além disso, é importante ressaltar que, nesse estudo, os autores utilizaram uma medida de apego em relação aos pares e amigos, e não em relação aos pais.

Doyle e Markiewicz (2005) investigaram, em 175 adolescentes com idades entre 13 e 15 anos, as contribuições das práticas de afeto, controle comportamental e controle psicológico, do conflito marital e do tipo de apego em relação a ambos os pais no ajustamento infantil (em termos de ansiedade/depressão e delinquência e autoestima) ao longo de dois anos. Todas as medidas foram aplicadas aos adolescentes e, portanto, refletem suas percepções quanto à qualidade do vínculo de apego em relação aos pais, bem como as práticas que seus pais utilizam no processo de socialização. Além disso, as autoras estavam interessadas em examinar o efeito mediador dessas práticas parentais na relação entre conflito parental e os problemas comportamentais, e também em testar o efeito mediador do vínculo de apego, na relação entre práticas parentais e os mesmos problemas comportamentais.

Finalmente, o sexo das crianças foi controlado nesse estudo. As autoras concluíram que controle psicológico foi o melhor preditor de problemas internalizantes no primeiro e no segundo ano, seguido de apego ansioso. Afeto parental, por sua vez, predisse o decréscimo de problemas externalizantes ao longo do tempo. Controle comportamental não se associou a nenhum problema comportamental, e as autoras atribuem esse resultado a problemas de mensuração do constructo.

Conforme mostra a revisão de literatura, enquanto alguns achados suportam as contribuições independentes do apego e das práticas parentais para problemas internalizantes (Muris et al., 2000; Doyle & Markiewicz, 2005), outros concluem que os problemas externalizantes estão associados às práticas parentais negativas, mas não ao apego (Booth, et al., 1994; Doyle & Markiewicz, 2005) e, outros ainda concluem que os problemas internalizantes estejam associados apenas ao apego inseguro, mas não às práticas parentais negativas (Booth et al., 1994).

Diante deste cenário de resultados incongruentes, alguns pesquisadores buscaram alternativas analíticas, com base na premissa teórica de que meninos e meninas não apenas tendem a apresentar diferenças quanto à expressão dos problemas de comportamento, mas, também, quanto aos processos envolvidos nessa expressão (neste caso específico, eles podem diferir entre si no modo como se vinculam ao pai e a mãe e no modo como os pais exercem suas práticas parentais). Tais pesquisadores (Muris et al., 2003; Roelofs et al., 2006; Nishikawa, Sundbom et al. 2010) optaram por investigar separadamente para meninos e meninas o modo como o vínculo de apego e as práticas parentais se combinam para predizer o comportamento dos filhos.

Muris et al. (2003) investigaram, numa amostra de 742 adolescentes holandeses (397 meninos e 345 meninas), com idades entre 12 e 18 anos ($M = 14,45$ e $DP = 1,39$), o papel independente e combinado dos tipos de apego (seguro, evitativo e ambivalente) e das práticas parentais (calor emocional, rejeição, superproteção, favoritismo) na predição dos problemas de externalização e de internalização. Os autores concluíram que os adolescentes que se autoavaliaram como inseguros apresentaram os níveis mais altos de problemas externalizantes e internalizantes. Além disso, o modo como os adolescentes avaliaram as práticas parentais empregadas pelos pais também esteve associado aos problemas externalizantes e internalizantes que reportaram. Afeto parental, tanto em relação à mãe quanto ao pai, esteve correlacionado negativamente com sintomas psicopatológicos, ao

passo que rejeição e superproteção materna e paterna correlacionaram-se positivamente com problemas de externalização e de internalização.

No que diz respeito à análise preditiva (controlando sexo e idade da criança), enquanto os dois grupos de variáveis (apego inseguro e práticas parentais - afeto, rejeição e superproteção) participaram de forma única para prever os problemas internalizantes, apenas as práticas parentais (afeto, rejeição e superproteção) tiveram valor preditivo sobre os problemas do tipo externalizantes. Ao analisarem separadamente os modelos de predição para meninos e meninas, os autores descobrem as variáveis explicativas foram responsáveis por explicar mais variância em problemas comportamentais para meninas do que para meninos (intervalo entre 0,30 e 0,40 para meninas e entre 0,18 e 0,23).

Roelofs et al. (2006), conduziram um estudo com 237 pré-adolescentes, com idades entre 9 e 12 anos. Seu objetivo era investigar as contribuições únicas de apego em relação à mãe e ao pai e de práticas parentais negativas como rejeição, superproteção, baixo afeto parental e criação ansiosa na predição dos sintomas externalizantes (especificamente agressividade) e internalizantes (especificamente ansiedade e depressão). Sua hipótese era de que o apego e as práticas negativas maternas eram mais claramente ligados aos problemas comportamentais em meninas, enquanto que apego e práticas negativas do pai estariam mais relacionados aos problemas comportamentais em meninos. Eles concluíram que, para meninas, a qualidade do vínculo de apego exerce um papel menos importante do que as práticas negativas de criação materna na determinação dos problemas externalizantes e internalizantes. Especificamente, foram preditores de ansiedade em meninas a superproteção e a rejeição materna, e de depressão apenas a rejeição materna. Com relação à agressividade em meninas, apenas a rejeição materna foi preditora. Por outro lado, agressividade em meninos foi predita por rejeição paterna. Também para os meninos, o apego em relação ao pai, a rejeição paterna e a criação ansiosa materna ofereceu contribuições únicas para explicar sintomas de depressão. Com relação aos sintomas de ansiedade, o vínculo de apego inseguro com o pai, a ansiedade e a rejeição materna ofereceram contribuições únicas para sua explicação.

Finalmente, um estudo conduzido recentemente no Japão (Nishikawa, Sundbom, et al., 2010) com 193 adolescentes ($M = 16,4$), que examinou as contribuições do vínculo de apego, das práticas parentais e do autoconceito na predição de problemas externalizantes e internalizantes, concluiu-se que os efeitos da combinação entre as

variáveis apego e práticas parentais variam em função do gênero do filho. Para meninos o modelo que incluiu vínculo de apego inseguro e rejeição parental foi o que melhor predisse problemas externalizantes e internalizantes. Já para meninas, todas as práticas parentais disfuncionais (rejeição, superproteção e criação ansiosa) e apego inseguro predisseram problemas internalizantes, e todas as práticas parentais predisseram problemas externalizantes.

Como é possível observar, estudos que realizam separadamente as análises para meninos e meninas também são poucos e seus resultados estão longe de ser conclusivos. Apesar disso, é possível identificar um padrão de resultados que aponta para especificidades importantes de gênero (com exceção do primeiro estudo). Os problemas comportamentais externalizantes, em meninas parecem ser mais bem explicado a partir do uso de práticas negativas. Já para meninos, os resultados são menos claros, mas, em linhas gerais, indicam a participação tanto do apego como das práticas parentais na ocorrência dos problemas comportamentais, mais claramente para os problemas internalizantes.

3. HIPÓTESES

Com base na revisão de literatura, foi possível formular algumas hipóteses centrais do estudo concernentes ao modo como a qualidade do vínculo do apego e as práticas parentais se relacionam para predizer cada um dos problemas comportamentais investigados, controlando variáveis sócio-demográficas relativas às crianças (gênero e idade) e relativas aos seus cuidadores (idade e nível de escolaridade):

H1: Insegurança no vínculo de apego (materno ou paterno) e práticas parentais (altos níveis de rejeição parental e de controle psicológico, e pouco controle comportamental) serão preditores de problemas externalizantes.

H2: Insegurança no vínculo de apego (materno ou paterno) e controle psicológico serão preditores de retraimento social.

H3: Insegurança no vínculo de apego (materno ou paterno) e práticas parentais (altos níveis de rejeição parental e de controle psicológico) serão preditores de ansiedade/depressão.

Além disto, esperava-se que haveria especificidades de gênero para os modelos preditivos de agressividade, delinquência, retraimento social e ansiedade/depressão. A este respeito os resultados dos estudos empíricos indicam que:

H4: Para meninas, as práticas parentais negativas serão os melhores preditores de problemas comportamentais. Para os meninos, pelo contrário, é a qualidade do vínculo de apego que será o melhor preditor de problemas de comportamento infantil.

4. MÉTODO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo investigou de que forma cinco variáveis explicativas (vínculo de apego com mãe, vínculo de apego com pai, rejeição parental, controle psicológico, controle comportamental) se relacionam e predizem quatro variáveis de critério: 1) agressividade, 2) delinquência, 3) retraimento social e 4) ansiedade/depressão. Em essência, portanto, trata-se de um delineamento correlacional. Vale ressaltar que estudos correlacionais são descritivos por natureza, pois não podem presumir relação de causa e efeito (Dancey & Reidy, 2006). Eles apenas informam que dois fatores parecem estar relacionados ou variam juntos, de forma sistemática.

Entretanto, antes de proceder com as análises correlacionais e preditivas, uma série de análises preliminares foram realizadas a fim de descrever as variáveis envolvidas no fenômeno e melhor apreendê-lo em sua totalidade e especificidade. Neste caso, além de sua natureza correlacional, ele incorporou finalidades de um estudo com delineamento descritivo, na medida em que buscou descrever as características das pessoas e dos fenômenos estudados (Sampieri, Collado, & Lucio, 1994).

Finalmente, optou-se por um corte transversal do fenômeno, já que se pretendeu investigá-lo em um único momento, ou seja, no espaço e no tempo atual. Vale ressaltar que os delineamentos transversais apresentam vantagens e limitações para o pesquisador. Se por um lado, a coleta de dados num único ponto agiliza o processo de pesquisa, por outro, as conclusões obtidas precisam levar em conta uma série de considerações. A principal delas diz respeito à impossibilidade de acompanhar a evolução do fenômeno, ou seja, de capturar seu movimento ou sua trajetória de desenvolvimento e identificar que fatores estariam associados a tais mudanças. Assim, ao coletarmos num mesmo ponto todas as informações referentes aos comportamentos parentais e aos problemas de comportamentos dos filhos, não é possível assumir que os primeiros antecederiam os últimos, já que a via oposta de interpretação é igualmente aceitável.

Idealmente, para se afirmar com mais propriedade quais fatores predizem problemas de externalização e de internalização em crianças, nessa etapa do desenvolvimento, seria necessário um desenho longitudinal para capturar modificações ou estabilidade das medidas ao longo do tempo e em diferentes contextos. Ainda que estejam previstas

investigações longitudinais no projeto de pesquisa de âmbito nacional, para este projeto de doutorado optou-se por medidas transversais, em função das restrições do tempo impostas pelo cronograma de atividades.

4.2. PARTICIPANTES

Participaram do estudo 289 crianças (147 meninos e 137 meninas), de quatro escolas da rede municipal e estadual de duas cidades da região sul do Brasil e 205 cuidadores (181 mães, 18 pais e 6 outros cuidadores), contabilizando um total de 494 sujeitos.

A decisão pelos critérios de inclusão (crianças de 5º ano, pelo menos um cuidador) e pelo tamanho da amostra obedece às orientações metodológicas do projeto internacional sobre amizade, ao qual o presente estudo se vincula. Uma vez que o projeto amizade tem como foco a transição ecológica do 5º para o 6º ano escolar, as crianças no primeiro momento da coleta frequentavam regularmente o 5º ano do ensino fundamental e se agrupavam em sete salas de aula nas duas escolas da primeira cidade e em oito salas de aula nas duas escolas da segunda cidade.

4.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

As escolas foram escolhidas em virtude da disponibilidade de suas diretoras em participar do estudo. Duas escolas estão localizadas na cidade de Florianópolis e duas estão localizadas na região da grande Porto Alegre.

Três das quatro escolas públicas pesquisadas atendem a uma clientela, na maioria, proveniente de famílias de padrão sócio-econômico médio baixo e baixo. No entanto, uma das escolas atende a uma clientela que é, em sua maioria, proveniente de famílias de classe média e média alta. As informações acerca do nível sócio-econômico da clientela atendida pelas escolas foram fornecidas verbalmente pelos diretores das escolas.

4.4. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Por se tratar de um estudo diretamente vinculado a um projeto internacional de pesquisa, e que utiliza as mesmas medidas,

devidamente adaptadas nos diferentes países parceiros do estudo, foi realizada a tradução e adaptação dos instrumentos do inglês para o português por profissionais com domínio fluente das duas línguas e em seguida foi procedida a *back-translation*, independente, por outros três *experts*.

No intuito de verificar o nível de clareza e adequação das perguntas à amostra brasileira, os professores pesquisadores e responsáveis pelo projeto em cada uma das cidades conduziram separadamente o estudo piloto dos instrumentos em outras escolas públicas. A escolha das escolas participantes foi aleatória, apenas considerando a disponibilidade e o número de classes de 5º ano.

Participaram do estudo piloto 67 crianças que responderam às medidas relativas à qualidade da suas relações com mães, pais e pares. Além disso, 17 mães e pais de crianças entre 9 e 13 anos responderam aos instrumentos relativos às práticas parentais. A partir da observação do entendimento dos itens pelos participantes foram feitas as modificações e adaptações necessárias à compreensão adequada das questões.

4.4.1. Aspectos Éticos

O projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), encaminhado pela coordenação geral, tendo sido aprovado sob o parecer 038/2009 do dia 29 de maio de 2009 (Anexo 1). Atendendo as resoluções nº 196, de 10 de outubro de 1996, e nº 251 de 5 de agosto de 1997, do Ministério da Saúde, foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE- para os pais das crianças participantes (Apêndice). Somente participaram da amostra, os adultos que assinaram TCLE e as crianças que tiverem esse termo devidamente assinado pelos cuidadores. Todos os participantes, incluindo cuidadores, professores e alunos, foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa, do sigilo das informações e do direito de desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo físico, econômico ou moral.

Com o término da etapa de análise dos dados as escolas foram procuradas para fins de retorno dos resultados obtidos. Reuniões, inicialmente, com os professores e, posteriormente, com os pais foram asseguradas por parte do grupo de pesquisa com a finalidade de trabalhar pontos problemáticos que foram identificados conjuntamente

pelos pesquisadores e a direção da escola como importantes de discussão, relacionados com os temas-focos da pesquisa.

4.4.2. Coleta dos Dados Propriamente Dita

No primeiro semestre de 2009, foram realizadas reuniões entre as pesquisadoras envolvidas com o projeto de pesquisa e os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas para explicação da proposta da pesquisa e solicitação da assinatura de uma carta de anuência. Mães e pais (e cuidadores, na ausência desses) e professores(as) foram convidados pelos diretores e coordenadores pedagógicos a participar de um encontro com os pesquisadores para que pudessem ser esclarecidos os objetivos do estudo e as condições em que ele deveria ocorrer.

Os dados desta primeira etapa de estudo foram coletados nos meses de novembro e dezembro de 2009. Para o projeto nacional, foram empregadas seis medidas com as crianças, nas próprias salas de aula, duas medidas com seus cuidadores (em situação grupal ou individual, nas dependências da escola, ou em lugares previamente combinados, como em centros comunitários ou em suas casas) e duas medidas com as professoras de cada classe escolar envolvidas no projeto. Para fins do presente estudo, apenas a medida relativa à qualidade do vínculo de apego com mães e pais aplicada às crianças e duas medidas aplicadas aos pais, relativas às práticas de criação que utilizam com seus filhos e aos problemas de comportamento que os filhos apresentavam, foram utilizadas.

Em todas as coletas em sala de aula sempre estiveram presente no mínimo três pesquisadores. As informações sobre o projeto e as orientações sobre os instrumentos foram dadas, em todas as turmas, às crianças, sempre pela coordenadora do projeto. Durante o preenchimento, os pesquisadores ficavam circulando entre as classes para tirar dúvidas e auxiliar as crianças. Todas as situações que mereciam atenção foram registradas em um *diário de campo*, para posteriores encaminhamentos.

4.4.3. Instrumentos

4.4.3.1. Escala de segurança (Security Scale, Kerns et al., 1996):

A qualidade do vínculo de apego foi acessada pela Escala de Segurança que é composta de 15 itens para mãe e os mesmos 15 itens para o pai, com o formato “*Algumas crianças acham fácil contar com*

sua mãe para ajuda”, porém, outras crianças acham difícil contar com a sua mãe quando precisam”. As crianças foram orientadas a primeiro escolherem a afirmação que melhor as descrevia para, em seguida, indicar o grau de concordância (1 = em parte verdade e 2 = verdade).

A Análise Fatorial Exploratória (rotação *varimax*) dos 15 itens de cada escala de segurança (mãe e pai) revelou dois fatores principais, 1) disponibilidade e responsividade, e 2) facilidade na comunicação e suporte no momentos de estresse, tanto para as mães quanto para os pais. Devido ao fato de os fatores 1 e 2 apresentarem um alfa de *cronbach* abaixo de 0,70, tanto para mães quanto para pais (com exceção do fator “facilidade na comunicação e suporte no momentos de estresse-pai”), optou-se por manter a escala original⁹ integralmente (Anexo 2). Os escores de cada uma das escalas foram obtidos por meio da soma dos quatro possíveis pontos da escala, dividida pelo número total de itens de cada escala¹⁰. Vale ressaltar que para fazer a soma dos escores foi feita a reversão dos itens 1, 3, 5, 9, 13 e 15. A consistência interna das duas escalas foi aceitável, de 0,74 para “apego em relação à mãe” e de 0,81 para “apego em relação ao pai”.

4.4.3.2. *Questionário de Relato de Práticas de Criação (CRPR - Child-Rearing Practices Report Questionnaire, de Rickel & Biasatti, 1982).*

O CRPR foi inicialmente desenvolvido por Block (1965) composto de 91 itens numa escala de sete pontos do tipo *likert*. Mais tarde, foi modificado por Rickel e Biasatti (1982) e passou a ser composto de 42 itens em uma escala de seis pontos (variando de 1 para “discordo fortemente” a 6 para “concordo fortemente”) que acessa as dimensões básicas da parentalidade: o controle (*restrictiveness*) e o afeto (*nurturance*).

Foram extraídos três fatores a partir de Análises Fatoriais Exploratórias, com rotação *varimax*, que são apresentados na tabela 1. O fator “rejeição”, composto de três itens, incorporou questões que denotavam desapontamento, hostilidade e interação conflituosa entre

⁹ O item 2: “Algumas crianças acham que suas mães se metem muito quando eles estão tentando fazer as coisas por conta própria, mas outras sentem que suas mães os deixa fazer as coisas por conta própria”, foi retirado da escala das mães por não carregar inicialmente com nenhum dos fatores.

¹⁰ O procedimento utilizado para a obtenção dos escores finais da escala de segurança materna ou paterna envolveu o método de deleção *listwise* (sujeitos que não responderam a, pelo menos, um dos itens das escalas não participaram do estudo).

pais e filhos (Ex: “*Eu me sinto um pouco decepcionado(a) com meu filho*”). No que se refere à dimensão controle, dois fatores foram obtidos: o “controle comportamental”, com 14 itens que acessam o modo como os pais regulam o comportamento dos filhos, por meio de exigência plausível de maturidade e de monitoramento (Ex: “*Eu me mantenho informado sobre onde meu filho está e o que está fazendo*”) e o “controle psicológico”, com 13 itens, marcados pela intrusividade parental, indução de culpa e ansiedade, e outras formas de manipulação emocional (Ex: “*Eu creio que meu filho deve estar ciente de quanto eu me sacrifico por ele*”). Os escores de cada dimensão derivam da soma das respostas aos seis possíveis pontos da escala, dividida pelo número de itens de cada dimensão.

Tabela 1. Dimensões e Itens da Versão Final do CRPR e Respective Alfas de Cronbach.

Práticas Parentais	Itens
Rejeição parental ($\alpha = 0,69$)	Existe bastante conflito entre eu e meu filho.
	Eu fico bravo(a) com meu filho frequentemente.
	Eu me sinto um pouco decepcionado(a) com meu filho.
Controle comportamental ($\alpha = 0,70$)	Eu ajudo meu filho a entender os resultados do seu comportamento estimulando-o a falar sobre as consequências de suas ações.
	Eu espero que meu filho seja grato e aprecie todos os privilégios que ele tem.
	Eu me mantenho informado sobre onde meu filho está e o que está fazendo.
	Eu não quero que meu filho seja visto como diferente dos outros.
	Eu guio meu filho alertando-o sobre as coisas ruins que podem acontecer com ele.
	Eu converso e reflito com meu filho sobre seus atos quando ele se comporta mal.
	Eu acredito que elogiar uma criança quando ela se comporta bem funciona melhor do que castigar quando ela se comporta mal.
	Eu quero que meu filho cause boa impressão nas outras pessoas.
	Eu ensino meu filho a ter controle de seus sentimentos em todas as situações.

