
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



***Crenças parentais sobre a punição física e a identificação
dos problemas comportamentais e de adaptação
psicossocial das crianças em idade pré-escolar.***

Ana Cristina Tomé Marques

COIMBRA – 2010

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

*Crenças parentais sobre a punição física e a identificação dos
problemas comportamentais e de adaptação psicossocial das
crianças em idade pré-escolar.*

Ana Cristina Tomé Marques

*Dissertação de Mestrado em Psicologia
na área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento,
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da
Professora Doutora Teresa de Sousa Machado*

COIMBRA - 2010

Às crianças e jovens da Casa Dr. Alves

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração dos vários estabelecimentos de ensino pré-escolar do concelho de Ourém. Agradeço, desde já, o interesse e a receptividade dos Agrupamentos de Escola e o empenho e profissionalismo de todos os educadores de infância. Qualidades que confirmaram o respeito e a admiração que nutro pela vossa classe profissional.

Agradeço às mães e aos pais das crianças em estudo, a excelente adesão e colaboração.

À Professora Doutora Teresa de Sousa Machado, orientadora desta investigação, pelo interesse, rigor, críticas construtivas e profissionalismo que tanto admiro, e especialmente pela motivação, apoio e disponibilidade com que sempre me presenteou.

Ao Dr. Pedro Belo, que foi incansável perante as minhas dúvidas e desalentos. Obrigada pela sua paciência e dedicação.

À minha família, que sempre me apoiou e incentivou a nunca desistir. Ao meu pai, que apesar de não estar cá para testemunhar mais este desafio concretizado, sei que ficaria muito orgulhoso.

Aos meus sobrinhos, que são duas crianças adoráveis que me revitalizam o espírito.

Às amigas de sempre e para sempre, que têm uma presença constante na minha vida e em todos os meus projectos. Obrigada pelo vosso carinho, interesse e amizade sincera.

Ao João, pela paciência, aceitação e compreensão.

Às minhas meninas da Casa Dr. Alves, que são uma fonte de inspiração para o meu trabalho diário enquanto psicóloga e para o meu crescimento enquanto ser humano.

A toda a família *Psintegral*, pelo amor, companheirismo, aprendizagem e crescimento ao longo destes últimos anos.

Às amigas e colegas da Casa Dr. Alves, pela compreensão em momentos de maior stress e pelo espírito de equipa que nos caracteriza.

A todas as crianças, pais e educadores com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo destes últimos anos e com quem tanto aprendi.

ÍNDICE

Resumo	8
I – INTRODUÇÃO	11
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1. Família e Educação	14
1.1. Desafios contemporâneos: família e parentalidade	14
1.2. A relação entre irmãos e a ordem de nascimento	17
1.3. Os modelos da parentalidade	21
1.3.1. As características da criança, dos pais e do contexto	24
1.4. Práticas educativas parentais	26
1.5. Crenças parentais sobre a punição física	29
1.5.1. A legitimação e uso da punição física	31
1.5.2. Factores que condicionam ou legitimam o uso da punição física	33
1.5.3. Punição física e as suas consequências desenvolvimentais	37
1.5.4. Os maus-tratos: a fronteira entre o castigo e o abuso físico	42
1.5.5. Como reduzir o uso da disciplina física	46
2. O Comportamento Infantil	47
2.1. Problemas comportamentais na infância	47
2.2. Comportamentos de externalização	52
2.2.1. Perturbação de oposição (oposição-desafio)	53
2.2.2. Perturbação do comportamento (agressividade e anti-social)	55
2.2.3. Perturbação de hiperactividade com défice de atenção	58
2.3. Comportamentos de internalização	61
2.3.1. Isolamento social	62
2.4. Problemas comportamentais e seus factores	64
2.4.1. Factores de risco versus factores de protecção	66
2.4.2. As características individuais da criança	67
2.4.3. As características dos pais e do contexto sócio-familiar	71

3. A Criança no Pré-Escolar	75
3.1. O desenvolvimento sócio-emocional	75
3.2. A agressividade e o comportamento pró-social	79
3.3. Identificação precoce dos problemas comportamentais: o quê e quem identifica	80
4. Objectivo e Hipóteses	83
II – METODOLOGIA	85
1. Participantes	85
2. Instrumentos	90
2.1. Escala de crenças sobre a punição física (ECPF)	90
2.2. Inventário do comportamento da criança para pais (ICCP)	91
2.3. Inventário de comportamentos da criança para professores (ICCP)	92
2.4. Questionário de adaptação psicossocial da criança (APSE)	93
2.5. Questionário sócio-demográfico (pais e crianças)	94
2.6. Questionário sócio-profissional (educador)	94
3. Procedimento	94
III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	96
1. Tratamento Estatístico dos Dados	96
2. Análise Descritiva dos Resultados	97
2.1. Escala de crenças sobre punição física (ECPF)	97
2.2. Inventário do comportamento da criança para pais (ICCP)	98
2.3. Inventário de comportamentos da criança para professores (ICCP)	99
2.4. Questionário da adaptação psicossocial (APSE)	100
2.5. As crenças sobre punição física e os problemas comportamentais	102