	<p style="text-align: right;"><i>CONTINUAÇÃO</i></p> <p>Quando estou bravo(a) com meu filho, eu falo para ele.</p> <p>Eu respeito as opiniões de meu filho e o estímulo a expressá-las.</p> <p>Eu acredito que crianças não devem ter segredos para com seus pais.</p> <p>Eu sou bem calma e tranquila com meu filho.</p> <p>Eu acredito que meu filho se comporta como deve, mesmo quando eu não estou com ele.</p>
<p>Controle Psicológico ($\alpha = 0,69$)</p>	<p>Eu não deixo minha filha ficar brava comigo.</p> <p>Eu acho que crianças devem ser olhadas mais que ouvidas.</p> <p>Eu oriento minha filha a não se sujar quando estiver brincando.</p> <p>Eu creio que repreensão e crítica tornam minha filha uma pessoa melhor.</p> <p>Eu prefiro que minha filha não tente fazer coisas em que ela possa fracassar.</p> <p>Eu acho que uma criança deve ser estimulada a fazer as coisas melhor que as outras.</p> <p>Eu tento manter a minha filha longe de crianças ou famílias que tenham ideias ou valores diferentes dos nossos.</p> <p>Eu não deixo minha filha questionar minhas decisões.</p> <p>Eu ensino a minha filha que, de um jeito ou de outro, ela será punida quando aprontar alguma.</p> <p>Eu creio que minha filha deve estar ciente de quanto eu me sacrifico por ela.</p> <p>Eu não deixo minha filha falar mal dos seus professores.</p> <p>Eu acho interessante e educativo ficar com meu filho por períodos prolongados.</p> <p>Eu digo para minha filha o quanto eu me sinto envergonhada e decepcionada quando ela se comporta mal.</p>

4.4.3.3. *Child Behavior Check List* 4-18 years (CBCL, de Achenbach, 1991):

Os problemas de externalização e de internalização foram acessados, separadamente, por meio de quatro subescalas do CBCL, sendo duas escalas para cada classe de problemas comportamentais. Esse procedimento, que permite acessar aos escores separadamente para as distintas subsíndromes que compõem os problemas externalizantes ou internalizantes, segue as orientações do Manual de Aplicação do instrumento. O CBCL foi traduzido no Brasil como Lista de Verificação Comportamental para Crianças /adolescentes 4-18 anos e foi validado por Bordin, Mari e Caieiro (1995).

Especificamente, para os problemas de externalização foram empregadas as subescalas de agressividade, que contém 21 itens que descrevem comportamentos abertamente agressivos, e a de delinquência, com 15 itens que cobrem comportamentos que envolvem violação de regras legais ou morais. Já para os problemas de internalização foram empregadas as subescalas de retraimento social, que contém 10 itens que descrevem comportamento de isolamento social, timidez e dificuldades sociais com pares, e a de ansiedade/depressão, que contém 18 itens que acessam sintomas de comportamento e pensamento depressivo e de ansiedade generalizada. Os escores de cada subescala foram obtidos da soma das respostas aos três possíveis pontos da escala, dividida pelo seu número de itens. Os itens que compõem cada subescala dos problemas comportamentais são apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Itens que Compõem as Subescalas do CBCL para os Problemas Comportamentais e Respectivos Alfas de *Cronbach*.

PROBLEMAS EXTERNALIZANTES	
AGRESSIVIDADE ($\alpha = 0,90$)	DELINQUÊNCIA ($\alpha = 0,83$)
Discute muito.	Ingere bebida alcoólica.
Requer muita atenção.	É cruel com animais.
É desobediente em casa.	Manifesta crueldade.
É desobediente na escola.	Não sente-se culpado após se comportar mal.
Não se dá bem com outras crianças.	Quebra as regras da casa.
Sente ciúmes.	Mente.

CONTINUAÇÃO

Mete-se em muitas brigas.	Foge de casa.
Anda com crianças que se metem em brigas.	Provoca incêndios.
É nervoso.	Rouba coisas em casa.
Ataca outras pessoas.	Rouba coisas fora de casa.
Grita muito.	Pensa muito em sexo.
Gosta de se exhibir.	Fuma/mastiga/cheira tabaco.
É teimoso.	Falta à escola sem necessidade.
Muda de humor.	Usa álcool/drogas.
Se aborrece com facilidade.	Comete atos de vandalismo.
Fala palavrões.	
Fala muito.	
Perturba os outros.	
Tem crises de raiva.	
Ameaça as pessoas.	
Fala muito alto.	

PROBLEMAS INTERNALIZANTES

RETRAIMENTO SOCIAL ($\alpha = 0,75$)	ANSIEDADE/ DEPRESSÃO ($\alpha = 0,83$)
As pessoas riem dele.	Tem medo de determinados animais, situações.
As outras crianças não gostam dele.	Anda sempre a choramingar.
É pouco ativo.	Tem medo de tudo.
Isola-se.	Tem medo de pensar ou fazer uma coisa má.
Gosta de estar sozinho.	Chora muito
Mostra-se pouco à vontade.	Agarra-se muito aos adultos.
Recusa-se a falar.	Reclama de estar muito sozinho.
É tímido.	Sente-se pior do que os outros.
É reservado.	Acha que os outros o perseguem.
Fica de olhar parado.	Sente ou queixa-se de que ninguém gosta dele.
	Acha que deve ser perfeito.
	Tem medo de ir à escola.
	Sente-se culpado.
	É infeliz.
	Desconfiado.
	Fala em matar-se.
	Preocupa-se muito.

4.5. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para os procedimentos estatísticos na análise dos dados foi utilizado o pacote estatístico SPSS, versão 17.0.

4.5.1. Análise Descritiva

A análise estatística descritiva diz respeito ao processo que envolve a coleta, tabulação, preparação, apresentação, análise, representação gráfica e descrição dos dados. Dentre os procedimentos necessários para a preparação dos dados destacam-se: 1) a limpeza do banco de dados, 2) a identificação e manuseio dos dados faltantes (*missing data*) e de casos extremos (*outliers*) e 3) a verificação dos pré-requisitos (a normalidade, a linearidade, homogeneidade das variâncias, multicolinearidade e, finalmente, a homocedasticidade (Tabachnick & Fidell, 1996).

No que se refere à parte de apresentação, análise e descrição dos dados, frequências, médias e desvios padrão, assimetria e curtose foram examinadas para todos os dados, com o propósito de torná-los mais manejáveis para interpretação.

4.5.1.1. Limpeza dos dados

O procedimento inicial para a preparação da base de dados foi verificar se havia erros de digitação. Para isso, uma análise descritiva com solicitação de valores mínimos e máximos ajudou a identificar os valores inferiores ou superiores aos da escala original. Posteriormente, procedeu-se com a seleção aleatória de casos do banco de dados para a conferência com as respostas dadas nos instrumento originais e conseqüente correção quando identificado algum erro.

Ainda como parte do procedimento inicial de limpeza dos dados, foi realizada a inspeção de duplicação de casos. Ainda nessa etapa, as questões reversas foram recodificadas e os dados faltantes foram codificados com o valor -99, enquanto os dados que não foram preenchidos porque não se aplicavam ao sujeito (por exemplo: para uma criança que não tinha pai nem padrasto, não se aplicava responder às questões da escala de segurança sobre pais ou padrastos) foram codificados com o valor 99. Após esses procedimentos, a amostra totalizou 289 casos.

4.5.1.2. Dados faltantes (*Missing data*)

Uma importante questão que tem sido abordada na literatura estatística e nas áreas da saúde e das ciências sociais, especialmente a partir da década de 80, diz respeito ao manuseio de dados faltantes num banco de dados (Rubin, 1996). A presença de dados faltantes é inerente a qualquer procedimento de coleta de dados, ainda que possa ser relativamente minimizado pelo pesquisador. Basicamente, o fenômeno se deve a fatores sobre os quais o pesquisador parece não ter total controle. Por exemplo, o respondente pode sentir fadiga durante o preenchimento de um questionário, pode inadvertidamente pular itens de uma escala ou, mesmo, pode se negar a responder um item por princípio moral, desconhecimento de causa ou por pressa (Rubin, 1996).

Para contornar o problema advindo de dados faltantes, a necessidade de se desenvolver técnicas estatísticas para substituição desses dados por estimativas de valores plausíveis a serem imputados tem se tornado de primeira ordem na pesquisa quantitativa nos últimos 30 anos (Rubin, 1996).

A relevância de se analisar o padrão de ocorrência dos dados faltantes e decidir sobre como manuseá-los deve-se ao fato de que o seu manuseio inapropriado implica distorção no processo de análise dos dados, na medida em que a sua presença pode diferir de modo significativo dos casos remanescentes (Rubin, 1996). Se isso ocorrer, os dados remanescentes (aqueles compostos de itens devidamente preenchidos pelos participantes) podem estar viesados, o que torna os resultados provenientes desses dados poucos confiáveis.

No processo de coleta de dados da presente pesquisa, a preocupação em relação aos dados faltantes esteve presente desde o planejamento do processo de coleta de dados. A equipe de coleta, sob a orientação das coordenadoras nacional e estadual, decidiu imprimir rigor e controle no processo de coleta dos dados de modo a minimizar a ocorrência de dados faltantes. Decidiu-se, dessa forma, que o preenchimento do questionário, individual ou coletivamente, fosse seguido de conferência minuciosa por parte dos pesquisadores ou de seus assistentes, logo após o participante entregar o material, para que eventuais problemas de preenchimento fossem solucionados pronta e eficientemente. No caso de coletas coletivas, a dificuldade da conferência aumenta, uma vez que pode haver congestionamento no momento de entrega dos questionários preenchidos. Por essa razão, mesmo tomando as precauções de conferências das respostas, é possível

que os dados faltantes passem despercebidos pelo pesquisador durante o procedimento de coleta.

Uma vez tomadas as precauções para evitar dados faltantes, neste estudo também foi realizada uma análise rigorosa de todos os questionários com o objetivo de identificação *a posteriori* dos dados faltantes. Uma vez feito o levantamento de todos os casos que deixaram um ou mais itens não-respondidos, procedeu-se com contatos telefônicos (no caso dos cuidadores) ou retorno à escola (no caso das crianças) para preenchimentos dos dados faltantes.

Ainda que tenham sido tomadas essas precauções para minimizar a ocorrência de dados faltantes no banco de dados, alguns casos não puderam ser evitados, em sua maioria por impossibilidade de reestabelecimento de contato com o respondente, em especial mães e pais de alunos. Para esses casos faltantes, o seguinte procedimento de análise, sugerido por Rubin (1996), foi adotado: Primeiramente, verificar se o número de dados faltantes é superior a 5% da amostra. Caso não atinja 5% da amostra, é orientado que se opte por deletar *listwise* (o sujeito é deletado caso ele tenha algum dado faltante em qualquer variável da amostra; mais indicado para amostras numerosas) ou *pairwise* (apenas deleta o caso que não tenha dado na variável que está sendo usada para o cálculo, mais indicada para amostras pouco extensas).

Por outro lado, se a percentagem de dados faltantes for superior a 5%, o autor orienta que se proceda com a análise do tipo de *missing cases* que está presente da amostra. Por trás de cada tipo de dado faltante está o seu mecanismo de não-resposta. Os tipos de mecanismos de não-respostas mais empregados na literatura sobre dados faltantes é o proposto por Rubin (1996). Em linhas gerais, segundo o autor, os dados faltantes podem ser *Missing Completely At Random* (MCAR - dado faltante completamente aleatório), *Missing At Random* (MAR - dado faltante aleatório) ou ainda, *Not Missing At Random* (NMAR- dado faltante não aleatório). Os dois primeiros casos são também denominados de *ignorable missingness* (dado faltante ignorável) e o último é chamado de *Non-ignorable missingness* (dados faltantes não-ignoráveis).

No primeiro caso (MCAR), os dados faltantes são aleatoriamente distribuídos em toda a amostra. Assim, sua ocorrência se dá ao acaso, já que as razões para as perdas não estão relacionadas a quaisquer respostas dos sujeitos, nem mesmo ao valor faltante. O SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) dispõe de um teste, o *Little's MCAR test* que permite a verificação de MCAR. Basicamente, consiste

num teste de qui-quadrado que compara os grupos de sujeitos que apresentam dados faltantes com os que não apresentam esse tipo de dado. Se o valor de p do *Little's MCAR test* der não-significante, assume-se que os dados são completamente aleatórios ao longo da amostra (MCAR). Essa é a melhor situação possível, no caso da presença de dados faltantes, pois pode se assumir que os resultados obtidos na análise, mesmo com deleção *pairwise* ou *listwise*, não serão enviesados. Caso os dados faltantes forem superior a 5% e não forem aleatoriamente distribuídos, é necessário que se investigue se eles podem ser MAR para que, posteriormente se decida ou não por um método de imputação de casos (Rubin, 1996).

Nesse caso (MAR), os dados faltantes não são aleatórios se considerarmos todas as observações de uma amostra, mas são aleatoriamente distribuídos dentro de uma ou mais subamostra (por exemplo, não aleatórios entre meninos e meninas, mas dentro de cada subamostra são aleatórios). Dessa forma, os dados faltantes podem ser considerados MAR quando é possível se prever o padrão de perda, com base nas demais variáveis observadas no banco de dados. De acordo com Rubin (1996) é importante que as variáveis independentes sejam MAR em relação à variável dependente.

Para se verificar se os dados são MAR, o SPSS dispõe de uma operação na qual é gerada uma tabela de t -teste de variância separadas ("*Separate Variance t Test*"). As tabelas são compostas de linhas, nas quais são dispostas as variáveis que tem pelo menos 1% de dados faltantes e colunas, em que são dispostas todas as variáveis de interesse. Se em qualquer célula, aparecer um valor de $p \leq 0,05$ (bicaudal) isto significa que os dados faltantes da linha correlacionam-se significativamente com a variável da coluna correspondente, o que quer dizer que o dado faltante não é aleatório em relação aquela particular variável. Da mesma forma que no MCAR, no MAR se os casos forem superiores a 5% e forem aleatoriamente distribuídos, eles podem apenas ser deletados *pairwise* ou *listwise*, mas se não forem aleatórios, é necessário que se decida por um método de imputação de casos.

Finalmente, os casos em que há *Non-ignorable missingness* (dados faltantes não-ignoráveis) são os mais problemáticos de acordo com Rubin (1996), já que eles são em grande número (mais do que 5% da amostra), não são aleatórios e, além disso, não é possível proceder com a imputação de casos, pois não é possível predizer os dados que estão faltando com base no modelo de variáveis disponível. Neste caso, a imputação de casos deve ser baseada em dados externos ao desenho de pesquisa adotado, como por exemplo, usando estimativa de escolaridade

ou renda disponível em dados de censo que estão associados ao endereço residencial do respondente.

No presente estudo, procedeu-se com os dois tipos de análises para dados faltantes, o MCAR e a MAR. Assim, em cada um dos instrumentos sob investigação neste estudo foi realizada análise para detectar a proporção de dados faltantes e, subsequentemente, foi empregado o teste *Little's MCAR* para testar a aleatoriedade ao longo de toda a amostra.

O instrumento empregado para acessar a qualidade do vínculo de apego em relação à mãe e ao pai - Escala de Segurança (Kerns et al., 1996), apesar de ter apresentado uma porcentagem de dados faltantes (entre 10,2 e 14,1%) acima do ponto de corte (5% da amostra), sua distribuição foi aleatória ao longo de toda a amostra, ou seja, a diferença entre os dados faltantes e remanescentes não foi significativa (*Little's MCAR test: $\chi^2 = 659,758$, $GL = 676$, $p = 0,665$*). Devido ao tamanho da amostra ser relativamente pequeno, se considerarmos o número de variáveis investigadas, optou-se por deletar os dados faltantes pelo método *pairwise*.

Por outro lado, ambos os instrumentos respondidos pelos cuidadores (CRPR e o CBCL) apresentaram uma proporção de dados faltantes acima de 5% e, adicionalmente, o teste *Little's MCAR* revelou que os dados faltantes nesses instrumentos, não poderiam ser considerados MCAR, ou seja, eram sistemáticos ao longo da amostra (para o CBCL, *Little's MCAR test: $\chi^2 = 3001,713$, $GL = 2448$, $p = 0,000$* e para o CRPR *Little's MCAR test: $\chi^2 = 1967,262$, $GL = 1612$, $p = 0,000$*).

Para investigar se os dados poderiam ser considerados MAR (dado faltante aleatório), buscou-se especificamente examinar se as variáveis independentes (afeto, controle comportamental e controle psicológico, apego-mãe e apego-pai) seriam MAR em relação às variáveis dependentes (agressividade, delinquência, retraimento social e ansiedade/depressão). Com base no teste *t* de variâncias separadas (*Separate Variance t Tests*), nenhum dos valores de *p* foi significativo, o que nos permite concluir que os dados faltantes identificados nesse conjunto de dados são do tipo MAR. Por essa razão optou-se por deletar os casos faltantes pelo método *pairwise*.

4.5.1.3. Casos extremos (*Outliers*)

Ainda que se deva ser cauteloso na análise de *outliers* em escalas ordinais, tomada como intervalares, com é o caso da escala tipo-*Likert*, pois os extremos podem conter informações importantes acerca dos participantes da pesquisa, a presença de *outliers* afeta a normalidade, o desvio padrão e a variância da amostra, especialmente se eles representarem mais de três desvios-padrão (ou se estão acima ou abaixo do mínimo e máximo da amostra na caixa de bigodes). A presença de *outliers*, nesse caso, apresenta-se como uma violação dos pré-requisitos para as análises multivariadas que se pretende empregar no estudo.

Assim, primeiramente, os escores foram padronizados por escala (transformados em Z-escores) e foi feita a inspeção da distribuição de frequências dos valores Z. As variáveis que apresentaram valores maiores que $\pm 3,29$ (Tabachnik & Fidell, 2001) foram identificadas e a análise de sua influência na distribuição normal dos dados foi feita através da análise dos índices de curtose e assimetria (tabela 3). Adicionalmente, foi feita a inspeção gráfica por meio da caixa de bigodes (*Box-plot*) como medida de localização dos *outliers*.

Para as variáveis “apego-mãe”, “apego-pai”, “rejeição parental”, “controle psicológico”, “controle comportamental” e “agressividade” a presença de *outliers* não afetou a normalidade da distribuição (isto é, nenhuma dessas variáveis apresentou assimetria ou curtose superior à ± 2). Por essa razão, decidiu-se manter os *outliers* no banco de dados. Por outro lado, as variáveis relativas aos problemas de comportamento – “delinquência”, “retraimento social” e “ansiedade/depressão”- tiveram sua distribuição afetada pela presença de *outliers*. Especificamente, foram excluídos: um *outlier* da variável delinquência, dois da variável retraimento social e um da variável depressão/ansiedade. Essa subtração de *outliers* permitiu que a distribuição de todas as variáveis permanecesse dentro dos limites aceitáveis de normalidade.

4.5.1.4. Normalidade (assimetria e curtose), linearidade, multicolinearidade e homocedasticidade

A normalidade, a linearidade, a multicolinearidade e a homocedasticidade são premissas que precisam ser atendidas para que os testes estatísticos paramétricos, como os que estão sendo usados neste estudo, sejam válidos (Hair Jr. et al., 1998; Tabachnick & Fidell, 1996).

Inicialmente, foi efetuado o teste de normalidade da amostra, utilizando-se o critério mais conservador de distribuição normal

(assimetria e curtose dos dados entre -1 e +1). No presente estudo, os valores de normalidade univariada (que considera a distribuição de cada variável individualmente) para as variáveis “rejeição parental”, “apego-mãe”, “apego-pai”, “controle comportamental”, “controle psicológico”, “agressividade” e “retraimento social” situaram-se num intervalo aproximadamente de distribuição normal, após a exclusão dos *outliers*, conforme mostra a tabela 3. As exceções feitas são relativas às variáveis “delinquência” e “ansiedade/depressão”. Contudo, em nenhum desses casos, os valores dos itens ultrapassaram os intervalos de -2 e + 2 e, portanto, não houve séria violação da normalidade para todas as nove variáveis em estudo.

Tabela 3. Valores de Assimetria e Curtose por Variável.

	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
AM	-0,52	0,15	-0,04	0,30
AP	-0,48	0,15	0,07	0,31
RP	0,58	0,17	-0,60	0,33
CC	-0,67	0,17	-0,01	0,34
CP	-0,16	0,17	-0,46	0,34
A	1,02	0,18	0,66	0,35
D	1,27	0,17	1,66	0,35
RS	1,14	0,17	1,10	0,34
D/A	1,26	0,18	1,81	0,35

AM = Apego mãe

AP = Apego pai

R = Rejeição

CC = Controle Comportamental

CP = Controle Psicológico

A = Agressividade

D = Delinquência

RS = Retraimento Social

D/A = Depressão/Ansiedade

A seguir, a premissa da linearidade entre as variáveis independentes (VI) e dependentes (VD), necessária para a condução de testes de correlação de *pearson* e realizar análises de regressão, foi testada através dos gráficos de resíduos (Cohen & Cohen 1983; Pedhazur, 1997). No presente estudo, em todos os casos testados, os pontos do gráfico foram distribuídos aleatoriamente em torno da linha média dos resíduos, o que sugere relações lineares entre todas as variáveis.

Uma terceira premissa a ser atendida para se realizar a análise de regressão é a multicolineraridade. Multicolineraridade se refere à

intercorrelação entre as variáveis independentes (VIs). De acordo com Pedhazur (1997), a alta correlação entre as VIs pode levar ao desvio da estimativa da regressão estatística. A avaliação da multicolinearidade foi feita através da análise do valor da tolerância (*tolerance*) e de seu inverso, o fator de inflação da variância (*VIF – variance inflator factor*). Como regra geral, se a tolerância for menor que 0,20 e de os valores de VIF forem maiores que 10, há indício de problemas de multicolinearidade (Pedhazur, 1997; Hair Jr. et al., 1998). Após realização dessas análises, nenhuma violação séria à multicolinearidade foi identificada.

Finalmente, foi analisada a violação ou não da premissa da homocedasticidade, referente à variância dos termos de erro ser constante e a(s) variável(is) dependente(s) exibirem igual nível de variância ao longo de toda(s) variável(is) preditor(a)s. A homocedasticidade foi verificada através de gráficos de dispersão obtidos a partir dos resíduos de regressão linear, formados por pares de variáveis. As análises indicaram que não houve violações à premissa da homocedasticidade.

Uma vez finalizada a preparação da base de dados, foi dado início as análises de dados propriamente ditas, cujos resultados serão apresentados a seguir.

4.5.2. Análise Inferencial

A análise estatística inferencial é o procedimento que possibilita inferir características de uma dada população com base nos casos observados em uma amostra de indivíduos (Bisquerra, Sarriera, & Martínez, 2004). Abaixo estão descritos os testes estatísticos realizados para atender aos objetivos do estudo.

4.5.2.1. Qui-quadrado (χ^2)

O teste qui-quadrado é empregado para examinar se existe associação entre duas variáveis categóricas¹¹. A força da associação, por sua vez, é medida pelo *V* de Cramer. No caso do presente estudo, esse teste foi usado para medir a associação entre tipo de ocupação e nível de escolaridade da mãe do pai e a escola que a criança estuda. O teste

¹¹ Na variável categórica (também denominada nominal) cada característica da variável possui um valor atribuído de forma arbitrária Ex: (1- Masculino, 2= feminino); Estado Civil (1- casado, 2- solteiro, 3-separado, 4 viúvo)

calcula as frequências esperadas em cada célula, caso a hipótese nula seja verdadeira. Assim, na amostra em estudo, calculou-se quantos casos se esperava encontrar em cada célula, caso, de fato, não exista associação entre a escola que a criança estuda, o tipo de ocupação e a escolaridade parental.

4.5.2.2. Teste *t*

O teste *t* (*student*) é um teste paramétrico¹² usado para investigar se existe diferença significativa, em termos de médias de escores, em duas condições ou grupos (Dancey & Reidy, 2006). Há dois tipos de testes-*t*: o independente e o pareado. No teste-*t* independente há dois grupos de participantes diferentes e cada um grupo participa apenas em uma condição. Já no teste-*t* pareado, o mesmo grupo de participantes participa das duas condições. Por essa razão o teste-*t* pareado também é chamado do teste de medidas repetidas.

No caso do presente estudo, foi utilizado o teste-*t* independente, como meio de investigar se o grupo de menino e meninas (dois grupos independentes) e os dois grupos de idade das crianças (Grupo 1= 9 e 10 anos e Grupo 2= 10,11,12 e 13 anos) difeririam entre si quanto as médias de escores das variáveis sob investigação. Para comparar os escores de apego em relação à mãe e em relação ao pai, foi utilizado o teste *t*-pareado. Adicionalmente, sempre que indicado, empregou-se na análise de comparação de grupos a medida de tamanho do efeito, isto é, medida que fornece o grau ou a força da diferença ou da associação.

4.5.2.3. ANOVA

A ANOVA (Análise de Variância) é uma extensão mais complexa do teste-*t* de *student*, cuja utilidade é a de comparar as médias de escores em três ou mais condições (Dancey & Reidy, 2006). Da mesma forma que o teste-*t*, a ANOVA pode ser independente ou pareada (relacionada). A ANOVA independente, que foi utilizada neste estudo, testa se existe uma diferença significativa entre alguma ou todas

¹² Estatística paramétrica é aquela que impõe alguns pressupostos, ainda que pequenas violações sejam normalmente aceitos. Os principais pressupostos que devem ser atendidos para que testes paramétricos possam ser usados são: Normalidade da distribuição, homogeneidade das variâncias, os dados devem ser coletados com escalas intervalar (escalas ordinais são geralmente aceitas) e os escores extremos devem ser retirados, porque eles distorcem as medidas de tendência central (média, mediana, e desvio padrão) (Dancey & Reidy, 2006).

as médias dos grupos, comparando-as com a média global (soma das médias de todos os grupos divididas pelo número de grupos).

A ANOVA permite explorar se há diferenças entre vários conjuntos de médias, mas não possibilita que sejam indentificados em quais grupos são observadas essas diferenças. Para isso, é necessário lançar mão de testes *post hoc*, a partir dos quais é possível identificar os grupos nos quais as diferenças apareceram. De modo geral, quando as variâncias são homogêneas (medidas pelo teste de *Levene*), é indicado que se use o teste *post hoc* de *Tukey* e quando as variâncias não são homogêneas é indicado que se use o teste de *Tamnahane* (Dancey & Reidy, 2006). Além disso, para medir o tamanho do efeito é indicado o valor de η^2 , que pode ser interpretado como o percentual da variância da variável dependente que são explicadas pelos fatores.

No presente estudo foram realizadas ANOVAS para comparar os grupos de distintos níveis de escolaridade (pais e mães) em relação às principais variáveis investigadas. Da mesma forma que no teste *t*, empregou-se, na análise de comparação dos grupos, a medida de tamanho do efeito, isto é, medida que fornece o grau ou a magnitude em que as diferenças de médias das variáveis em estudo podem ser devidas à escolaridade dos cuidadores.

4.5.2.4. Matriz de Correlação (*Pearson*)

Sendo um procedimento estatístico bivariado, a matriz de correlação permite identificar quando duas variáveis ou fatores estão correlacionados ou variam juntos, de forma sistemática (Dancey & Reidy, 2006). Seus índices podem variar de -1,00 e +1,00, em que o número indica a força dessa relação, enquanto o sinal indica a direção da relação entre as duas variáveis ou fatores (conjunto de variáveis). O coeficiente de correlação empregado neste estudo foi o *r* de *Pearson*, em função dos dados terem sido considerados paramétricos, e foi adotado um nível de significância de 0,05 ou menor. Análises correlacionais foram conduzidas antes de se proceder às análises de regressão.

4.5.2.5. Análise de Regressão Múltipla

A Regressão Múltipla (RM) refere-se a um conjunto de técnicas estatísticas que possibilita a avaliação do relacionamento de uma variável, normalmente chamada dependente, com duas ou mais variáveis independentes (Tabachnick & Fidell, 1996). Uma vez que os termos “variável independente” e “variável dependente” são mais apropriados ao contexto da pesquisa experimental, e por ser tratar de uma pesquisa descritiva e correlacional, serão adotados aqui os termos “variável preditora ou explicativa” (para variável independente) e “variável de critério” (para variável dependente).

No presente estudo, a RM foi utilizada para investigar a contribuição individual de cada variável explicativa sobre a variável de critério.

5. RESULTADOS

5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dentre as crianças que participaram do estudo, 51,8% eram meninos e 48,2% eram meninas com médias de idade de 10,5 anos ($\pm 0,77$). A grande maioria (86,2%) tinha 10 ou 11 anos de idade. A tabela 4 apresenta a distribuição dos casos, por estado e escola, em termos de sexo e idade.

Tabela 4. Resumo das Características Sócio-Demográficas da Amostra de Crianças, por Estado e Escola.

Estado	Escola	n (%)	Sexo N (%)*		AMOSTRA Idade		Total (%)
			♂	♀	M	DP	
SC	1	89 (30,8)	46 (31,3)	43 (31,4)	10,33	0,77	158 (54,7)
	2	69 (23,9)	37 (25,2)	32 (23,4)	10,25	0,52	
RS	3	65 (22,5)	29 (19,7)	36 (26,3)	10,78	0,80	131 (45,3)
	4	66 (22,8)	35 (23,8)	26 (19,0)	10,52	0,67	
Total		289 (100)	147 (51,8)	137 (48,2)	10,50	0,77	289 (100)

Nota: Houve um total de cinco casos faltantes (1,7%) para o sexo das crianças.

Do total de pais ou responsáveis a quem foram enviados através dos filhos os dois instrumentos a eles destinados, 29,1% não retornaram o material, por isso, a amostra de cuidadores é relativamente menor do que a de crianças e ficou composta de: 181 mães, 18 pais, 2 pais e mães conjuntamente, e 4 outros parentes que responderam aos dois questionários.

Devido ao fato de a grande maioria dos respondentes serem mães, pais ou ambos (aproximadamente 98%), a caracterização dessa população levou em conta apenas esses cuidadores (tabela 5).

Tabela 5. Resumo das Principais Características Sócio-Demográficas dos Participantes Adultos.

	Características Sócio-Demográficas	Mãe	Pai
Idade	Média	37,28	41,13
	(DP)	(±7,06)	(±7,92)
Escolaridade (%)	Analfabeto	0	1,5%
	Fundamental inc. e completo	54,4%	50,7%
	Médio ou Técnico inc. e completo	30,0%	31,7%
	Superior inc. e completo	7,8%	10,7%
	Especialização inc. ou completo	4,6%	0,5%
	Mestrado e doutorado inc. ou completo	3,2	4,9%
Ocupação (%)	Emprego regular (8hs)	42,2%	65,7%
	Emprego parcial (4hs)	10,6%	13,4%
	Trabalha em casa	27,1%	5,5%
	Aposentado(a)	2,3%	1,5%
	Outros	12,4%	13,9%

Nota: A categoria trabalha em casa inclui tanto trabalho doméstico, não-remunerado, como atividades informais realizadas no lar que ajudam no sustento da família.

A maioria das mães (74,9%) e dos pais (77,7%) declara estar num relacionamento estável (casado, morando com parceiro ou em união estável). Dezenove por cento das mães e 23,6% dos pais já foram casados anteriormente. Além disso, 13,3% das crianças são filhos de mães que se declararam solteiras e 12,1% de pais que se declararam solteiros. Na experiência de contatos com pais e mães, observou-se que essas crianças, filhos de pais e mães solteiros, normalmente vivem com outros parentes, além das mães ou pais, geralmente avós (mulheres) maternas ou paternas. Finalmente, 11,1% das crianças têm madrastas e 14,8% têm padrastos.

5.2. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA DAS ESCOLAS

Para investigar se haveria diferenças significativas em termos de condições sócio-econômicas entre as quatro escolas estudadas, examinou-se se os tipos de ocupação e os níveis de escolaridade materna e paterna difeririam nestes contextos. Nem a ocupação materna, nem a paterna tiveram associação significativa com as escolas que as crianças frequentavam [$\chi^2(12) = 16,14$, $p = 0,19$ e $\chi^2(6) = 16,14$, $p = 0,31$, respectivamente].

Por outro lado, quando se avaliou os níveis de escolaridade materna e paterna por escola, verifica-se que há diferenças significativas, como é possível visualizar na tabela 6 que apresenta a incidência das categorias de escolaridade parental por escola.

Tabela 6. Categorias de Escolaridade na Mãe e do Pai por Escola.

Mãe								
	Analfabeto e Ens. Fundamental		Ensino Médio e Técnico		Ensino Superior e Pós- Graduação		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Escola 1	44	84,6	8	15,4	0	0,0	52	100
Escola 2	33	70,2	13	27,7	1	2,1	47	100
Escola 3	34	50,7	28	41,8	5	7,5	67	100
Escola 4	7	15,9	16	36,4	21	47,7	44	100
Total	118	56,2	65	31,0	27	12,9	210	100
Pai								
	Analfabeto e Ens. Fundamental		Ensino Médio e Técnico		Ensino Superior e Pós- Graduação		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Escola 1	40	85,1	5	10,6	2	4,3	47	100
Escola 2	32	72,7	12	27,3	0	0,0	44	100
Escola 3	27	42,2	25	39,1	12	18,8	64	100
Escola 4	8	16,0	23	46,0	19	38,0	50	100
Total	107	52,2	65	31,7	33	16,1	205	100

Verifica-se que há uma associação significativa entre nível de escolaridade materna e a escola que os filhos frequentam [$\chi^2(6) = 83,40$; $p \leq 0,001$] e essa associação é moderada ($V = 0,45$), na medida em que a grande maioria das mães de crianças que frequentam as escolas 1 e 2 possuem nível fundamental de escolaridade, enquanto que as mães das crianças que frequentam a escola 3 apresentam escolaridade fundamental e média e as mães da escola 4 possuem escolaridade média e superior. Da mesma forma, foi observada uma associação moderada ($V = 0,40$) significativa entre escola e escolaridade paterna [$\chi^2(6) = 64,61$; $p \leq 0,001$], com um padrão similar de associação.

Ainda que este estudo não tenha o foco sobre o impacto das diferenças do contexto escolar sobre os problemas de comportamento das crianças, é importante observar, com base nos resultados, que as crianças frequentam ambientes escolares marcadamente diversos, se forem considerados o grau de instrução de seus cuidadores. Se considerarmos que os níveis de escolaridade da mãe e do pai são importantes indicadores do *status* sócio-econômico familiar, podemos deduzir que se trata de escolas que, de fato, atendem a classes sociais distintas. Neste sentido, a amostra, ainda que não seja representativa do contexto nacional, incorpora crianças e pais provenientes de diferentes níveis sócio-econômicos, fato que permite uma maior generalização dos resultados para a região sul do Brasil.

5.3. CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS SOB ESTUDO

A distribuição dos escores referentes à qualidade do apego em relação à mãe e ao pai, às práticas parentais de rejeição e controle parental (comportamental e psicológico) e aos problemas comportamentais do tipo extrenalizantes e internalizantes é apresentada na tabela 7.

5.3.1. Vínculo de Apego em relação à Mãe e ao Pai

Os resultados das escalas que medem a qualidade do vínculo de apego em relação a ambos os pais indicam que as crianças, em média, percebem suas mães como mais disponíveis, responsivas e abertas à comunicação do que seus pais [$t(238) = 7,70$ e $p \leq 0,01$]. O tamanho do efeito associado a essa diferença foi de pequeno a moderado ($d = 0,42$),

de acordo com o critério dado por Cohen (1988)¹³. Por outro lado, as médias relativas à qualidade do apego tanto em relação à mãe ($M= 3,22$, $DP = 0,52$) como ao pai ($M = 2,99$, $DP = 0,58$) foram relativamente altas, indicando que, de modo geral, os filhos e filhas sentem segurança no vínculo de apego com seus cuidadores.

Tabela 7. Valores Mínimo, Máximo, Média e Desvio-Padrão, por Variável.

	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>
Apego mãe	1,21	4,00	3,21	0,52
Apego pai	1,00	4,00	2,98	0,58
Rejeição	1,00	6,00	2,78	1,43
Controle Comportamental	3,43	6,00	5,14	0,56
Controle Psicológico	2,31	5,92	4,08	0,76
Agressividade	0,00	1,81	0,49	0,37
Delinquência	0,00	0,73	0,15	0,15
Retraimento Social	0,00	1,20	0,29	0,26
Depressão/Ansiedade	0,00	1,59	0,39	0,28

Com relação à escala de segurança no vínculo de apego com mãe o item que apresentou maior média ($M = 3,72$ e $DP = 0,69$) foi “Algumas crianças acham fácil confiar na sua mãe, porém, outras não estão certas se podem confiar na sua mãe”, enquanto que na escala de vínculo de apego paterno o item com maior média ($M = 3,62$ e $DP = 0,83$) foi “Algumas crianças têm certeza de que seu pai não as abandonariam, porém, outras, às vezes, imaginam que seu pai poderia abandoná-las”. O item “Algumas crianças sentem-se melhor com sua mãe-pai por perto, porém, outras não se sentem melhor com sua mãe-pai por perto” foi o que apresentou a segunda média mais alta, tanto na escala de segurança no apego materno como no paterno. Por outro lado, o item com menor média, tanto na escala materna ($M = 2,06$ e $DP = 1,02$), como na paterna ($M = 2,22$ e $DP = 1,07$) foi “Algumas crianças acham que sua (seu) mãe-pai se mete muito quando elas estão tentando fazer às coisas, porém, outras acham que sua(seu) mãe-pai as deixam fazer as coisas por conta própria”.

¹³ De acordo com Dancey & Reidy (2006, p. 223), Cohen recomenda que se considere um $d=0,2$ com um tamanho do efeito pequeno; um $d=0,5$ com um tamanho do efeito médio e um d a partir de 0,8, com um tamanho do efeito grande.

5.3.1.1. Gênero da criança e vínculo de apego

As diferenças de gênero para o vínculo e apego com cada um dos cuidadores também foram investigadas. Apesar de meninas relatarem em média um vínculo de apego maior com as mães do que meninos (*Mapego meninas-mãe* = 3,25; *DP* = 0,53 e *Mapego meninos-mãe* = 3,17; *DP*=0,53) e meninos relatarem um vínculo de apego maior com pais do que meninas (*Mapego meninos-pai* = 2,98; *DP* = 0,56 e *Mapego meninas-pai* = 2,97; *DP* = 0,61), essas diferenças não foram estatisticamente significativas.

5.3.1.2. Idade e nível de escolaridade dos cuidadores e vínculo de apego

Para investigar se haveria alguma relação entre as idades dos cuidadores e o vínculo de apego parental foram conduzidos testes de correlação de *Pearson (bicaudal)*. Nenhuma correlação significativa foi encontrada.

Uma série de análises de variância de um fator (ANOVA) foi empregada para investigar se haveria diferenças entre os grupos de escolaridade materna e paterna em termos de vínculo de apego dos filhos e filhas em relação à mãe e ao pai. Nenhuma diferença significativa foi observada entre os grupos de escolaridade materna e paterna no que se refere ao vínculo de apego com mães e pais reportados pelas crianças.

5.3.2. Dimensões de Práticas Parentais

No que diz respeito às subescalas que mediram as dimensões de práticas parentais, seus resultados indicam que os cuidadores, em média, tendem a discordar de afirmações que denotam comportamentos e atitudes de rejeição. O item com maior média na subescala de rejeição parental foi “Eu fico bravo(a) com meu(minha) filho(a) frequentemente” (*M* = 3,27 e *DP* = 1,86) e o de menor média foi “Eu me sinto um pouco decepcionado(a) com meu(minha) filho(a)” (*M* = 2,67 e *DP* = 1,88).

Já com relação à subescala de controle comportamental, os resultados indicam que os cuidadores são bastante favoráveis as estratégias que visam disciplinar os filhos por meio de exigências plausíveis de maturidade e pelo uso de monitoramento. O item que apresentou média maior foi “Eu converso e reflito com meu filho sobre seus atos quando ele se comporta mal” (*M* = 5,58 e *DP* = 0,89), seguido do item “Eu acredito que crianças não devem ter segredos para com seus

pais” ($M = 5,54$ e $DP = 0,97$). O item que apresentou menor média na subescala foi “Eu sou bem calma e tranquila com meu filho ($M = 4,08$ e $DP = 1,52$). O item que expressa claramente comportamento de monitoria parental (um aspecto essencial do controle comportamental) “Eu me mantenho informado sobre onde meu filho está e o que está fazendo” foi bastante valorizado pelos cuidadores ($M = 5,36$ e $DP = 1,42$).

Finalmente, com referência à subescala que mediu controle psicológico, os resultados indicam que os cuidadores também são favoráveis às estratégias de educação que visam à obtenção de resultados comportamentais positivos via comportamentos parentais de superproteção, indução de culpa e de ansiedade nos filhos. Os itens mais valorizados dessa subescala foram “Eu acho interessante e educativo ficar com meu filho por períodos prolongados” ($M = 5,31$ e $DP = 1,06$) “Eu ensino a minha filha que, de um jeito ou de outro, ela será punida quando aprontar alguma” ($M = 5,17$ e $DP = 1,37$). Itens que denotam claramente manipulação emocional por meio de indução de culpa e de ansiedade dos filhos também pontuaram acima dos três pontos e meio da escala, indicando uma atitude favorável por parte dos cuidadores. São exemplos: “Eu digo para minha filha o quanto eu me sinto envergonhada e decepcionada quando ela se comporta mal” ($M = 4,90$ e $DP = 1,35$) e “Eu creio que minha filha deve estar ciente de quanto eu me sacrifico por ela” ($M = 4,83$ e $DP = 1,42$).

5.3.2.1. Gênero e idade das crianças e práticas parentais

Com relação às diferenças de gênero dos filhos, os cuidadores tendem a exibir níveis muito semelhantes de rejeição ($M_{meninos} = 2,92$; $DP = 1,49$ e $M_{meninas} = 2,65$; $DP = 1,35$). Da mesma forma, as médias de controle comportamental ($M_{meninos} = 5,09$; $DP = 0,59$ e $M_{meninas} = 5,19$; $DP = 0,53$) e de controle psicológico sobre os filhos ($M_{meninos} = 4,15$; $DP = 0,77$ e $M_{meninas} = 4,02$; $DP = 0,74$) foram semelhantes, não tendo sido encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os gêneros para essas dimensões da parentalidade.