2.6.	As crenças sobre punição física e o nível socioeconómico dos pais	104
2.7.	Os problemas comportamentais: pais e educadores	105
2.8.	Os problemas comportamentais e as diferenças de género	107
2.9.	A adaptação psicossocial e a ordem de nascimento	108
IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		111
1.	Análise descrita e suas implicações	111
1.1.	Crenças sobre a punição física	111
1.2.	Problemas comportamentais: a perspectiva de pais e educadores	113
1.3.	Adaptação psicossocial	114
2.	Hipóteses de Investigação	115
V – CONCLUSÃO		121
Referências Bibliográficas		126
Anexos		i
Anexo 1		ii
Anexo 2		iii
Anexo 3		iv
Anexo 4		v
Anexo 5		vi
Anexo 6		vii
Anexo 7		viii
Anexo 8		ix
Anexo 9		x

Resumo

Na presente investigação elegemos o estudo das crenças parentais relativamente ao uso da punição física enquanto estratégia disciplinar, e o estudo dos problemas comportamentais e das dimensões de adaptação psicossocial da criança em idade pré-escolar.

A amostra era composta por 227 crianças, que frequentavam o último ano do ensino pré-escolar, público e privado, do concelho de Ourém. Aos pais e aos educadores foi solicitada a colaboração no preenchimento dos questionários.

As hipóteses em estudo foram confirmadas na nossa amostra. Verificamos que um baixo nível socioeconómico estava associado a uma maior aceitação e legitimação da punição física. Os pais com maior grau de tolerância, relativamente ao uso da punição física, tendiam a identificar um maior número de problemas nos filhos. Ainda sobre os problemas comportamentais, os pais identificaram mais problemas, comparativamente aos educadores (evidência sem comprovação estatística) e foram observadas diferenças em função do género, sendo que os rapazes obtiveram uma pontuação mais elevada do que as raparigas em termos de problemas comportamentais. Finalmente, constatamos que as crianças apresentavam um perfil de adaptação pró-social e que o factor ordem de nascimento não interferia na sua adaptação psicossocial, à excepção da dimensão isolamento, na qual as crianças com irmãos revelavam maior isolamento do que as crianças filhas únicas.

Palavras-chave: crenças sobre punição física, comportamentos de externalização, comportamentos de internalização, desenvolvimento sócio-emocional, ordem de nascimento, pré-escolar.

Abstract

In the current investigation we chose to study the parental beliefs concerning the use of physical punishments as disciplinary strategy, the behavioural problems and the dimensions of the psychosocial adaptation of the pre-scholar aged child.

The survey covers a sample of 227 children who studied, at private and public preschools in the Ourém district, at the final pre-scholar year. Parents and educators were asked to collaborate in the completion of the questionnaires.

The hypotheses studied were confirmed by our sample. It was verified that a low socio-economical level is associated to a larger acceptance and legitimacy of physical punishment. Moreover, parents who tolerate the most the use of physical punishment tend to identify a larger number of problems in their children. Also concerning behavioural problems, it was observed that parents identify more problems comparatively to educators (evidence without statistical proof) and there are also differences related to gender, boys have higher scores than girls in terms of behavioural problems. Finally, we conclude that children present a profile of pro-social adaptation and that the birth order factor does not interfere with their psychosocial adjustment, with exception of the isolation dimension, in which children with siblings reveal greater isolation than a only child.

Key-words: beliefs about physical punishment, externalization behaviour, internalization behaviour, social-emotional development, birth order, preschool.

Résumé

Pour cette investigation nous avons choisi l'étude des croyances des parents concernant à l'usage des punitions physiques comme stratégie éducative, et l'étude des problèmes comportementaux et des dimensions d'adaptation psychosociale de l'enfant à l'âge préscolaire.

L'échantillon se composait de 227 enfants, qui ont fréquenté la dernière année du préscolaire, publique ou privé, de la municipalité d'Ourém. On a demandé aux parentes et aux professeurs de nous aider à remplir notre questionnaire.

Les hypothèses en question ont été confirmées dans notre échantillon. On a vérifié que le bas niveau socioéconomique était associé à une plus grande acceptation de la punition physique. Les parents avec un niveau de tolérance plus élevé, concernant l'usage de la punition physique, avaient tendance à identifier un plus grand nombre de problèmes à leurs enfants. A propos, encore, des problèmes de comportement, les parents ont identifié plus de problèmes par rapport aux éducateurs (évidence sans résultats statistiques confirmés) et on observe des différences en fonction du genre, et qui confirme que les garçons ont obtenus une ponctuation plus élevée que les filles, au niveau des problèmes comportementaux. Finalement, on constate que les enfants présentent un profil d'adaptation pro-social et que le facteur de l'ordre de naissance n'interfère pas à son adaptation psychosociale, à l'exception de la dimension d'isolement, dans lequel les enfants avec des frères/sœurs ont montré un plus grand isolement que les enfants filles uniques.

Mots-clés : croyances sur les punitions physiques, comportements d'extériorisation, comportements d'internalisation, développement socio-émotionnel, ordre de naissance, préscolaire.

I – INTRODUÇÃO

O valor da família retoma lentamente um lugar central na sociedade. Novas tipologias de família emergem e criam constrangimentos e potencialidades no desenvolvimento infantil. No meio deste encadeamento, a psicologia anseia compreender os diversos aspectos que se interligam com a família em geral e com a educação parental, em particular.

A importância das primeiras relações na vida e no desenvolvimento de uma criança está sobejamente descrita e justificada na literatura. Uma clara compreensão do tipo de relação que se estabelece e quais os factores que medeiam ou condicionam esta relação torna-se um propósito mais ambicioso e ambíguo.

O presente trabalho de investigação pretende compreender qual o impacto das crenças sobre as práticas educativas, nomeadamente sobre a legitimação da punição física, nos problemas comportamentais e de adaptação psicossocial das crianças em idade pré-escolar.

Apraz-me compreender quais as crenças educativas dos pais e qual o seu ponto de vista relativamente ao comportamento dos filhos, numa localidade pequena impregnada de valores tradicionais na qual muitas mães trabalham em casa e o pai continua a ser sentido como a figura de autoridade em paralelo com a mãe enquanto, elemento afectivo.

Reconhecendo que as crianças com 5 anos de idade dividem grande parte do seu tempo no seio de dois contextos específicos, que são o núcleo familiar e o escolar, considerámos pertinente a recolha de informação junto dos dois agentes educativos mais importantes nesta faixa etária, isto é, pais e educadores de infância.

Inúmeras vezes nos questionamos o porquê de determinados problemas das crianças ou dos jovens atingirem tamanha gravidade. Somente, quando as dificuldades das crianças causam problemas aos adultos, surge o desejo de intervir e ajudar. Muitas vezes, a intervenção é tardia e os recursos são escassos, quer pessoais, quer familiares ou sociais. Nestes momentos, engrenar num caminho saudável do ponto de vista mental, comportamental e social surge como um trabalho árduo e doloroso para a sociedade em geral, e para a criança em particular.

Existindo desde cedo sinais, brechas de luz que indicam e sinalizam que algo está mal, por que esperar que os comportamentos tomem proporções

avassaladoras? Se existem situações passageiras, sobre as quais as crianças ou os pais rapidamente encontram respostas e alteram os padrões desajustados, muitas há, que sem intervenção eficiente e multi-disciplinar, não terão outro rumo senão o agravamento.

Desde que trabalho com crianças e famílias, sempre considerei, que pequenas mudanças na forma de olhar a criança, respostas simples e objectivas e ajustes na forma de actuar dos pais, em alguns casos, fariam toda a diferença no mundo interno da criança e, em consequência, possibilitar-lhe-iam um desenvolvimento mais equilibrado. Por falta de interesse, de tempo ou de conhecimento, os pais nem sempre utilizam as estratégias educativas mais benéficas ao desenvolvimento dos filhos. As crianças, por outro lado, estão a experimentar como funciona o mundo, mas sem a correcta orientação e sem o afecto necessário, podem encontrar percalços difíceis de superar sozinhos.

Enquanto profissional, angustia-me observar inúmeros casos de jovens que já desde tenra idade foram identificados como tendo problemas ou dificuldades e raramente foram alvo de uma intervenção consistente. Por vezes, só quando os pais já não têm qualquer autoridade e a escola se sente impotente, os professores desgastados e a sociedade sobre ameaça, olhamos verdadeiramente para o sofrimento daquele, que muitas vezes, já não se deixa tocar, porque ao longo dos anos todos foram indiferentes ao seu próprio sentir.