Optou-se por agrupar as crianças em dois grupos etários distintos, o primeiro que inclui meninos e meninas com idades entre 9 e 10 (grupo 1) anos e o segundo com pré-adolescentes, com idades entre 11 e 13 anos (grupo 2). Tal agrupamento justifica-se em função das intensas transformações biológicas e sociais que se iniciam na pré-adolescência. De modo geral, não houve diferenças significativas entre os dois grupos de idade das crianças em termos de rejeição parental e controle

comportamental. A média de rejeição para o grupo 1 foi de 2,81 ($DP = 1,49$) e para o grupo 2 foi de 2,74 ($DP = 1,33$), numa escala de 6 pontos, onde o 1 representa aceitação e o 6 rejeição. Da mesma forma, não houve diferenças entre os grupos de idade quanto ao uso de controle comportamental por parte dos pais (grupo 1 = 5,12; $DP = 0,52$ e grupo 2 = 5,14; $DP = 0,56$), em que 1 indicava discordância total em relação aos itens que denotavam controle comportamental e o 6 concordância total.

A única variável que apresentou diferenças significativas em função da idade das crianças foi o controle psicológico parental [$t(198) = -2,75$; $p < 0,01$]. Especificamente, os pais relataram maiores níveis de controle psicológico em relação às crianças mais velhas ($M_{\text{grupo 1}} = 3,96$; $DP = 0,74$ e $M_{\text{grupo 2}} = 4,26$; $DP = 0,75$). O tamanho do efeito associado a essa diferença foi grande, de quase um desvio-padrão ($d = 0,94$). Tal resultado nos permite interpretar que, com o aumento da idade dos filhos, os cuidadores tendem a lançar mais mão de estratégias de manipulação emocional para controlar a conduta dos filhos.

5.3.2.2. Idade, nível de escolaridade e ocupação parental dos cuidadores e práticas parentais

Foram realizadas análises de correlações entre idade parental e as variáveis relativas às práticas parentais, por meio do teste de correlação de *Pearson (bicaudal)*, cujos resultados mostraram-se não significantes.

A comparação entre grupos de escolaridade materna revelou diferenças significativas nos escores de rejeição e controle psicológico parental [$F_{\text{rejei}}(4,203) = 2,96$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,055$ e $F_{\text{cont}}(4,190) = 9,34$ e $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,164$]. Os valores de Eta^2 indicam que 5,5% da variância em rejeição parental e 16,4% da variância em controle psicológico se devem ao nível de escolaridade materna. O teste *post hoc* de *Tamhane* (dado que as variâncias não foram homogêneas) confirmou que os grupos que diferiram significativamente entre si foram o grupo 1 e o grupo 3. Ou seja, o grupo de mães de ensino fundamental, incompleto ou completo ($M_{\text{ensino fund}} = 3,04$ e $DP = 1,47$), relatou maiores níveis de rejeição em relação aos filhos do que o grupo com nível de escolaridade superior, completo ou incompleto ($M_{\text{ensino sup}} = 2,06$ e $DP = 0,92$). O tamanho do efeito associado a essa diferença foi de pequeno a médio ($d = 0,31$).

O teste *post hoc* de Tukey (uma vez que as variâncias foram homogêneas), por sua vez, que comparou o nível de controle psicológico dos cuidadores sobre os filhos em função da escolaridade materna confirmou que, com exceção do grupo 2, o grupo 1 diferiu de todos os

demaís grupos. Ou seja, o grupo de ensino fundamental, incompleto ou completo exerce significativamente mais controle psicológico do que os grupos com nível de escolaridade superior, com especialização e com mestrado ou doutorado, tenham as mães completado essas graduações ou não. As diferenças entre o grupo 1 e os grupos 3 e 4 foram de aproximadamente um desvio padrão ($d = 0,97$ e $d = 1,01$, respectivamente), o que é um efeito de tamanho grande e, entre o grupo 1 e o grupo 5 o tamanho do efeito foi ainda maior, de quase dois desvios padrão e meio ($d = 2,42$), o que permite concluir que o declínio do nível de controle psicológico podem ser explicadas em função do aumento da escolaridade materna.

Finalmente, diferenças significativas semelhantes em termos de controle psicológico parental também foram observadas nos grupos de escolaridade paterna [$F(3,179) = 3,91$ e $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,061$]. O valor de Eta^2 parcial significa que 6,1% da variância dos escores de controle psicológico devem-se ao nível de escolaridade paterna. O teste *post hoc* de *Tukey* revelou que a diferença existe apenas entre os grupos de escolaridade extrema (1 e 4). O tamanho do efeito, neste caso, também é considerado grande ($d = 0,85$). Finalmente, não foram observadas diferenças significativas entre os níveis de escolaridade materna e paterna com relação à variável controle comportamental. Ou seja, o modo como os pais exercem a monitoria e a disciplina dos filhos parece não sofrer impacto dos seus níveis de escolaridade.

No que diz respeito às análises comparativas entre os distintos tipos de ocupação das mães e dos pais para as práticas educativas que esses empregavam para socializar seus filhos, as ANOVAs revelaram que não há diferenças significativas.

5.3.3. Problemas de Comportamento do Tipo Externalizantes e Internalizantes

Os resultados das subescalas que medem separadamente os quatro problemas comportamentais dos filhos indicam que os cuidadores, em média, percebem seus filhos com poucos sinais de agressividade, delinquência, retraimento social e ansiedade/depressão. Os dois itens que apresentaram as maiores médias na subescala de agressividade foram “Fala muito” ($M = 0,97$ e $DP = 0,76$) e “Sente ciúmes” ($M = 0,82$ e $DP = 0,78$). Já os itens “Ameaça as pessoas” ($M = 0,06$ e $DP = 0,30$) e “Ataca outras pessoas” ($M = 0,10$ e $DP = 0,35$) foram aqueles que apresentaram as menores médias.

Com relação às subescalas de delinquência, os itens com maiores médias foram “Mente” ($M = 0,43$ e $DP = 0,61$) e “Quebra as regras da casa” ($M = 0,42$ e $DP = 0,62$). Os itens com menor média foram “Usa álcool/drogas”, “Fuma/mastiga/cheira tabaco” e “Comete atos de vandalismo” ($M = 0,02$ e $DP = 0,16$; $M = 0,02$ e $DP = 0,16$; $M = 0,02$ e $DP = 0,17$, respectivamente).

Na subescala que mede retraimento social, os itens com maiores médias foram “É tímido” ($M = 0,63$ e $DP = 0,71$) e “É reservado” ($M = 0,59$ e $DP = 0,72$). Por outro lado, as menores médias foram observadas nos itens “Fica de olhar parado” ($M = 0,15$ e $DP = 0,42$) e “Isola-se” ($M = 0,15$ e $DP = 0,46$).

Finalmente, com relação à subescala de ansiedade/depressão, as maiores médias foram observadas nos itens “Tem medo de pensar ou fazer uma coisa má” ($M = 0,77$ e $DP = 0,85$) e “Agarra-se muito aos adultos” ($M = 0,76$ e $DP = 0,76$). Já os itens com menor média foram “Fala em matar-se” ($M = 0,05$ e $DP = 0,27$) e “Tem medo de ir à escola” ($M = 0,05$ e $DP = 0,56$).

5.3.3.1. Gênero e idade das crianças e problemas de comportamento

No que se refere aos problemas de comportamento investigados, meninos apresentaram uma média superior para a agressividade ($M_{\text{meninos}} = 0,56$, $DP = 0,3$ e $M_{\text{meninas}} = 0,42$; $DP = 0,33$). O tamanho do efeito associado à diferença existente foi de pequeno a médio ($d=0,38$). O teste t independente revelou que, se a hipótese nula fosse verdadeira, tal resultado seria improvável [$t(180) = 2,56$; $p \leq 0,05$]. Com relação à delinquência, observou-se que as diferenças de médias ($M_{\text{meninos}} = 0,18$; $DP = 0,17$ e $M_{\text{meninas}} = 0,13$; $DP = 0,12$), foram marginalmente significativas [$t(185) = 1,95$; $p = 0,053$].

Os dois grupos de idades das crianças (9 e 10 anos = grupo 1) e 11 e 13 anos = grupo 2) também foram comparados em termos de problemas comportamentais. De modo geral, crianças, independente de suas idades, apresentaram escores baixos para agressividade ($M_{\text{grupo 1}} = 0,47$; $DP = 0,33$ e $M_{\text{grupo 2}} = 0,52$; $DP = 0,42$) e para delinquência ($M_{\text{grupo 1}} = 0,14$; $DP = 0,14$ e $M_{\text{grupo 2}} = 0,17$; $DP = 0,18$). Os escores para retraimento social ($M_{\text{grupo 1}} = 0,26$; $DP = 0,26$ e $M_{\text{grupo 2}} = 0,32$; $DP = 0,24$) e para ansiedade/depressão ($M_{\text{grupo 1}} = 0,36$; $DP = 0,27$ e $M_{\text{grupo 2}} = 0,42$; $DP = 0,28$) também estão bem baixo do ponto médio das escalas. Além disso, essa diferença de escores entre os grupos de idade não foi significativa para nenhum dos problemas comportamentais.

5.4. CORRELAÇÕES ENTRE APEGO, PRÁTICAS PARENTAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

Os resultados das análises que examinaram como as variáveis explicativas (apego e práticas parentais) se relacionam entre si e com os problemas externalizantes (agressividade e delinquência) e internalizantes (retraimento social e ansiedade/depressão) são apresentadas na tabela 8. A tabela inclui correlações gerais (com base na amostra de todas as crianças) e correlações parciais, quando o gênero das crianças é controlado.

Quando considerados os resultados da amostra geral, que não discrimina meninas e meninos, apego materno inseguro esteve associado à agressividade, delinquência e retraimento social, e apresentou uma tendência a correlacionar-se com depressão/ansiedade. No entanto, a qualidade do vínculo paterno não se associou a nenhum dos problemas externalizantes. No que se refere aos problemas internalizantes, baixa qualidade de apego em relação ao pai associou-se à retraimento social e exibiu uma tendência para associar-se à depressão/ansiedade.

A investigação das correlações entre as distintas dimensões das práticas parentais e problemas de comportamento, indica que altos níveis de rejeição parental e pouco controle comportamental correlacionaram-se com agressividade e delinquência. Por outro lado, apenas rejeição parental correlacionou-se com ansiedade/depressão. Retraimento social não se correlacionou com práticas parentais de controle psicológico e rejeição e, finalmente, o controle psicológico não se correlacionou com nenhum problema comportamental

No que se refere aos resultados das correlações obtidas para cada gênero, apresentadas na tabela 8, pode-se concluir que, enquanto para meninas as práticas parentais (especificamente altos níveis de rejeição e baixos níveis de controle comportamental) tendem a covariar com problemas externalizantes, para meninos, é a baixa qualidade do vínculo de apego materno que assume esse papel. Além disso, para ambos os sexos, o apego paterno e o controle psicológico não estiveram associados nem à agressividade, nem à delinquência.

É importante notar que, apenas para os meninos, a baixa qualidade no vínculo de apego, tanto com a mãe como com o pai, correlacionou-se negativamente com retraimento social e ansiedade/depressão. Para meninas foi observada somente uma tendência a correlação entre apego em relação à mãe e retraimento social. Apego paterno, para meninas, não exibiu nenhuma correlação

Tabela 8. Correlações de *Pearson* entre Apego e Práticas Parentais e Problemas de Externalização e de Internalização, Geral e para Meninos e Meninas.

	Problemas de Externalização					
	Agressividade			Delinquência		
	Geral	♀	♂	Geral	♀	♂
Apego-mãe	-0,20**	-0,11	-0,25*	-0,18*	-0,10	-0,24*
Apego-pai	-0,07	-0,02	-0,11	-0,11	-0,07	-0,14
Rejeição	0,19**	0,26*	0,11	0,28**	0,35**	0,21*
Controle Comportamental	-0,17*	-0,22*	-0,10	-0,20**	-0,24*	-0,15
Controle Psicológico	0,04	0,13	-0,08	-0,06	0,16	-0,03
	Problemas de Internalização					
	Retraimento Social			Ansiedade/depressão		
	Geral	♀	♂	Geral	♀	♂
Apego-mãe	-0,21**	-0,19†	-0,22*	-0,14†	-0,07	-0,20†
Apego-pai	-0,23**	-0,15	-0,31**	-0,14†	0,05	-0,29*
Rejeição	0,10	0,19†	-0,01	0,17*	0,15	0,17
Controle Comportamental	-0,08	0,17	0,01	-0,07	-0,16	0,02
Controle Psicológico	0,02	0,08	-0,05	0,12	0,21*	0,04

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$ † Tendência à correlação $p < 0,10$

significativa com nenhum dos problemas internalizantes e ansiedade/depressão parece não se associar nem a apego materno, nem paterno para meninas. Finalmente, somente para meninas o alto controle psicológico emergiu como significativo na relação com ansiedade/depressão.

Com base nesses resultados, ainda que as análises correlacionais sejam preliminares, é possível afirmar que, para meninos, os problemas do tipo externalizantes e internalizantes parecem estar mais associados à baixa qualidade do vínculo de apego que eles estabelecem com seus pais

e suas mães, enquanto que, para meninas, esses problemas parecem estar mais associados às práticas parentais negativas (caracterizadas por altos níveis de rejeição, baixos níveis de controle comportamental e altos níveis de controle psicológico) a que são submetidas.

5.5. MODELOS DE PREDIÇÃO GERAIS

Primeiramente, as análises preditivas foram realizadas com toda a amostra com o intuito de testar as três primeiras hipóteses de pesquisa. Dessa forma, optou-se pelo método *stepwise*¹⁴ pelo seu caráter exploratório como meio de investigar a) o efeito cumulativo das variáveis explicativas na variável de critério, b) a contribuição individual de cada variável explicativa na variável de critério e, também, c) o melhor modelo que prediz cada um dos problemas externalizantes (agressividade e delinquência) e internalizantes (retraimento social e ansiedade/depressão).

Foram incluídas na equação de regressão hierárquica as variáveis explicativas num único bloco. As variáveis sócio-demográficas (sexo e idade das crianças, nível de escolaridade e idades da mãe e do pai) foram incluídas em bloco separado para examinar se a presença dessas variáveis alteraria o valor preditivo das variáveis explicativas e incrementaria o coeficiente de regressão múltipla.

Considerando-se que sexo é uma variável nominal e que, por essa razão, não poderia ser utilizada na análise de regressão deste tipo (que aceita apenas variáveis numéricas), sempre que indicada para entrar no segundo modelo, a variável sexo foi transformada em variável *dummy*¹⁵. Em outras palavras, atribuiu-se valor “1” ao fato de o participante ser menino e valor “0” ao fato de ser menina. Os resultados de todos os modelos de regressão são apresentados nas tabelas 9 e 10, que incluem somente as variáveis cujos coeficientes foram significativos para pelo um dos modelos.

No modelo de regressão que buscou prever agressividade (tabela 9), a qualidade do vínculo de apego materno e a rejeição parental predizem a variável de critério [$F(2,156) = 5,50, p = 0,005$]. Nesse modelo, o coeficiente de correlação ao quadrado é pequeno ($r^2 = 0,07$).

¹⁴ Com esse método, a seleção da sequência de entrada das variáveis explicativas na equação é feita estatisticamente, partindo das correlações de maior magnitude para as de menor magnitude.

¹⁵ Também denominada de variável binária, em que é atribuído um valor 0 e 1 para uma variável originalmente categórica, a fim de poder utilizá-la na análise de regressão.

Isto significa dizer que juntos, vínculo de apego em relação à mãe e a rejeição parental foram responsáveis por 7% da variância de agressividade na infância média e tardia.

Ao serem introduzidas na equação de regressão as variáveis relativas às características sócio-demográficas da criança e de seus pais, o coeficiente de regressão aumentou com a presença específica da variável sexo da criança. Ser menino oferece uma contribuição adicional no modelo (r^2 passa de 0,07 à 0,09). Assim, o melhor modelo de regressão para a agressividade é aquele que combina altos níveis de rejeição parental, vínculo frágil de apego com a mãe e o fato de ser menino. Juntas essas variáveis explicam 9,1% da variância em agressividade nesta amostra. Nenhuma outra variável sócio-demográfica ofereceu contribuição adicional e controle comportamental e psicológico permaneceram fora da equação de regressão.

No que diz respeito à delinquência, algo bastante similar ocorreu na equação de regressão inicial. Um frágil vínculo de apego materno e o comportamento de rejeição parental destacam-se como preditores de delinquência [$F(2,170) = 9,09, p \leq 0,000$]. O valor de r^2 indica que as duas variáveis juntas explicam 10% da sua variância. Diferentemente do modelo de agressividade, o modelo que prediz delinquência não foi alterado com a inclusão de variáveis sócio-demográficas. Os coeficientes de regressão padronizados (β) indicaram que a qualidade do vínculo de apego com a mãe é o melhor preditor de agressividade, seguido do gênero da criança (especificamente ser menino) e da rejeição parental. No que concerne à delinquência, os valores de (β) indicam que rejeição parental é melhor preditor que vínculo de apego materno.

No que se refere aos problemas internalizantes investigados (tabela 10), o modelo de predição de retraimento social que incluiu apenas as variáveis explicativas na equação de regressão, apresentado na tabela 10, teve como único preditor o apego paterno [$F(1, 165) = 9,62, p \leq 0,01$]. A adição das variáveis sócio-demográficas nesse modelo de regressão produziu um pequeno incremento no coeficiente de regressão, que passou de 0,05 para 0,73, se for considerada a tendência de associação da variável nível de escolaridade paterna. Assim, especificamente, apego em relação ao pai e nível de escolaridade paterna ofereceram contribuições únicas no modelo e aditivamente explicam 7,3% da variância em retraimento social da infância [$F(2,164) = 6,43, p \leq 0,01$].

Tabela 9. Modelos de Regressão Hierárquica (Método *Stepwise*) para a Agressividade e a Delinquência.

	Agressividade		Delinquência	
<i>Step 1</i>	B	β	B	β
Constant B (SE)	0,76*** (0,20)		0,21** (0,08)	
Apego Mãe	-0,12*	-0,17*	-0,04†	-0,14†
Rejeição	0,04*	0,16*	0,03**	0,25**
<i>F</i>	5,50**		9,09***	
<i>R</i> ²	0,07		0,10	
	Agressividade		Delinquência	
<i>Step 2</i>	B	β	B	β
Constant B (SE)	0,81*** (0,20)		0,21** (0,08)	
Apego Mãe	-0,11*	-0,16*	-0,04†	-0,14†
Rejeição	0,04†	0,15†	0,03**	0,25**
Sexo da criança	-0,12*	-0,16*	NS	NS
<i>F</i>	5,18**		9,14***	
<i>R</i> ²	0,091		0,10	

Nota: NS = Não significativa

Valores de *F* e *R*² (step 2) para modelo de regressão final

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$ † $p < 0,10$

Por outro lado, o plano de regressão, incluindo as variáveis explicativas para o segundo problema comportamental, de natureza internalizante, foi capaz de prever ansiedade/depressão apenas a partir de rejeição parental [$F(1,156) = 4,52, p \leq 0,05$]. Esse modelo explicou uma pequena proporção (2,8%) da variância em ansiedade/depressão.

Tabela 10. Modelos de Regressão Hierárquica (Método *Stepwise*) para Retraimento Social e Ansiedade/Depressão.

	Retraimento Social		Ansiedade/depressão	
<i>Step 1</i>	B	β	B	β
Constant B (SE)	0,60*** (0,10)		0,29*** (0,02)	
Apego Pai	-0,10**	-0,23**	NS	NS
Rejeição	NS	NS	0,03*	0,17*
<i>F</i>	9,62**		4,52*	
<i>R</i> ²	0,055		0,028	
	Retraimento Social		Ansiedade/depressão	
<i>Step 2</i>	B	β	B	β
Constant B (SE)	0,68*** (0,11)		0,40** (0,15)	
Apego Pai	-0,10**	-0,22**	NS	NS
Rejeição	NS	NS	0,03†	0,15†
Idade da mãe	NS	NS	0,01†	0,21†
Idade do pai	NS	NS	-0,01†	-0,19†
Nível de escolaridade pai	-0,04†	-0,13†	-0,05†	-0,15†
<i>F</i>	6,43**		3,13*	
<i>R</i> ²	0,073		0,076	

Nota: NS = Não significante

Valores de *F* e *R*² para modelo de regressão final

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Quando o modelo foi acrescido das variáveis sócio-demográficas um panorama diferente surgiu. Três variáveis sócio-demográficas -

idade materna, idade paterna e escolaridade paterna -, emergiram como marginalmente preditoras de ansiedade/depressão [$F(4,153) = 3,13$, $p \leq 0,05$]. Assim o modelo de predição que agrupou contribuições únicas de rejeição parental, idade materna, idade paterna e nível de escolaridade paterna explicaram juntas 5,1% da variância em ansiedade/depressão na amostra.

No caso específico do retraimento social, de acordo com os valores padronizado de β , um frágil vínculo de apego em relação ao pai teve um maior valor preditivo do que baixa escolaridade paterna ($\beta = -0,22$; $p = 0,005$ e $\beta = -0,13$; $p = 0,08$, respectivamente). Já no que diz respeito ao segundo modelo que examina as depressão/ansiedade, a idade materna ($\beta = 0,21$) destacou-se como a melhor preditora de todas as variáveis, seguida da idade paterna ($\beta = -0,19$), nível de escolaridade paterna ($\beta = -0,16$) e, por último, rejeição parental ($\beta = 0,15$). O sinal positivo do coeficiente de regressão padronizado (β) para idade materna e rejeição parental indica que na medida em que os escores dessas variáveis aumentam, aumentam os escores de ansiedade/depressão. Por outro lado, o sinal negativo do β para idade e nível de escolaridade paterna, indica uma associação inversa, ou seja, que pouca idade e pouca escolaridade paterna estão associadas ao aumento dos níveis de ansiedade/depressão dos filhos.

5.6. MODELOS DE PREDIÇÃO PARA MENINOS E MENINAS

Com base nas evidências teóricas e empíricas de que meninas e meninos diferem não apenas quanto à incidência de problemas ditos externalizantes e internalizantes, mas, também, nos fatores envolvidos em cada um desses problemas, decidiu-se investigar se haveria particularidades de gênero nos modelo de regressão para todos os problemas de comportamento estudados.

Em virtude do tamanho da amostra ter sido reduzido em mais da metade (considerando a deleção *pairwise*, o número de casos para meninos e meninas foi inferior a 100), as análises de regressão por gênero incluíram apenas as variáveis preditoras e não as variáveis sócio-demográficas (para manter a razão de pelo menos 10 observações por variável independente, uma das condições para que se proceda com análise de regressão). Os resultados são apresentados na tabela 11, que novamente inclui apenas as variáveis cujos coeficientes de regressão mostraram-se significativos para pelo menos um gênero.

Tabela 11. Análise de Regressão (*Método Stepwise*) Predizendo Agressividade e Delinquência em Meninos e Meninas.

	Agressividade			
	Meninos		Meninas	
	B	β	B	β
Constant B (SE)	1,18*** (0,27)		0,92* (0,37)	
Apego Mãe	-0,19*	-0,25*	NS	NS
Rejeição	NS	NS	0,06*	0,25*
Controle Comportamental	NS	NS	-0,13† (0,07)	-0,20†
<i>F</i>	5,29*		4,64*	
<i>R</i> ²	0,063		0,110	
	Delinquência			
	Meninos		Meninas	
	B	β	B	β
Constant B (SE)	0,35*** (0,13)		0,32* (0,13)	
Apego Mãe	-0,07*	-0,21*	NS	NS
Rejeição	0,02†	0,18†	0,03**	0,33**
Controle Comportamental	NS	NS	-0,05*	-0,22*
<i>F</i>	4,05*		7,84**	
<i>R</i> ²	0,091		0,167	

Nota: NS = Não significante

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Como é possível observar na tabela 11, enquanto para meninos a única variável que prediz agressividade é o baixo vínculo de apego em relação à mãe [$F(1,79) = 5,29, p \leq 0,05$], que explica 6,3% da variância nessa dimensão, para meninas foram as variáveis relativas às práticas parentais, especificamente altos níveis de rejeição parental e baixos níveis de controle comportamental [$F(2,75) = 4,64, p \leq 0,05$], que juntas explicaram uma proporção de 11% da variância em agressividade. Vale

lembrar que, com base nos valores de β , rejeição parental foi melhor preditor que controle comportamental nessa equação de regressão.

No que concerne à delinquência, um fenômeno bastante semelhante ocorreu. Entre meninos, a qualidade do apego em relação à mãe foi o melhor preditor de delinquência ($\beta = -0,21$), ainda que controle comportamental também tenha demonstrado forte tendência de associação ($\beta = -0,20$; $p = 0,07$). As duas variáveis juntas, explicaram uma variância de 9,1% em delinquência entre meninos. Já para meninas, novamente a rejeição parental e controle comportamental foram preditores de delinquência [$F(2,75) = 7,84$, $p \leq 0,001$]. Esse modelo de predição foi capaz de explicar uma proporção de quase 17% da variância em delinquência para meninas.

Os resultados das especificidades de gênero para a predição dos problemas internalizantes (retraimento social e ansiedade/depressão são apresentados na tabela 12. Para meninos, apego em relação ao pai foi o único preditor de retraimento social [$F(1,75) = 8,64$, $p \leq 0,01$], sendo responsável por explicar uma proporção de 8,6% da variância deste problema comportamental. O modelo de predição de retraimento social para meninas, por sua vez, foi apenas marginalmente significativo [$F(1,79) = 3,09$, $p = 0,08$], sendo que apenas a variável apego materno apresentou uma tendência de associação negativa com a variável de critério.

Insegurança na relação de apego com o pai também foi a única variável que predisse ansiedade/depressão em meninos [$F(1,75) = 6,94$, $p \leq 0,05$], sendo responsável por explicar 8,5% da variância em ansiedade/depressão. Por outro lado, para meninas, altos níveis de controle psicológico e poucos níveis de controle comportamental foram preditoras [$F(2,78) = 3,95$; $p \leq 0,05$] e, juntas, explicaram quase 7% da variância em ansiedade /depressão.

Em síntese, com base nos resultados, pode se afirmar que para meninos insegurança no vínculo de apego materno prediz problemas externalizantes e insegurança no vínculo de apego paterno prediz problemas internalizantes. Já para meninas, são as práticas parentais de controle comportamental e psicológico que predizem os problemas externalizantes e internalizantes.

Tabela 12. Análise de Regressão (*Método Stepwise*) Predizendo Retraimento Social e Ansiedade/Depressão em Meninos e Meninas.

	Retraimento social			
	Meninos		Meninas	
	B	β	B	β
Constant B (SE)	0,76* (0,15)		0,54** (0,16)	
Apego Mãe	NS	NS	-0,09†	-0,19†
Apego Pai	-0,15**	-0,31**	NS	NS
<i>F</i>	8,64**		3,09†	
<i>R</i> ²	0,086		0,038	
	Ansiedade/depressão			
	Meninos		Meninas	
	B	β	B	β
Constant B (SE)	0,86*** (0,18)		0,58* (0,29)	
Apego Pai	-0,15*	-0,29*	NS	NS
Controle Comportamental	NS	NS	-0,11*	-0,23*
Controle Psicológico	NS	NS	0,09*	0,26*
<i>F</i>	6,94*		3,95*	
<i>R</i> ²	0,085		0,069	

Nota: NS = Não significativa

*** p < 0,001 ** p < 0,01 * p < 0,05

6. DISCUSSÃO

Neste estudo, partiu-se da premissa de que tanto o sistema de apego infantil, quanto o sistema de práticas parentais contribuiriam de forma independente para explicar os problemas de comportamento da infância. No entanto, entendia-se que o elo que liga a qualidade da parentalidade aos problemas de comportamento do tipo externalizantes distingue-se, parcialmente, daquele que leva aos problemas internalizantes. Em comum, os dois tipos de problemas teriam a experiência de vinculação insegura com os cuidadores primários (aqui entendidos como mães e/ou pais). De um lado, para os problemas externalizantes essa experiência de vinculação negativa estaria aliada às experiências de rejeição parental, de pouco controle comportamental (baixa monitoria, fraca delimitação de regras disciplinares) e de muito controle psicológico (intrusividade, manipulação emocional). Por outro lado, para o retraimento social – um dos problemas internalizantes, além da participação do apego inseguro, haveria o acréscimo de controle psicológico no modelo de predição. Por fim, para a ansiedade/depressão, além do apego inseguro, participariam do modelo de predição a rejeição e o controle psicológico parental.

Assumiu-se, ainda, que haveria especificidades importantes de gênero, caso fossem testados modelos de predição para meninos e meninas, separadamente. Especificamente, foi lançada a hipótese de que para meninas, as práticas parentais seriam melhores preditoras de problemas comportamentais (tanto externalizantes como internalizantes) e para meninos, a qualidade do vínculo de apego explicaria melhor a variabilidade desses problemas.

Antes de proceder com as análises dos resultados dos testes de hipóteses propriamente ditas, serão brevemente discutidos os achados referentes às análises comparativas de grupos (gênero e idade dos filhos, idade, escolaridade e ocupação parental) e às análises correlacionais preliminares. Para facilitar a discussão, a figura 6 retoma os principais resultados referentes aos efeitos das variáveis sócio-demográficas sobre as variáveis sob investigação.

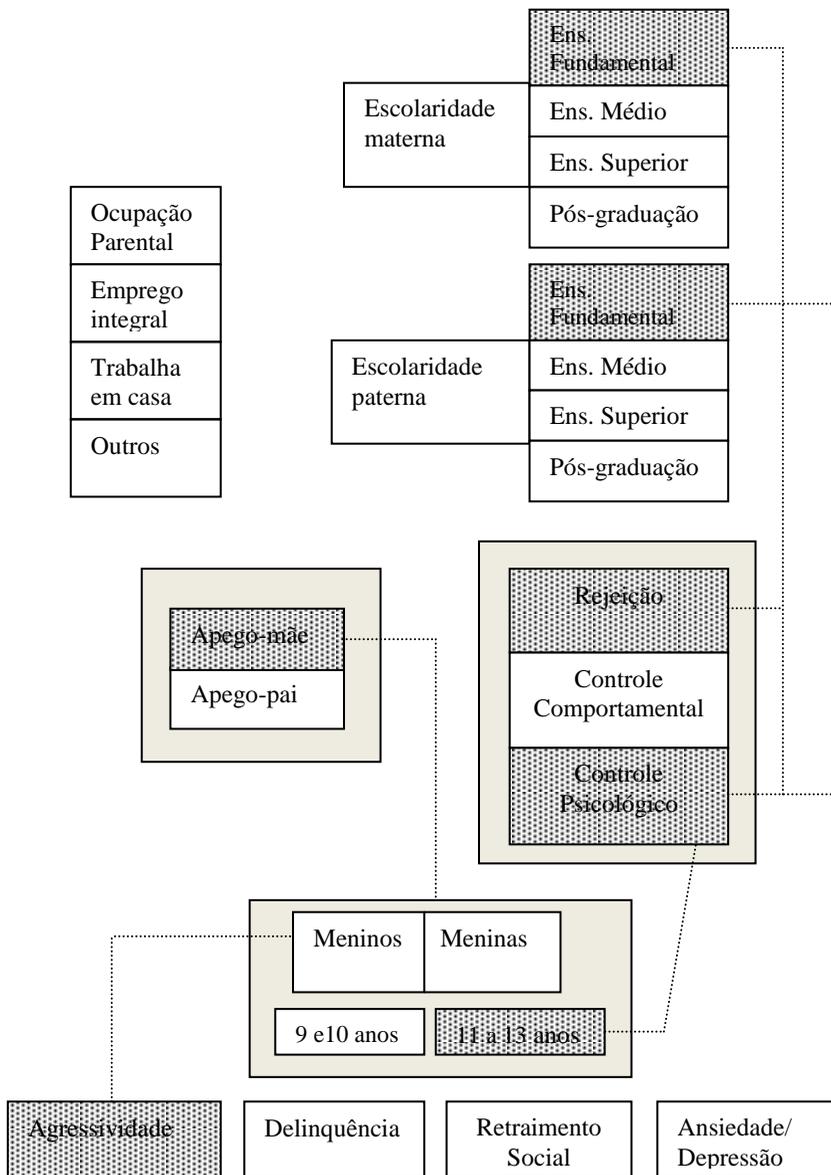


Figura 6. Efeitos das Características Sócio-Demográficas das Crianças (Gênero e Idade) e dos Cuidadores (Escolaridade e Ocupação) sobre as Variáveis em Estudo.

Primeiramente, as crianças, independente do sexo, reportaram escores mais altos de apego em relação às mães do que aos pais. Esses achados confirmam as suposições de que existe uma primazia do apego materno sobre o paterno (Bolwby, 1990/1977; Prado e Vieira, 2004), mesmo em etapas mais avançadas do desenvolvimento infantil. No entanto, os valores médios dos escores para apego em relação à mãe ($M = 3,21$) e ao pai ($M = 2,98$), mostrados na tabela 7, indicam que há predomínio de apego seguro com ambos os pais, uma vez que a escala de apego apresenta quatro pontos e o valor médio superior a dois pontos indica um estilo seguro de apego. Resultados similares de apego seguro para ambos os pais foram encontrados por Reloefs et al. (2006).

Por outro lado, meninos foram avaliados por seus cuidadores como mais agressivos do que as meninas. Esse resultado confirma os achados de vários estudos internacionais (Verhulst & Achenbach, 1995; Prinzie et al., 2006; Bongers et al., 2003; Brody et al., 2003; Crijnen et al., 1997; Burt et al., 2009) e os motivos para essa diferença parecem ser de ordem biológica e cultural (Keenan & Shawn, 1997; Prinzie et al. 2006; Hill, 2002).

Quanto ao fato de os níveis de delinquência apresentarem-se semelhantes entre os gêneros, esse resultado também encontra justificativa na literatura. Burt (2009), num estudo de meta-análise, encontra fortes evidências de que enquanto agressividade tem uma base genética mais forte do que delinquência (comportamento de quebra de regras), a delinquência é mais influenciada pelo ambiente do que a agressividade.

Keenan e Shawn (1997) também concordam que seja provável que as diferenças de gênero para comportamento agressivo se devam a bases biológicas. Em linha com esses autores, Hill (2002) defende que a testosterona é um forte candidato para explicar as diferenças de gênero em agressividade e comportamento disruptivo. A diferença no estilo interativo de meninos e meninas também pode influenciar seu comportamento agressivo. Meninas apresentam um estilo interativo mais cooperativo e usam mais recurso verbal e negociação nos conflitos do que meninos, que são mais fisicamente ativos em seus contatos (Prinzie et al. 2006). Segundo esses autores, o estilo feminino tende a evitar que conflitos se tornem comportamentos agressivos.

Por outro lado, sendo a delinquência devida mais a fatores sócio-ambientais que biológicos, crianças, independente do sexo que são submetidos a ambientes de desenvolvimento semelhantes devem apresentar escores idênticos para delinquência. Reforçando essa visão, Moffitt e Caspi (2001) encontraram evidências em seu estudo de que,

com relação à delinquência, meninos e meninas apresentem trajetórias semelhantes de comportamento antissocial, na medida em que compartilharam dos mesmos fatores de risco na infância.

Contrariando os achados da literatura (American Psychiatric Association, 2000; Crijnen et al., 1997; Saud & Tonelotto, 2005; Muris et al., 2003; Letcher et al., 2009; Marturano et al., 2005), não foram observadas diferenças significativas entre os gêneros para depressão/ansiedade. É possível que isso se deva a faixa etária estudada. De acordo com Côté, Tremblay, Nagin, Zoccolillo e Vitaro (2002), as diferenças concernentes aos sintomas internalizantes em meninas, especialmente aos sinais de ansiedade, tendem a aparecer a partir dos 13 ou 14 anos de idade, faixa etária não incluída no presente estudo. Finalmente, como esperado, crianças em geral parecem exibir de maneira similar os sinais de retraimento social, conforme já foi sugerido por Rubin et al. (2009).

Passando agora às diferenças de gênero para práticas parentais, contrariando os resultados de alguns pesquisadores (Finkenauer et al., 2005; Roelofs, et al., 2006), meninos e meninas, no presente estudo, são submetidos ao mesmo nível de controle psicológico por parte dos pais. Da mesma forma, os escores de controle comportamental foram similares para ambos os sexos, diferentemente do que sugerem Finkenauer et al (2005) e Teixeira et al. (2006). Além disso, os níveis de rejeição relatados pelos pais não diferem significativamente entre os sexos, em oposição ao que sugeriu Roelofs et al. (2006).

Esses resultados discordantes podem ter uma justificativa metodológica importante. Em todos os estudos mencionados, as práticas de criação parentais foram relatadas pelos filhos, enquanto no presente estudo quem forneceu os dados sobre os níveis de rejeição e controle parental foram os cuidadores. Tem havido sugestões de que os pais avaliam suas práticas de forma diferente que os filhos a percebem. Alguns estudos, por exemplo, sugerem que pais e mães tendem a se perceber mais responsivos e mais exigentes do que os filhos os percebem (Paulson & Sputa, 1996; Weber et al., 2004).

As análises que permitem comparar as variâncias das práticas parentais entre os distintos níveis de escolaridade materna e paterna, indicam que pouca escolaridade afeta negativamente a qualidade das relações pais e filhos, na medida em que aumenta os níveis de rejeição e controle psicológico parental. Esses resultados são coerentes com o que a literatura tem apontado (Shek, 2005; Lordelo et al., 2000; Souza, 2008; Klebanov et al., 1997; Anderson, 1991; Furstenberg, 1993). Ao que tudo indica, o acesso a níveis mais avançados de escolaridade permite com

que pais e mães se tornem mais familiarizados com as necessidades, os direitos e os interesses infantis e evitem o uso de estratégias de educação que contrariem tais necessidades, direitos e interesses.

Finalmente, corroborando os achados da literatura (Roberts et al., 1984, McNally et al., 1991; Barber et al., 2005), os escores de controle psicológico mais altos foram observados no grupo de crianças de maior idade. Uma possível explicação para isto é que com o incremento da idade, os filhos buscam uma maior autonomia e independência em relação aos pais, dificultando a monitoria e o controle de seus comportamentos, o que pode levar os pais a lançarem mão de estratégias de manipulação emocional, numa tentativa de controlar, à distância, o comportamento dos filhos.

No que diz respeito às análises correlacionais preliminares, crianças que se sentem seguras quanto à disponibilidade, à responsividade e ao suporte da figura materna tenderam a ser menos agressivas, menos delinquentes, menos retraídas socialmente e uma forte tendência a serem menos ansiosas e deprimidas. Tais resultados vêm corroborar os achados na literatura internacional que apontam para a relação inversa entre apego materno e problemas externalizantes (Fearon, et. al., 2010; Gault-Sherman, no prelo; NICHD, 2006) e entre apego materno e problemas internalizantes (Warren et al., 1997; Graham & Easterbrooks, 2000; van Brakel et al., 2006; Nishikawa, Hägglöf et al., 2010; Brumariu & Kerns, 2010).

A análise dos resultados relativos ao apego paterno e sua relação com os problemas de comportamento infantil apontam para um panorama diferenciado. Apego paterno não se correlacionou com problemas externalizantes na amostra estudada, resultado contrário aos achados de Booth-Laforce et al. (2006) e Gault-Sherman (no prelo).

Entretanto, crianças que não se sentem confiantes quanto à disponibilidade, responsividade suporte emocional de seus pais (homens) tendem a apresentar problemas internalizantes (significante para retraimento social e com forte tendência de correlação para ansiedade/depressão), especialmente, se forem meninos, confirmando os resultados encontrados por Roelofs et al., (2006), Liu, (2008), Brumariu e Kerns, (2010) e Desjardins e Leadbeater (2011).

Além disso, o papel do vínculo de apego materno foi mais proeminente do que o apego paterno na relação com problemas de comportamento na infância. Sendo, em nossa cultura, a mãe normalmente, a primeira figura de apego da criança e tendo ela desempenhado seu papel de cuidadora primária, não é de se estranhar que os efeitos da dificuldade de vinculação mãe-filho(a) sejam mais

deletérios do que os da dificuldade de vinculação pai-filho(a). Ainda assim, é notável atestar que a repercussão do papel do pai se estenda a manifestações comportamentais maladaptativas específicas, como é o caso dos problemas internalizantes para meninos.

No que se refere às práticas parentais, a exemplo do que tem sido relatado na literatura (Rohner & Britner, 2002; Roelofs et al., 2006; Wang et al., 2006; Nishikawa, Sundbom et al., 2010), rejeição parental mostrou-se como um importante correlato de problemas do tipo externalizantes. Adicionalmente, rejeição parental também se correlacionou a um tipo de problema internalizante: a ansiedade/depressão, corroborando os resultados de outros estudos (Rohner & Britner, 2002; Connor & Rueter, 2006; Roelofs et al., 2006; Nishikawa, Sundbom et al., 2010), ainda que não tenha se correlacionado com retraimento social. Vale lembrar que a associação entre rejeição parental e retraimento social não está estabelecida na literatura. Os estudos que encontram associação entre essa prática parental negativa e problemas internalizantes, normalmente, não usaram os escores separados para cada problema internalizante, mas sim o escore global desses problemas (Nishikawa, Sundbom et al., 2010) ou tratam apenas dos sintomas de ansiedade e depressão (Rohner & Britner, 2002; Connor & Rueter, 2006; Roelofs, et al. 2006).

De fato, estudos sobre retraimento social (Rubin, Burgess, & Hastings, 2002; Rubin et al., 2009) indicam que o clima afetivo que existe entre a criança retraída e seus pais pode ser tanto de aceitação e afeto como de pouco afeto. Isto é, baixo afeto não é necessariamente uma característica dos pais de crianças socialmente inibidas. Para esses autores, é a característica de ser supersolícito (pais que são controladores, muito afetivos, mas, contraditoriamente, pouco responsivos às reais necessidades dos filhos) que coloca as crianças em alto risco de se tornarem socialmente retraídas.

Além de estarem sob a influência de rejeição parental, crianças, em especial meninas, com sinais de delinquência e agressividade também tendem a ter cuidadores que não empregam de forma eficiente estratégias que visam a obter o controle comportamental dos filhos, resultado também suportado na literatura (Barber, 1996; Aunola & Nurmi, 2005; Pettit et al., 2001; Ferreira & Marturano, 2002; Laird et al., 2010).

Surpreendentemente, o controle psicológico não se correlacionou com problemas externalizantes, contrariando os achados de vários pesquisadores (Barber, 1996; Aunola & Nurmi, 2005; Finkenauer et al., 2005; Salvo et al., 2005; Alvarenga & Piccinini, 2001, 2009) nem com

problemas internalizantes, tal como era esperado (Barber, 1996; Pettit et al., 2001; Smetana & Daddis, 2002; Wolfradt et al., 2003; Aunola e Nurmi, 2005; Soenens et al., 2008; Finkenauer et al., 2005; Karreman et al., 2009).

Para tentar elucidar essa aparente contradição, será preciso retomar as contribuições de Halgunseth et al. (2006) acerca das especificidades de criação dos pais de origem latina, que tendem a fazer mais uso de estratégias de controle, seja comportamental ou psicológico, do que os pais euro-americanos. Isto é, ao buscar alcançar as metas de socialização culturalmente definidas pelo *familismo, o respecto e a educación*, descrita pelos autores, cuidadores latinos fazem uso de estratégias controladoras que visam a afetar as atitudes e comportamentos morais nas crianças (por meio dos *consejos*, por exemplo).

Se essa consideração da especificidade cultural se aplica a cultura brasileira (ou pelo menos, a amostra em estudo, formada por crianças e cuidadores provenientes do Sul do Brasil), isto significa dizer que o controle psicológico pode ser uma forma de disciplina aceita (e talvez, valorizada) na nossa cultura. Neste caso, é possível que não causem os mesmos impactos negativos sobre o desenvolvimento dos filhos que tendem a causar em crianças americanas ou europeias. Essa questão será retomada mais a frente, quando forem analisados os resultados dos modelos de predição para os problemas comportamentais.

6.1. MODELO DE PREDIÇÃO DA AGRESSIVIDADE E DA DELINQUÊNCIA (H1)

Na análise preditiva geral (que incluem meninos e meninas), insegurança no vínculo de apego materno e rejeição parental ofereceram contribuições únicas para explicar tanto agressividade como delinquência. Tal resultado confirma parcialmente a primeira hipótese do estudo (H1) que propunha que os dois tipos de comportamentos infantis problemáticos estariam associados tanto ao apego inseguro como às práticas educativas inadequadas (rejeição, pouco controle comportamental e muito controle psicológico).

Apego inseguro e rejeição parental permaneceram como preditores significativos, mesmo depois que foram controladas as variáveis sócio-demográficas (especificamente, a idade da criança, as idades materna e paterna e os níveis de escolaridade materna e paterna). Ademais, a presença do gênero da criança na equação de regressão

(especificamente, ser menino) ofereceu inclusive, uma contribuição adicional ao modelo que predisse agressividade (figura 7).

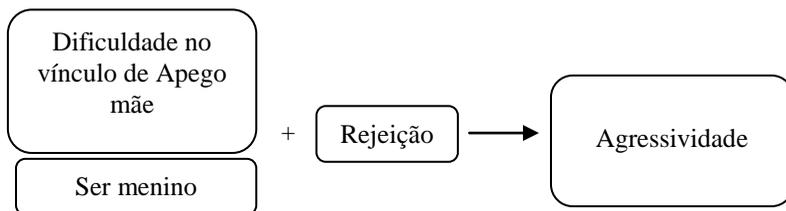


Figura 7. Modelo Final de Predição para Agressividade.

O modelo final de regressão para delinquência é apresentado na figura 8:



Figura 8. Modelo Final de Predição para Delinquência.

Resultados semelhantes a esses foram encontrados por Muris et al., (2000) e Muris et al. (2003), que desenvolveram seus estudos no contexto europeu. Assim, é possível deduzir que a experiência negativa de vinculação com o cuidador primário seja um fator de risco para a ocorrência de comportamentos antissociais (especificamente agressivos e delinquentes) e que este risco parece ser incrementado se os pais manifestarem sentimentos e comportamentos que expressam descontentamento, hostilidade e conflito em relação aos filhos.

Contrário ao que era esperado, baixo controle comportamental não predisse agressividade e delinquência (Ferreira & Marturano, 2002, Barber, 1996; Laird et al., 2010; Finkenauer et al., 2005) quando essa variável foi incluída no modelo de regressão juntamente com as outras variáveis explicativas. Esse mesmo resultado foi reportado por Doyle e Markiewicz (2005), que foram os únicos pesquisadores que incluíram no mesmo modelo de regressão o controle comportamental, o controle psicológico e o afeto parental. Além disso, também contrariando as

expectativas (Aunola & Nurmi, 2005; Finkenauer et al., 2005; Salvo, Silveira, & Toni, 2005), controle psicológico não ofereceu nenhuma contribuição adicional para explicar a variabilidade dos problemas externalizantes. Este resultado, no entanto, vai ao encontro dos achados de Hart et al. (1998) e Pettit et al. (2001).

Isto significa dizer que, ainda que as formas de controle parental - comportamental e psicológico - possam ser boas preditoras isoladas de agressividade e delinquência (e no caso do presente estudo, pouco controle comportamental isoladamente foi um bom preditor dos dois problemas comportamentais), nas análises multivariadas, que levam em consideração os efeitos de outras variáveis explicativas na predição dos problemas comportamentais, o efeito preditivo do controle parental perde força.

Uma das razões para se explicar o porquê o controle comportamental não esteve associado aos problemas externalizantes deve-se ao fato da inclusão da variável rejeição parental na equação de regressão. O papel proeminente dessa variável frente a outras variáveis vistas como boas preditoras dos problemas externalizantes foi destacado estudo de revisão (Rohner & Britner, 2002) que incluiu amostras de várias culturas. De acordo com os autores, rejeição parental tem sido atestada como o melhor preditor dos problemas externalizantes, mesmo quando são controladas variáveis importantes, como conflito familiar, controle parental, ausência de pai, desemprego parental, classe social, raça, idade e gênero (Rohner & Britner, 2002).

O elo teórico que liga apego inseguro e rejeição parental aos problemas externalizantes está bem descrito na literatura (Dozier et al., 1999; Rohner, 2002). Em linhas gerais, entende-se que tanto a experiência de hostilidade, conflito e desapontamento por parte dos cuidadores (que neste estudo indicam rejeição parental), como a percepção de que o cuidador primário (neste caso específico, a mãe) não é responsivo nem está disponível para dar suporte em situações estressantes (neste estudo, indicadores de apego inseguro) podem levar a criança a desenvolver o que Rohner (2002) chamou de “independência defensiva” e ao que Dozier et al. (1999) chamou de estratégia de “minimização da necessidade de vínculo”. Em ambos os casos, frente a essas experiências negativas com os cuidadores a criança reage de modo a manter, ao máximo, uma relação distante e pouco íntima com esse cuidador. Comportamentos antissociais e agressivos, neste caso, podem ser entendidos como uma forma de manterem-se protegidos da parentalidade negativa.

É importante notar que o comportamento antissocial pode ser também motivador de rejeição parental. Como foi visto anteriormente, um padrão de interação familiar marcado pela intensa hostilidade e emocionalidade negativa (ou seja, pais e filhos são agressivos e hostis entre si) é típico de famílias com crianças com problemas externalizantes (Patterson et al., 1992).

Finalmente, parece importante mencionar a contribuição adicional do gênero da criança na predição de agressividade. Ou seja: ser menino, neste estudo, prediz agressividade. Tal resultado é compreensível, uma vez que em diferentes culturas meninos foram identificados como mais propensos a apresentarem este tipo de problema comportamental do que meninas (Verhulst & Achenbach, 1995; Prinzie et al., 2006; Bongers et al., 2003; Brody et al., 2003; Crijnen et al., 1997; Burt et al., 2009).

6.2. MODELO DE PREDIÇÃO DO RETRAIMENTO SOCIAL (H2)

Diferentemente do modelo de regressão para os problemas externalizantes, apenas vínculo de apego em relação ao pai foi identificado como preditor de retraimento social, dentre todas as variáveis explicativas (*step 1*). Portanto, o modelo que buscava investigar as contribuições únicas de ambos os grupos de variáveis explicativas (apego e controle psicológico) não foi adequado para explicar a variância em retraimento social, resultado que indica a refutação parcial da H2.

Experimentar dificuldades para vincular-se ao pai mostrou-se ser o melhor preditor de retraimento social entre crianças que se encontram na transição para a adolescência, mesmo quando variáveis sócio-demográficas foram controladas. Aliás, a inclusão das variáveis sócio-demográficas (*step 2*) permitiu identificar que o nível de escolaridade paterna, incrementou o poder preditivo do modelo de regressão para retraimento social. Assim, de acordo com esses resultados, pais com baixa escolaridade e que são percebidos como pouco suportivos, pouco disponíveis e que não estão abertos para ouvir os problemas e interesses dos filhos são aqueles que oferecem maior risco de desenvolvimento de comportamentos de isolamento e retraimento social nas crianças, conforme mostra a figura 9.

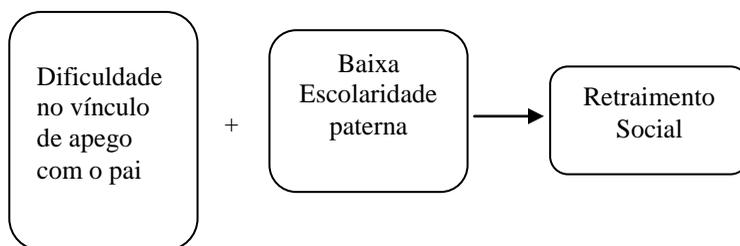


Figura 9. Modelo Final de Predição para Retraimento Social.

Ao contrário do que era esperado, controle psicológico não ofereceu nenhuma contribuição ao modelo de predição (Burgess et al., 2001; Rubin et al., 2009). Booth et al. (1994), em seu estudo, também concluíram que apenas o vínculo de apego aos quatro anos de idade (ainda que em relação à mãe) foi o único preditor de problemas internalizantes (incluindo sinais de isolamento social ativo e passivo) aos oito anos de idade quando as práticas parentais (afeto e negatividade) foram controladas.

Apesar de encontrar respaldo de um estudo (Booth et al., 1994), a falta de associação entre controle psicológico e retraimento social chama a atenção, uma vez que se entende que o comportamento parental intrusivo e superprotetor seja um importante fator associado ao comportamento ansiedade social e de isolamento social, típico de crianças retraídas nessa idade. De fato, nem mesmo no contexto de análise bivariada, como foi visto nos resultados das análises correlacionais, controle psicológico esteve associado ao retraimento social. Aqui, abre-se a possibilidade de reafirmar o argumento previamente iniciado acerca do papel diferenciado que controle parental parece ter na cultura brasileira, a exemplo de outras culturas latinas, conforme discutem Halgunseth et al., (2006) em seu estudo de revisão sobre o tema.

Finalmente, parece oportuno comentar a participação de variáveis exclusivamente paternas (e não maternas) na predição do retraimento social. Pesquisadores interessados em explicar a evolução do comportamento paterno (para uma revisão ver Manfroi et al., 2010 e Nunes et al., 2007) sugerem que, em virtude das transformações ocorridas na estrutura e na dinâmica familiar tradicional, tem havido, nas últimas décadas, um incremento na qualidade da participação paterna no cuidado e no envolvimento com seus filhos, de tal modo que

a figura paterna tem se tornado imprescindível para o desenvolvimento de diversas funções psicológicas da criança.

De acordo com Lamb (1997), ainda que o pai tenha capacidades de responsividade e sensibilidade diferenciadas se comparadas com as das mães, eles são igualmente capazes de estabelecer um vínculo de apego seguro com seus filhos e seu papel seria crescentemente relevante para o curso adaptativo ou maladaptativo do desenvolvimento.

A este respeito inúmeros autores têm enfatizado a função de proteção que um vínculo de apego paterno seguro parece ter contra problemas internalizantes em crianças a partir da meia infância (Roelofs et al., 2006; Liu, 2008; Brumariu & Kerns, 2010; Desjardins & Leadbeater, 2011). Ao que tudo indica o papel do vínculo de apego paterno parece ser ainda mais importante para meninos, resultado também confirmado neste estudo, como veremos na seção que trata das especificidades de gênero na predição dos problemas comportamentais.

6.3. MODELO DE PREDIÇÃO DA ANSIEDADE/DEPRESSÃO (H3)

No que diz respeito aos sinais de ansiedade/depressão, apenas a variável rejeição parental destacou-se como preditora na presença das demais variáveis explicativas (*step1*). Portanto, a hipótese de que controle psicológico auxiliaria na predição deste problema internalizante não foi confirmada (H3), contrariando os resultados observados por Doyle & Markiewicz (2005) e Muris et al., (2003). De acordo com esse modelo inicial (que não controla os efeitos das variáveis sócio-demográficas), independentemente da qualidade do vínculo de apego com os cuidadores e da forma de controle e disciplina a que são submetidos, crianças para quem os pais manifestam abertamente sinais de descontentamento, hostilidade e conflito são as mais propensas a apresentarem sinais ansiedade/depressão.

A inclusão de variáveis sócio-demográficas promoveu uma mudança considerável no modelo de regressão para este problema internalizante, na medida em que a idade da mãe, a idade do pai e o nível de escolaridade paterna ofereceram contribuições adicionais ao modelo, ainda que essas contribuições tenham sido apenas marginalmente significantes. O modelo final de predição de ansiedade/depressão é apresentado na figura 10.

A confirmação de que a rejeição parental seja preditora de ansiedade/depressão, mesmo controlando vários outros preditores importantes como conflito familiar, baixa coesão familiar, abusos físico

e sexual, eventos negativos não-controláveis e dificuldades econômicas, tem sido defendida por Rohner e Britner (2002).

O impacto negativo da escolaridade paterna sobre os dois problemas internalizantes dos filhos (retraimento social e ansiedade/depressão) merece um comentário a parte. A literatura sugere que baixa escolaridade parental tende a afetar a qualidade das relações parentais elevando o nível de controle psicológico (Shek, 2005), aumentando manifestações negativas de envolvimento e afeto parental (Lordelo et al., 2000; Souza, 2008; Klebanov et al., 1997; Furstenberg, 1993) e diminuindo os níveis de controle comportamental (Klebanov et al., 1997; Furstenberg, 1993; Brody et al., 1998; Lordelo et al., 2000; Souza, 2008; Shek, 2005).

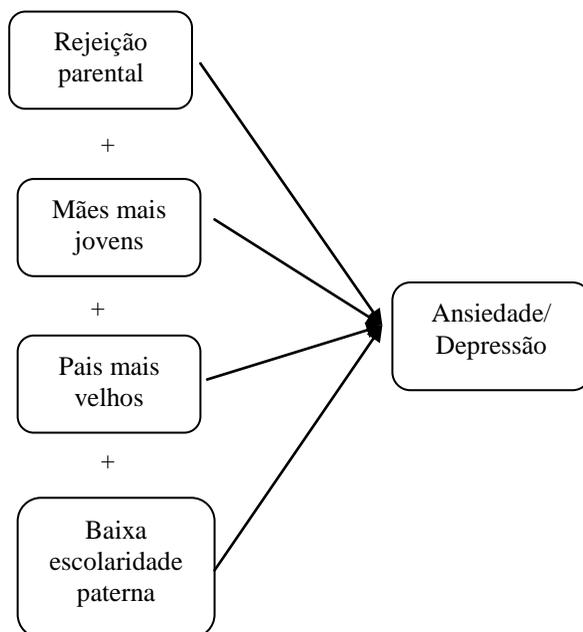


Figura 10. Modelo Final de Predição para Ansiedade/Depressão.

Neste estudo, a contribuição independente da escolaridade paterna parece indicar que a sua participação na explicação do retraimento social vai além desse efeito indireto (via práticas parentais). Mas que outras variáveis o nível de escolaridade paterna (e não materna)

poderia afetar, de modo a levar a um incremento nos níveis de retraimento social dos filhos? Aqui cabe uma suposição: Pais com baixa escolaridade tendem a ter acesso a empregos menos qualificados quando não estão desenvolvendo atividades informais. No presente estudo, mais homens (79,1%) do que mulheres (52,8%) tinham um emprego parcial ou integral, e mais mulheres (27,1%) do que homens (5,5%) permaneciam em casa, desenvolvendo atividades domésticas.

Tal panorama permite deduzir que o pai, nessa amostra é o maior responsável pelo sustento da família. Dessa forma, um baixo nível de escolaridade paterna, neste caso, pode estar associado a um aumento da instabilidade familiar, uma vez que ele é o maior provedor da casa. Os efeitos da instabilidade e do estresse advindo da condição sócio-econômica familiar poderiam levar as crianças que experimentam essas dificuldades a sentirem-se mais ansiosas e deprimidas e mais socialmente retraídas.

O modo diferenciado pelo qual as idades de mães e pais participaram no modelo é intrigante. A princípio se assumiu que, para ambos os cuidadores, o aumento da idade poderia melhorar a qualidade das práticas parentais, ainda que essa premissa tenha sido baseada em estudos que investigaram a escolaridade materna e não paterna (Marin & Levandowski, 2008; Bornstein & Putnick, 2007). Assim, imaginava-se que os efeitos da escolaridade seriam indiretos (na medida em que ocorreriam via práticas parentais) e, portanto não ofereceriam contribuições adicionais ao modelo. No entanto, neste caso específico, além de o impacto da idade ter se mostrado acima dos efeitos interativos esperados (idade, afetando as práticas parentais, que por sua vez, afetaria os níveis de ansiedade/depressão dos filhos), ele se mostrou diferenciado, de acordo com o gênero do cuidador, isto é, o decréscimo da idade materna e o incremento da idade paterna predisseram ansiedade/depressão dos filhos. Neste caso, os resultados concernentes aos efeitos da idade da mãe sobre esse problema internalizante estão em concordância com os estudos revisados (Marin & Levandowski, 2008; Bornstein & Putnick, 2007), mas é sugerido que novos estudos investiguem os efeitos da idade paterna sobre os problemas comportamentais dos filhos.

Para concluir, foi observada, também nesse modelo, a falta de associação entre controle psicológico e ansiedade/depressão, que contraria vários resultados de pesquisa (Smetana & Daddis, 2002; Wolfradt et al., 2003; Finkenauer, et al. 2005; Soenens et al., 2008; Karreman et al., 2009). Considerando que o controle psicológico não apareceu como preditor significativo em nenhum dos modelos testados,

entende-se que se faz necessário retomar a discussão sobre o significado cultural que este tipo de controle pode ter na nossa cultura, assim como em outras culturas latinas.

Seriam as crianças brasileiras mais resilientes aos efeitos de estratégias de manipulação emocional materna do que as crianças euro-americanas? De acordo com os resultados aqui encontrados, tudo leva a crer que sim. Isso porque, assim como nas demais culturas latinas, controle psicológico parece ser entendido, pelos menos entre as famílias estudadas, como uma forma socialmente aceitável de promover nas crianças a necessidade de serem bons filhos e cidadãos e de respeitarem (e até temerem) a autoridade dos pais (Halgunseth et al, 2006). A esse respeito, pesquisadores brasileiros (Bolsoni-Silva & Marturano, 2006; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Vasconcelos & Souza, 2006) sugerem que pode existir, inclusive, uma valorização cultural da coerção como recurso para se obter a obediência dos filhos.

De fato, no presente estudo, os cuidadores foram bastante favoráveis aos itens que denotam controle emocional e superproteção dos filhos (por exemplo: “*Eu não deixo minha filha ficar brava comigo*”; “*Eu acho que crianças devem ser olhadas mais que ouvidas*”, “*Eu oriento minha filha a não se sujar quando estiver brincando*”; “*Eu prefiro que minha filha não tente fazer coisas em que ela possa fracassar*”).

Além disso, itens que denotavam abertamente estratégias de manipulação emocional, que tipicamente induziriam a ansiedade em crianças de países desenvolvidos ocidentais (como por exemplo: “*Eu ensino a minha filha que, de um jeito ou de outro, ela será punida quando aprontar alguma*”; “*Eu creio que minha filha deve estar ciente de quanto eu me sacrifico por ela*”; “*Eu digo para minha filha o quanto eu me sinto envergonhada e decepcionada quando ela se comporta mal*”) tiveram médias próximas a pontuação máxima da escala na amostra brasileira. Dito de outra forma, essas parecem ser práticas parentais bastante comuns entre as famílias estudadas.

Com base nessas considerações, é possível sugerir que, uma vez que as práticas de controle psicológico parecem ser comuns na nossa cultura (ou pelo menos entre as mães estudadas), seu significado social seja diferente daquele observado em culturas que são voltadas para o desenvolvimento exclusivo da autonomia dos indivíduos. Por essa razão, os efeitos negativos observados naquelas culturas, podem não ser observados na nossa cultura. Ainda que pareça um bom argumento, estudos futuros são necessários para que se investigue de forma mais

compreensiva as especificidades culturais do papel do controle psicológico em nosso país.

Uma forma de elucidar esse problema é investigando as especificidades de gênero para controle psicológico e problemas comportamentais, como será visto a seguir.

6.4. ESPECIFICIDADES DE GÊNERO PARA OS MODELOS PREDITIVOS (H4)

De acordo com os resultados apresentados, há especificidades de gênero para os modelos de regressão que buscaram prever problemas externalizantes (agressividade e delinquência) e internalizantes (retraimento social e ansiedade/depressão) (H4).

Para meninos, é a percepção de que a mãe não é disponível, responsiva e aberta à comunicação e suportiva em momentos de estresse, que explica o incremento nos níveis de agressividade e delinquência. Por outro lado, para meninas, essa percepção do vínculo de apego parece não exercer impacto sobre os problemas de externalização. De fato, é a qualidade das práticas parentais reportadas pelos próprios cuidadores (neste caso rejeição e controle comportamental) que parecem contribuir para a ocorrência de problemas dessa natureza em meninas. Resultados similares foram obtidos nos estudos de Nishikawa, Sundbom et al., 2010) do Japão, de Roelofs et al. (2006), na Holanda, e Shek (1999), na China. Tal resultado confirma a quarta e última hipótese de estudo.

Vale ressaltar, que essa diferença de gênero é mais clara quando se compara os resultados para agressividade. Na comparação dos resultados de delinquência, ainda que marginalmente, a rejeição por parte dos cuidadores parece também afetar os níveis de agressividade em meninos.

E porque razão apenas para meninos a vinculação de apego seria preditora de problemas de externalização e, para meninas, as práticas parentais seriam preditoras desses comportamentos?

Essa questão é intrigante e já houve tentativas de respondê-la. Nishikawa, Sundbom et al. (2010) sugere que meninas sejam mais sensíveis do que meninos à parentalidade negativa, ou ainda que os pais e mães sejam mais sensíveis aos problemas de comportamento de filhas do que o de filhos. Por outro lado, meninos seriam mais vulneráveis em obter autonomia psicológica, principalmente das mães.

Mas por que a dificuldade de o menino desenvolver um vínculo seguro com a mãe se apresentaria sob a forma de agressividade e comportamentos antissociais? Uma explicação possível levaria em conta a maior predisposição biológica do menino para ser agressivo (Keenan & Shawn, 1997; Hill, 2002), aliada ao seu estilo interativo também mais agressivo (Prinz et al. 2006). Ou seja, diante da percepção de baixa responsividade e suporte maternos, meninos teriam uma tendência “natural” a exibir problemas externalizantes. Por outro lado, em distintas culturas há uma maior tolerância à agressividade em meninos. Biasoli-Alves e Caldana (1992), a este respeito, argumentam que essa diferença de gênero pode ser devida ao treinamento de papéis mais tradicional na nossa cultura, onde há uma maior exigência de “bom comportamento” para as meninas e uma maior liberdade para os meninos. Carvalho (2004) reitera essa argumentação ao verificar que, no relato de professoras, há uma tendência atribuir as diferenças entre os gêneros à educação familiar ou à natureza própria dos meninos, tornando comportamentos de agitação, desobediência e indisciplina dos meninos mais aceitos pelas professoras. Assim, por serem mais tolerados pelos cuidadores e outros adultos, o comportamento agressivo em meninos não levariam, necessariamente, à rejeição parental nem a tentativas exageradas de controlá-los (daí a falta de associação com práticas parentais). Uma explicação alternativa ainda caberia: como já foi mencionado anteriormente, crianças agressivas tendem a apresentar um viés atribucional hostil, isto é, tendem a interpretar as intenções e os comportamentos dos outros como ameaçadoras e hostis (Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2002). Assim, meninos agressivos poderiam perceber suas mães como indisponíveis, pouco responsivas e não suportivas em virtude desse suposto déficit no funcionamento sócio-cognitivo.

Dando prosseguimento à análise dos resultados, também para problemas internalizantes emergiram particularidades para cada gênero que merecem aprofundamento. Apego paterno mostrou-se como o único preditor dos dois problemas internalizantes para os meninos, mas não para meninas.

A importância do vínculo de apego paterno na trajetória que leva as crianças a apresentarem problemas do tipo internalizantes, especialmente para meninos, tem sido evidenciada por diferentes pesquisadores (Roelofs et al., 2006; Liu, 2008; Brumariu & Kerns, 2010; Desjardins & Leadbeater, 2011), como foi dito anteriormente.

É possível que, nessa idade em particular (final da infância início da adolescência) os pais assumam um papel sem precedentes na

consolidação da personalidade do menino. De acordo com Roelofs et al. (2006), o apego em relação ao pai para meninos pode funcionar como um fator de prevenção de ansiedade/depressão nesse grupo. Daí se deduz que a percepção, por parte dos meninos, de que os pais são pouco responsivos, indisponíveis e pouco suportivos, afetaria negativamente sua autoestima e o seu senso de segurança e, conseqüentemente, poderia levá-los a se isolarem do seu grupo social, a sentirem-se ansiosos e a deprimirem-se.

No que concerne aos problemas internalizantes em meninas, elas parecem estar condicionados a diferentes fatores, a depender do problema internalizante em questão. Por exemplo, observou-se que, nesse grupo, há apenas uma tendência de associação entre apego materno e retraimento social, enquanto que para ansiedade/depressão, os preditores que claramente se destacaram foram baixo controle comportamental e alto controle psicológico.

Os resultados para retraimento social em meninos e meninas encontram suporte na literatura. De modo geral, há evidências de que esse tipo de comportamento social problemático esteja associado à pobre qualidade do vínculo de apego (Booth et al., 1994; Burgess et al., 2001 e Rubin, et al., 2009).

Com relação à ansiedade/depressão ser predita por controle psicológico em meninas, os resultados aqui obtidos estão de acordo com os achados de vários pesquisadores em distintas partes do mundo (Roelofs et al., 2006, Muris et al., 2006, Smetana & Daddis, 2002; Wolfradt et al., 2003; Finkenauer et al., 2005; Soenens et al., 2008; Karreman et al., 2009). Neste caso, é possível supor que meninas com predisposição à ansiedade/depressão sejam mais vulneráveis a estratégias de manipulação emocional por parte dos cuidadores, ou que, alternativamente, os cuidadores possam controlar mais as meninas do que os meninos por meio dessas estratégias, como meio de obter o comportamento socialmente adequado e, assim, promovam este tipo de problema internalizante. Desta forma, a ressalva feita a ausência de impacto negativo do controle psicológico sobre as crianças brasileiras parece se aplicar a este estudo, como exceção de ansiedade/depressão para meninas. É sugerido que novos estudos investiguem de forma mais compreensiva as relações entre controle psicológico e problemas de comportamento da infância.

Finalmente, neste estudo, não apenas alto nível de controle psicológico, mas também baixo nível de controle comportamental ofereceu contribuição única para explicar a ansiedade/depressão em meninas. Ou seja, sinais de ansiedade/depressão estiveram associados a

dificuldades de impor regras claras de disciplina e cobrar comportamentos socialmente adequados e a pouca supervisão parental. Esse resultado foi inesperado e não foi encontrada literatura que o suporte. Talvez essa combinação inusitada esteja enviando sinais confusos para as meninas, uma vez que esses cuidadores seriam, ao mesmo tempo, pouco displicentes quanto à disciplina e muito invasivos e superprotetores quanto à autonomia das filhas. É possível que meninas com tendência a deprimirem-se e manifestarem sinais de ansiedade sentir-se-iam, ao mesmo tempo, desamparadas e subestimadas, sentimentos que estão no cerne das síndromes ansiosas/depressivas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos inicialmente traçados neste estudo foram atingidos, uma vez que o plano analítico empregado permitiu que todas as hipóteses levantadas fossem testadas. Porém, nem todas as hipóteses formuladas puderam ser confirmadas.

De modo geral, os resultados obtidos com crianças do Sul do Brasil reforçam os achados da literatura internacional sobre as relações entre qualidade das relações pais e filhos e problemas de comportamento. Destacam-se, neste sentido, os resultados que confirmaram a relevância da rejeição parental, do controle comportamental e do vínculo de apego materno na ocorrência de problemas externalizantes.

Imaginemos um cenário em que uma criança que já apresenta comportamento agressivo e sinais de delinquência, é também rejeitada pelos cuidadores, é submetida a pouco controle disciplinar e não tem confiança no vínculo que estabeleceram com seus cuidadores. Rejeição e pouca responsividade parental, bem como a falta de monitoração e limites formam uma combinação perigosa que pode trazer riscos para a criança, para sua família e para a sociedade em geral.

Os resultados referentes aos problemas internalizantes são menos claros e não estão totalmente de acordo com a literatura. Isto se deve, talvez, à dificuldade metodológica envolvida da aferição desses problemas, que podem passar despercebidos pelos pais, já que englobam estados emocionais internos e de difícil expressão, especialmente por parte das crianças. Além disso, como já foi discutido anteriormente, o papel do controle psicológico, tão associado a problemas internalizantes em estudos em outras partes do mundo, não assumiu a mesma relevância para a amostra de crianças brasileiras neste estudo. Os motivos para essa diferença de resultados podem ser devido às diferenças culturais, que aproximam o Brasil de outras culturas latinas, em termos de aceitação de práticas parentais que empregam inadvertidamente estratégias que envolvem manipulação emocional (indução de culpa, ameaças de punição) dos filhos como formas socialmente aceitas de discipliná-los.

As análises sobre diferenças de gênero que permeiam os fenômenos estudados favoreceram a compreensão de nuances que afetam diferencialmente o comportamento maladaptativo em meninos e meninas. Tais resultados aprofundam o conhecimento acerca do tema e podem servir de subsídios para estratégias de intervenção com vistas à prevenção desses comportamentos, direcionadas para meninos e meninas.

Para além das variáveis parentais, merecem também destaque os resultados relativos à relevância que os anos de escolaridade parental podem ter nas práticas parentais que estes empregam e na elucidação dos problemas comportamentais do tipo internalizantes. Este estudo vem se juntar a muitos que demonstram que o incremento no nível de escolaridade, em linhas gerais, melhora a qualidade da parentalidade e a melhoria da qualidade parentalidade tende a promover o desenvolvimento de crianças mais saudáveis e felizes.

Ao lado das contribuições para a área de conhecimento a qual se insere, o estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, o número de cuidadores participantes foi menor do que o de crianças, tendo sido observado um percentual de 29,1% de abstenções por parte dos cuidadores. Dentre as causas para esta abstenção, destaca-se a indisponibilidade de horário para responder ao questionário, a despeito das inúmeras tentativas por parte da equipe de pesquisa de contactá-los.

Além disso, as medidas relativas às práticas de criação parental foram aplicadas junto aos cuidadores, incluindo nessa categoria, ou mãe, ou pai, ou qualquer outro responsável pela criação das mesmas. No entanto, as informações concernentes a essas práticas refletem, de modo geral, a visão das mães, que eram a maioria absoluta entre os respondentes aos questionários destinados aos cuidadores. Desta forma, ao se interpretar os resultados, deve-se ter em mente que as práticas dos cuidadores refletem com mais acurácia as práticas maternas do que as paternas.

Finalmente, outra limitação que merece nota diz respeito ao fato de a amostra de crianças e cuidadores estarem restrita a região sul do Brasil. Considerando a extensão territorial brasileira e a diversidade cultural existente, torna-se impossível fazer generalizações para outras regiões do país.

A relevância das relações entre pais e filhos no desenvolvimento psicossocial da criança merece que mais estudos aprofundem esse conhecimento, e investiguem a fundo estas relações que são intensas, marcantes, profundas e eternas e que acompanham o indivíduo pela vida, funcionando como fator de proteção (quando saudáveis e positivas) ou de risco (quando patológicas e negativas).

Sugere-se que estudos futuros incorporem medidas que acessem a qualidade das práticas parentais a partir, também, da visão dos filhos. Essas visões, sendo discordantes, poderiam elucidar melhor o fenômeno dos problemas externalizantes e internalizantes estudados.

Além disso, é sugerido que se busque utilizar dados longitudinais em futuros estudos, uma vez que eles permitem que se investigue o

valor preditivo destas variáveis ao longo do tempo. Também, sugere-se que novos estudos incluam dados observacionais. Finalmente, é importante que os pesquisadores interessados em compreender o fenômeno dos problemas de comportamento incluam, em suas análises, a investigação da influência dos pares sobre o comportamento infantil, já que estas relações assumem um papel fundamental no processo de socialização infantil, nesta etapa do desenvolvimento. Vale ressaltar que todas estas sugestões para futuros estudos já estão previstas no projeto maior, do qual se originou este trabalho.

Programas de intervenção que visam promover as habilidades sociais educativas dos pais têm sido propostos e avaliados com uma iniciativa eficaz de prevenir problemas de comportamento infantil (Bolsoni-Silva, Salina-Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008, Bolsoni-Silva, Silveira, & Ribeiro, 2008; Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano, 2008). Espera-se que este trabalho possa contribuir com subsídios para se planejar novos programas de intervenção direcionados a tipos de problemas comportamentais específicos ou dirigidos a meninos e meninas separadamente.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80(1, Serial No. 615).
- Achenbach, T. M. (1974). *Developmental Psychopathology*. Oxford: Ronald Press.
- Achenbach, T. M. (1978). The Child Behavior Profile: I. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478-488.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist and 1991 Profile: Burlington*: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Ackerson, L. (1942). *Children's behavior problems: Vol. 2. Relative importance and interrelations among traits*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. A. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-459.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). O impacto do temperamento, da responsividade e das práticas educativas maternas no desenvolvimento dos problemas de externalização e da competência social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 314-323.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. A. (2009). Práticas Educativas Maternas e Indicadores do Desenvolvimento Social no Terceiro Ano de Vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199.
- Alves, A. C. (2007). Redução da Idade Penal e Criminalidade no Brasil. *Cadernos Especiais*, 44(19), 1-9. Retirado em junho de 2011, disponível em www.assistentesocial.com.br .
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Text Revision.). Washington. D.C: American Psychiatric Association.

- Anderson, J. C., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. A. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children: Prevalence in a large sample from the general population. *Archives of General Psychiatry*, *44*, 69–76.
- Angold, A. & Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity and children and adolescents: empirical, theoretical, and methodological issues. *American Journal of Psychiatry*, *150*, 1779-1791.
- Asher, S. & Paquette, J. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, *12*(3), 75–78.
- Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, *76*(6), 1144 – 1159.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, *11*(2), 199-208.
- Baraldi, D. M. & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.235-258). Campinas: Alínea.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, *67*, 3296 – 3319.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Association between parental psychological control and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, *65*, 1120–1136.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, method, and culture. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *70*(4), 1-137.
- Barnow, S., Lucht, M., & Freyberger, H. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, *31*, 24–39.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, *75*(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971a). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, *4* (1, Part 2), 1-103.

- Baumrind, D. (1971b). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102.
- Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 14, 12-37.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1996). Parenting: The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.
- Baumrind, D., & Black, A. (1967). E. Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Bayer, J. K., Sanson A. V., & Hemphill, S. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 542-559.
- Bjorklund, D. F. & Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Blanc, M. (1994). *Os herdeiros de Darwin*. São Paula; Página Aberta.
- Block, J. H. (1965). *The child rearing practices report*. Berkeley: Institute of Human Development, University of California.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. & Caldana, R. H. L. (1992). Práticas educativas: a participação da criança na determinação de seu dia-a-dia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(2), 231-242.
- Bisquerra, R., Sarrierra, J. C. & Martínez, F. (2004). *Introdução a Estatística: Enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. (2002). Práticas educativas parentais e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7, 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2006). A qualidade da interação entre pais e filhos e sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. Em Z. A. P. Del Prette & M. Bandeira (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 89-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S. R. (2011). Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. *Paidéia*, 21(48), 61-71.

- Bolsoni-Silva, A. T., Salina-Brandão, A., Versuti-Stoque, F. M. & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um Programa de Intervenção de Habilidades Sociais Educativas Parentais: Um Estudo-Piloto. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(1), 18-33.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10, 125-14.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Ribeiro, D. C. (2008). Avaliação dos efeitos de uma intervenção com mães/cuidadoras: Contribuições do treinamento em habilidades sociais. *Contextos Clínicos*, 1, 19-27.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bykowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Developmental Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179-192.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J. A., & Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3(3), 189-204.
- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A. K.; Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L. & Burgess, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 8(4), 309 - 325.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do Child Behavior Checklist [CBCL] - Inventário de comportamento da infância e da adolescência: Dados preliminares. *Revista ABP - APAL*, 17(2), 55-66.
- Bornstein, M. H. & Putnick, D. L. (2007). Chronological age, cognitions, and practices in European American mothers: a multivariate study of parenting. *Developmental Psychology*, 43(4), 850-864.
- Bornstein, M. H. (1995). Form and function: Implications for studies of culture and human development. *Culture & Psychology*, 1, 123-137.
- Bosmans, G. Braet, C., Van Leeuwen, K. & Beyers, W. (2006). Do parenting behaviors predict externalizing behavior in adolescence, or is attachment the neglected 3rd factor? *Journal of Youth and Adolescence*, 3 (3), 373-383.

- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373. Retirado em março de 2010, Disponível em: www.richardatkins.co.uk/atws/document/545.html
- Bowlby, J. (1990/1977). *Apego*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1984/1973). *Separação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Boyce, W. F. (2006). *Young people in Canada: Their health and wellbeing*. Health Canada Report. Retirado em março de 2011, disponível em http://www.phac-aspc.gc.ca/media/nr-rp/2004/2004_53bk1-eng.php.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E., & Horwitz, S. M. (2006). Are infant toddlers social-emotional and behavior problems transient? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 849-858.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K.A., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Brumariu, L. E. & Kerns, K. A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology*, 22, 177-203.
- Burgess, K., Rubin, K. H., Cheah, C., & Nelson, L. (2001). Socially withdrawn children: Parenting and parent-child relationships. In R. Crozier & L. E. Alden (Eds.). *The self, shyness and social anxiety: A handbook of concepts, research, and interventions*. New York: Wiley.
- Burt, S. A. (2009). Are there meaningful etiological differences within antisocial behavior? Results of a meta-analysis. *Clinical Psychological Review*, 29, 163-178.
- Burt, S. A., Mikolajewski, A.J. & Larson, C. L. (2009). Do aggression and rule-breaking have different interpersonal correlates? A study of antisocial behavior subtypes, negative affect, and hostile perceptions of others. *Aggressive Behavior*, 35, 453-461.
- Bussab, V. S. R.(2000). A família humana vista da perspectiva etológica: natureza ou cultura? *Interação*, 4, 9-22.
- Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. J. R. (1998). Biologicamente cultural. In L. Souza, M. F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia - Reflexões (im)pertinentes* (p. 195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Capaldi, D., Chamberlain, P., & Patterson, G. (1997). Ineffective discipline and conduct problems in males: Association, late adolescent outcomes and prevention. *Aggression and Violent Behavior, 2*, 343-353.
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa, 34*(121), 231-252.
- Cassidy, J. & Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365.
- Center for Disease Control (2004). Youth risk behavior surveillance- United States. Retirado em 5 de julho de 2011, disponível em <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/YRBS/>.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, B. (1997). Maternal acceptance and social and school adjustment in Chinese children: A four-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 663-681.
- Chorpita, B. F. (2002). The tripartite model and dimensions of anxiety and depression: An examination of structure in a large school sample. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 177-190.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paideia - Cadernos de Psicologia e Educação, 16* (35), 395-408.
- Cicchetti, D. (1984). The emergence of developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 1-7.
- Cicchetti, D. (1990). A historical perspective on the discipline of developmental psychopathology. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 2-28). New York: Cambridge University Press.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1991). A developmental perspective on Internalizing and externalizing disorders. In D. Cicchetti & S. L. Toth (ed) *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, (Vol 2., pp. 1-19). Hillsdale: New jersey.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 316-336.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, Vol 3 (2ª Edição), Porto Alegre: Artmed.

- Connor, J. J. & Rueter, M.A. (2006). Parent-child relationship as systems of support or risk for adolescent suicidality. *Journal of Family Psychology, 20*(1), 143-155.
- Côté, S., Tremblay, R. E., Nagin, D., Zoccolillo, M., & Vitaro, F. (2002). The development of impulsivity, fearfulness, and helpfulness during childhood: Patterns of consistency and change in the trajectories of boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 609-618.
- Cosgrove, V. E., Rhee, S. H., Gelhorn, H. L. Boeldt, D., Corley, R. C. Ehringer, M. A., et al. (2011). Structure and etiology of co-occurring internalizing and externalizing disorders in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*, 109-123.
- Costa, F. T. da, Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigências: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*, 465-473.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry, 60*, 837-844.
- Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: total problems, externalizing, and internalizing. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(9), 1269-1277.
- Cummings, E. M., Davies, P.T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process*. New York: The Guilford Press.
- Custódio, C. & Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa (Brasília), 24*(4), 393-405.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS para Windows* (3a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. & Cummings, E. M. (2002). Children's emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 67*, 1-129.
- Desjardins, T. L. & Leadbeater, B. J. (2011). Relational victimization and depressive symptoms in adolescence: Moderating effects of

- mother, father, and peer emotional support. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 531–544.
- DiClemente, R. J., Wingood, G. M., Crosby, R., Sionean, C., Cobb, B. K., Harrington, et al. (2001) 'Parental monitoring: Association with adolescent's risk behaviors', *Pediatrics*, 107(6), pp. 1363–77.
- Diener, M. L., Russell, A. I., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2008). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: associations with child gender, grade, and competence. *Social Development*, 17(1), 84–101.
- Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid- adolescence: Mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34: 97–110.
- Dozier, M., Stovall, K. C., & Albus, K. E. (1999). Attachment and psychopathology in adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 497–519). New York: Guilford Press.
- Dwyer, K. M. (2005). The meaning and measurement of attachment in middle and late childhood. *Human Development*; 48, 155–182.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Ethology*. London: Aldine de Gruyter.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton & Company.
- Farrington, D. P. (1991). Antisocial personality from childhood to adulthood. *The Psychologist*, 4, 389–394
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A Meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435–456.
- Feldman, R. (2010). The relational basis of adolescent adjustment: trajectories of mother–child interactive behaviors from infancy to adolescence shape adolescents' adaptation. *Attachment & Human Development*, 12(1–2), 173–192.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35–44.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 58–69.

- Fonseca, M. H. G., Ferreira, R. A., & Fonseca, S. G. (2005). Prevalência de sintomas depressivos em escolares. *Pediatria (São Paulo)*, 27(4), 223-232.
- Fox, N. A. Henderson, H. A. Rubin, K. Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first 4 years of life. *Child Development*, 72(1), 1-21.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Furstenberg, F. F. Jr. (1993). How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods. In W. J. Wilson (Ed.). *Sociology and Public Agenda* (pp. 231-258). Newbury Park, C.A: Sage.
- Gaertner, A. E., Rathert, J.L., Fite P. J., Vitulano, M., Wynn, P. T., & Harber, J (2010). Sources of parental knowledge as moderators of the relation between parental psychological control and relational and physical/verbal aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 607–616.
- Galanaki, E., Polychronopoulou, S., & Babalis, T. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviorally at-risk children. *School Psychology International*, 29(2), 214 – 229.
- Gardner, B.T. & Gardner, R. A. (1994). Development of phrases in the utterances of children and cross-fostered chimpanzees. In Gardner, R. A., Gardner, B. T., Chiarelli, B. & Plooij, F. X. (Eds.), *The ethological roots of culture* (pp. 223-255), Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Garnezy, N. & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw Hill.
- Gault-Sherman, M. (no prelo). It's a two-way street: The bidirectional relationship between parenting and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Graham, C. A., & Easterbrooks, M. A. (2000). School-aged children's vulnerability to depressive symptomatology: The role of attachment security, maternal depressive symptomatology, and economic risk. *Development and Psychopathology*, 12, 201–213.
- Graminha, S. S. V. (1994). Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência em função do sexo e idade. *Psico*, 25(1), 49-74.
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M. & Rudy. D. (2006). Parental control in Latino families: An integrated review of the literature. *Child Development*, 77(5), 1282 – 1297.

- Harkness, S., & Super, C. M. (1994). Developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, *38*, 219-226.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, *13*, 673-685.
- Harris, J. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, *102*(3), 458-489.
- Hart, C. H., DeWolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, *63*, 879-892.
- Hart, C. H., Nelson, D.A., Robinson, C. D., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, *34*, 687-697.
- Hair Jr., J. F., Rolph, E., Tatham, R. L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5^a Ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Heilborn, M. L. (1994). De que gênero estamos falando? Em: *Sexualidade, Gênero e Sociedade*, Ano 1, n^o 2, CEPESC/IMS/UERJ. Retirado em novembro de 2011, disponível em http://clam.tempsite.ws/uploads/publicacoes/99_1042_dequegeneroe_stamosfalando.pdf.
- Henderson, H. A., Marshall, P. J. Fox, N. A. & Rubin K. H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of nonsocial behaviors in preschoolers. *Child Development*, *75*(1), 251-263.
- Hewitt, L. E., & Jenkins, R. L. (1946). *Fundamental patterns of maladjustment: The dynamics of their origin. A statistical analysis based upon five hundred case records of children examined at the Michigan Child Guidance Institute*. Springfield: State of Illinois.
- Higa-McMillan, C. K., Smith, R. L., Chorpita, B. F., & Hayash, K. (2008). Common and unique factors associated with DSM-IV-TR internalizing disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 1279-1288.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(1), 133-164.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardiff, T. (2002). *Socioeconomic status and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 2, pp. 231-251). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Huntsinger, C. S. & Jose, P. (2009). Relations among parental acceptance and control and children's social adjustment in Chinese-American and European-American families. *Journal of Family Psychology, 23*(3), 321–330.
- Jenkins, R. L., & Glickman, S. (1946). Common syndromes in child psychiatry: I. Deviant behavior traits. II. The schizoid child. *American Journal of Ortho-Psychiatry, 16*, 244–261.
- Kakihara, F. & Tilton-Weaver, L. (2009). Adolescents' interpretations of parental control: differentiated by domain and types of control. *Child Development, 80*(6), 1722–1738.
- Kanemasa, Y., & Daibo, I. (2003). Early adult attachment styles and social adjustment. *Shinrigaku Kenkyu, 74*, 466–473.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G. & Deković, M. (2009). Predicting young children's externalizing problems interactions among effortful control, parenting, and child gender. *Merrill-Palmer Quarterly, 55*(2), 111–134.
- Kazdin, A. E. (2001). Bridging the enormous gaps of theory with therapy research and practice. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(1), 59–66.
- Keenan, K. & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin, 121*(1), 95–113.
- Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Shölmerich (Eds.), *Between culture and biology* (pp. 215–240). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, H. (2008). Attachment-past and present. But what about the future? *Integrative Psychological and Behavioral Science, 42*, 406–415
- Kellogg, W. N. & Kellogg, L. A. (1933). *The Ape and the Child: A Study of Environmental Influence upon Early Behavior*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Kerns, K. A. (1994). A longitudinal examination of links between mother-child attachment and children's friendships in early childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 379–388
- Kerns, K. A., Aspelmeier, J. E., Gentzler, A. L., & Grabill, C. M. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology, 15*(1), 69–81.

- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. K. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*, 457–466.
- Kerns, K. A. & Richardson, R. A. (2005). *Attachment in middle childhood*. New York: Guilford Press.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and the Family, 56*, 441–455.
- Klosovskii, B. N. (1963). *The development of the brain and its disturbance by harmful factors*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Kuczynski, L. & Kochanska, G. (1995). Function and content of maternal demands: Developmental significance of early demands for competent action. *Child Development, 66*, 616–628.
- Lacourse, E., Coté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal–experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology, 14*(4), 909–924.
- Ladygina-Kohts, N. N. (2002). *Infant chimpanzee and human child: a classic 1935 comparative study of ape emotions and intelligence*. Oxford: University Press.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development, 74*, 752–768
- Laird, R. D., Marrero, M. D. & Sentse, M. (2010). Revisiting parental monitoring: evidence that parental solicitation can be effective when needed most. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1431–1441.
- Lamb, M. E. (1978). Qualitative aspects of mother- and father-infant attachments. *Infant Behavioral Development, 1*, 265–75,
- Lamb, M. E. (1997). *The role of the father in child development* (3a Ed). New York: John Wiley & Sons.
- Last, C. G., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A. E. (1996). A prospective study of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 1502–1510.
- Letcher, P., Smart, D., Sanson, A. & Toumbourou, J. W. (2009). Psychosocial precursors and correlates of differing internalizing trajectories from 3 to 15 years. *Social Development, 18*(3), 618–643.

- LeVine, R. A. (1988). Human and parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. *New directions for child development*, 40, 3-12.
- Liu, Y. (2008). An examination of three models of the relationships between parental attachments and adolescents' social functioning and depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 941-952.
- Lordelo, E., Fonseca, A., & Araújo, M. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1(1), 73-80.
- Luria, A. R. (1978). *El cerebro en acción*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent – child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & Hetherington, E. M. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1 – 101). New York: Wiley.
- MacDonald, K. (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-733.
- Main, M. & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Manfroi, E. C., Macarini, S. M. & Vieira, M. L. (2011). Comportamento parental e o papel do pai no desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 21(1), 59-69.
- Marin, A. H. & Levandowski, D.C. (2008). Práticas educativas no contexto da maternidade adolescente: Breve revisão da literatura. *Interação em Psicologia*, 12(1), 107-113.
- Marturano, E. M., Toller, G. P. & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas sócio-emocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(4), 371-380.
- Masten, A. S. (2006). Developmental psychopathology: Pathways to the future. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 47-54.

- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Editorial: Developmental cascades. *Developmental Cascades* [Special Issue, Part 1], *Development and Psychopathology*, 22(3), 491-495.
- Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology* (Vol. 1, pp. 261–294). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R., et al. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733–746.
- Mathiesen, K. S., Sanson, A., Stoolmiller, M., & Karevold, E. (2009). The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problem trajectories across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 209–222.
- Mayr, E. (1988) *Toward a new philosophy of biology. Observations of an evolutionist*. Belkna: Cambridge Press.
- McConaughy, S. & Achenbach, T. (1994). Comorbidity of empirically based syndromes in matched general population and clinical samples. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 35, 1141-1157.
- McNally, S., Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices: A longitudinal study. *Child Development*, 62, 190–198.
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 679-689.
- Mithen, S. (1998). *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. (L. C. B. de Oliveira, Trad.). São Paulo: Editora da UNESP.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P., & Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399–424.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355–375.

- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., & Hülsenbeck, P. (2000). Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment. *Behaviour Research and Therapy*, *38*, 487–497.
- Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *12*, 171–183.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (2006). Infant-mother attachment classification: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Developmental Psychology*, *42*, 38–58.
- Nelson L. J., Rubin K. H., & Fox N. A. (2005). Social and nonsocial behaviors and peer acceptance: a longitudinal model of the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Educational Development*, *20*(1), 185–200.
- Nishikawa, S. Hägglöf, B., & Sundbom, E. (2010). Contributions of attachment and self-concept on internalizing and externalizing problems among Japanese Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(3), 334–342.
- Nishikawa, S., Sundbom, E., & Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(1), 57–66
- Nunes, S. A. N., Fernandes, M. G., & Vieira, M.L. (2007). Interações sociais precoces: uma análise das mudanças nas funções parentais. *Revista Brasileira do Crescimento e do Desenvolvimento Humano*, *17*(3), 160-171.
- Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C. L. , Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(4), 553–66.
- Oliva, A. D., Otta, E., Ribeiro, F. L., Bussab, V. S. S., Lopes, F. A., & Seild de Moura, M.L (2006). Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *22*(1), 53-61.
- Ollendick, T. H., Grills, A. E., & Alexander, K. L (2001). Fears, Worries, and anxiety in children and adolescents. In C. A Essau & F. Petermann. *Anxiety Disorders in children and adolescents: Epidemiology, risk factors and treatment* (pp. 1-36). Brunner-Routledge: New York.

- Organização Mundial da Saúde (1995). *Centro Brasileiro para Classificação de Doenças. Classificação Internacional de Doenças – CID-10: 10ª revisão*. São Paulo: OMS.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H.J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development, 73*, 916–934.
- Parsai, M., Marsiglia, F. F. & Kulis, S. (2010). Parental monitoring, religious involvement and drug use among Latino and non-Latino youth in the southwestern United States. *British Journal of Social Work, 40*, 100–114.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329–335.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. S., & Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology, 12*, 91–106.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Paulson, S. E. & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescence, 31*, 369–381.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple Regression in Behavioral Research* (3rd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72*, 583 – 598.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1970). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- Prado A. B. & Vieira, M. L. (2004). Bases biológicas e influências culturais relacionadas ao comportamento parental. *Revista de Ciências Humanas, 34*, 313–334.
- Prinzle, P., Onghena, P., & W. Hellinckx (2006). A cohort-sequential multivariate latent growth curve analysis of normative CBCL aggressive and delinquent problem behavior: Associations with harsh discipline and gender. *International Journal of Behavioral Development, 30*(5), 444–459.

- Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(3), 46 – 59.
- Reid, M., Ramey, S., & Burchinal, M. (1990). Dialogues with children about their families. *New Directions for Children Development*, 48, 5-27.
- Ribas, A. F. P. & Seidl-de-Moura, M. L. (2004). Responsividade materna: aspectos biológicos e variações culturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 368-375.
- Rickel, A. U. & Biasatti, L. L. (1982). Modification of the Block child-rearing practices report. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 129-134.
- Roberts, G. C., Block, H., & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586 – 597.
- Roelofs, J. Meesters, C., ter Huurne, M., Bamelis, L., & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 331–344.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rohner, R. P. (2002). *Introduction to parental acceptance-rejection theory*. Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection. Retirado em fevereiro de 2011, disponível em <http://vm.uconn.edu/~rohner>.
- Rohner, R. P. & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36(1), 16-47.
- Rohner, R. P. & Rohner, E. C. (1980). Parental acceptance-rejection and parental control: Cross-cultural codes. *Ethnology*, 20, 245-260.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rubin, D. B. (1996). Multiple imputation after 18+ years. *Journal of the American Statistical Association*, 91(434), 473-489.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73, 483-495.

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*, 1111-1131.
- Rubin, K., Dwyer, K. M., Booth-Laforce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *24*, 326-356.
- Sabbag, G.M. & Bolsoni-Silva, A. T (2011). A relação das habilidades sociais educativas e da práticas parentais maternas com o problemas de comportamento dos adolescentes. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, *11*(2), 423-441.
- Salvo, C. G.; Silveiras, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *22*(2), 187-195.
- Sampaio, I. T. A. (2007). Práticas educativas parentais, gênero e ordem de nascimento dos filhos: Atualização. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, *17*(2), 144-152.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (1994). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Saud, L. F. & Tonelotto, J. M. F. (2005) Comportamento social na escola: diferenças entre gênero e séries. *Psicologia Escolar e Educacional*, *9*(1), 47-57.
- Sawyer, M. G., Arney, F. M., Baghurst, P. A., Clark, J. J., Graetz, B. W., Kosky, R. J., et al. (2001). The mental health of young people in Australia: Key findings from the child and adolescent component of the national survey of mental health and well-being. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *25*, 806-814.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's report of parental behavior: an inventory. *Child Development*, *36*, 413-424.
- Seidl-de-Moura, M. L. (2005). Bases para uma psicologia do desenvolvimento sociocultural e evolucionista. In F. A. R. Pontes, C. Magalhães, R. Brito & W. Martin (Orgs.), *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea* (pp. 16-41). Belém: EDUFPA.
- Seligman, L. D., & Ollendick, T. H. (1998). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: An integrative review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *1*, 125-144.
- Shek, D. T. L. (2005). Perceived parental control and parent-child relational qualities in Chinese adolescents in Hong Kong. *Sex Roles*, *53*, (9/10), 635-646.

- Simonoff, E., Elander, J., Holmshaw, J., Pickles, A., Murray, R., Rutter, et al., (2004) Predictors of antisocial personality: continuities from childhood to adult life. *British Journal of Psychiatry*, 184, 118–127.
- Smetana, J. G. & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73, 563– 580.
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., & Duriez, B. (2008) Clarifying the link between parental psychological control and adolescents' depressive symptoms reciprocal versus unidirectional models. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(4), 411-444.
- Souza, C. L. C. (2008). Paternidade e desemprego: características do envolvimento paterno e aspectos do relacionamento familiar. Dissertação de mestrado. UNISINOS, São Leopoldo.
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17–29.
- Sroufe, L. A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology* (Vol. 1, pp. 13–40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in family relationships. In S. S. Feldman, & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255–276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Sullivan, S. H. (1953). *The interpersonal theory in psychiatry*. New York, Norton.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*, (4^a ed), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R., & Updegraff, J. A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107, 411–429.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, A. M. & Wottrich, S. H. (2006). Escalas de práticas parentais (EPP): Avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 433-441.
- U.S. Department of Health and Human Services (1999). *Mental Health: A Report of the Surgeon General. Chapter 3: Children and Mental*

- Health* Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services, National Institutes of Health, National Institute of Mental Health. Retirado em março de 2011, disponível em <http://www.surgeongeneral.gov/library/mentalhealth/home.html>.
- van Brakel, A. M. L., Muris, P., Bogels, S. M. & Thomassen, C. (2006). A multifactorial model for the etiology of anxiety in nonclinical adolescents: main and interactive effects of behavioral inhibition, attachment, and parental rearing. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 569–79.
- van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans- Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225–249.
- Vasconcelos, A. C. & Souza, M. B. (2006). As noções de educação e disciplina em pais que agredem seus filhos. *Psico*, 37(1), 15-22.
- Verhulst, F. C., & Achenbach, T. M. (1995). Empirically based assessment and taxonomy of psychopathology: Cross-cultural applications. A review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 4(2), 61-76.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras escogidas* (Vol. 1). Madrid: Visor. (Trabalho original proferido entre 1924-1934).
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1931).
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wang, L., Chen, X., Chen, H., Cui, L., & Li, M. (2006). Affect and maternal parenting as predictors of adaptive and maladaptive behaviors in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 158–166.
- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 637–644.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, despersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521 – 532.

- Yahav, R. (2006). The relationship between children's and adolescents' perceptions of parenting style and internal and external symptoms. *Child: Care, Health and Development*, 33(4), 460–471.
- Zaporozhets, A. V. (1987). *El papel de lo biológico y lo social en la ontogénesis de la psiquis humana*. Habana: Ed. Ciencias Sociales.
- Zocodillo, M. (1993). Co-occurrence of conduct disorders and its adult outcomes with depressive and anxiety disorders: A review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 547-556.
- Weber, L. N. D, Prado, P. M., Viezzer, A. P. & Brandenbrg, O. J (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.

APÊNDICE - TCLE

Você está sendo convidada(o) a participar deste estudo que objetiva examinar as relações entre as características psicológicas das crianças, a qualidade dos relacionamentos pais-criança e qualidade das amizades da criança na transição da meia infância até o início da adolescência. Ao aceitar participar desse estudo, você estará autorizando que o pesquisador o(a) procure para que você preencha alguns questionários e que sejam coletados dados na escola sobre seu(ua) filho(a). Você tem liberdade de se recusar a participar dessa pesquisa bem como não permitir que seu filho participe. Você pode, também, mesmo aceitando participar agora, recusar-se a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisadora, com a instituição ou com a escola onde seu(ua) filho(a) estuda. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (48) 9963-0489 ou 3233-1596 com a coordenadora da pesquisa Prof^a Ana Maria Faraco. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou quaisquer desconfortos para você, sua família ou seu filho(a). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, de sua família ou do seu(ua) filho(a). Todas as informações coletadas no questionário são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a equipe de pesquisa terão acesso aos dados para estudos. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. No entanto, é nossa expectativa que este estudo traga contribuições relevantes sobre como os pais e mães podem ajudar a promover condutas pró-sociais nos filhos, a inibir condutas anti-sociais, e a entender o impacto das amizades no bem-estar social e psicológico de seus filhos(as) neste período de transformações significantes em suas vidas. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista e exposto acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar e autorizo meu filho(a) da

pesquisa intitulada **“Relações de Amizade na Infância e Transição Ecológica na Região Sul do Brasil”**.

(assinatura da mãe/pai ou responsável)

Florianópolis, _____ de novembro de 2009.

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

RESOLUÇÃO 038/2009

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 09/018 **Versão do Projeto:** 29/05/2009 **Versão do TCLE:** 29/05/2009

Coordenadora:

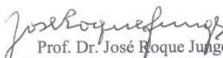
Profª. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa (PPG em Psicologia)

Título: Relações de Amizade na Infância, Influências Parentais e Transição Ecológica na Região Sul do Brasil.

Parecer: O projeto foi **APROVADO**, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 29 de maio de 2009.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

ANEXO 2 – Escala de Segurança (Kerns et al., 1996)

Tabela 13. Itens da Escala de Segurança de Kerns et al., (1996) para Versão Materna e Paterna e Opções de Resposta.

Itens	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Se concorda)	(Se discorda)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Em parte verdade	3. Verdade
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ou	ou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Verdade	4. Em parte verdade

mãe quando precisarem.

Algumas crianças pensam que sua mãe não as escutam, porém, outras crianças pensam que sua mãe as escutam.

Algumas crianças conversam com sua mãe quando estão chateadas, porém, outras crianças não conversam com sua mãe quando estão chateadas.

Algumas crianças gostariam que sua mãe as ajudasse mais com os seus problemas, porém, outras crianças acham que sua mãe as ajudam suficientemente.

Algumas crianças se sentem melhor quando sua mãe está por perto, porém, outras crianças não se sentem melhor quando sua mãe está por perto.

Nota: Na escala paterna a palavra mãe foi substituída por pai.