Seguindo esta linha de pensamento, elegemos o estudo dos problemas comportamentais e o grau de adaptação psicossocial das crianças em idade pré-escolar, optando pelos pais e educadores como fontes de informação. Porque gostaríamos de compreender o papel que as práticas educativas podem desempenhar no tipo de problemas identificados, estudámos igualmente as crenças parentais, mais concretamente, o grau de tolerância/aceitação face à utilização da punição física enquanto estratégia educativa. Acedendo à forma como os pais portugueses olham para um tema tão polémico, como é o uso da punição física na educação da criança e as suas consequências desenvolvimentais.

Pretendemos, em primeira instância, descrever o tipo de concepção parental relativamente às crenças sobre a utilização da punição física enquanto medida educativa, caracterizar os principais problemas comportamentais das crianças com 5 anos de idade (na perspectiva de pais e na perspectiva dos educadores de infância), e analisar o perfil de adaptação psicossocial das crianças.

Posteriormente, serão cruzados dados e colocadas diversas hipóteses que almejam compreender a influência das crenças parentais no tipo de comportamentos identificados pelos pais, perceber o eventual papel de factores

socioeconómicos nas crenças parentais, analisar pontos convergentes e divergentes nas perspectivas de pais e educadores sobre os problemas comportamentais, analisar o papel do género no tipo de problemáticas comportamentais identificadas, e perceber qual a influência da ordem de nascimento no perfil de adaptação psicossocial.

A amostra deste estudo foi composta por um total de 227 crianças e utilizados os seguintes instrumentos: a *Escala de Crenças Sobre a Punição Física* (ECPF) de Machado, Gonçalves e Matos (2000); o *Inventário de Comportamento da Criança para Pais* (ICCP) adaptado e validado à população portuguesa por Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira e Cardoso (1994); o *Inventário de Comportamentos da Criança para Professores* (ICCP) validado para a população portuguesa por Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira e Cardoso (1995), o *Questionário Adaptação Psicossocial da Criança* (APSE) de Silva, Veríssimo e Santos (2004), e finalmente o Questionário Sócio-Demográfico, destinado aos pais e à criança e o Questionário Sócio-Profissional para o educador, que foram criados para este estudo.

Esperamos, com base na interpretação dos nossos dados, poder contribuir com sugestões e medidas a implementar junto das crianças, dos pais e dos educadores. A identificação atempada de problemas na criança permite uma intervenção primária, possivelmente de maior sucesso, quer focada junto da própria criança (encaminhamento para o serviço adequado), quer na implementação de programas de formação parental ou de novas estratégias no contexto educacional. As percepções que pais e professores têm sobre as crianças, sendo comuns em algumas áreas, serão complementares noutras, facultando dados importantes para a detecção e intervenção de problemas que surgem em diferentes contextos (família e escola). Ao conhecer os perfis de adaptação psicossocial poderemos contribuir para a detecção precoce de crianças “em risco”, no meio pré-escolar.

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

1.1. Desafios Contemporâneos: Família e Parentalidade

A chegada de um filho ao seio familiar obriga o casal a construir e organizar um modelo parental que conjuga dois modelos: o maternal e o paternal. Assumem-se funções parentais com base nestes dois modelos, tendo como funções básicas, apoiar o crescimento e desenvolvimento da criança, a socialização, a autonomia e individuação, possuindo a capacidade de nutrir, guiar e controlar (Relvas, 1996). Uma pessoa competente, do ponto de vista parental, deverá ser capaz de disponibilizar um cuidado desenvolvimental flexível e promotor de crescimento na criança.

As mudanças sociais das últimas décadas conduziram a alterações da estrutura familiar que tem, agora, na sua grande maioria, ambos os pais a trabalhar fora de casa e as crianças entregues a outros cuidadores, durante o dia. Situações que despoletam sentimentos de stress, de cansaço e de pressão no desempenho de duas funções exigentes (trabalho e parentalidade). A incerteza sobre os benefícios de trabalhar fora de casa, uma vez que a maior parte do rendimento se destina ao pagamento da creche, acrescido das dúvidas na escolha dos diversos estabelecimentos de ensino pré-escolar contribuem para o aumento das incertezas e condicionam o desempenho educativo por parte dos pais (Sonunga-Barke, Harrison & Hart, 2000).

Desde longa data que a psicologia encarou a família como um dos elementos determinantes no desenvolvimento da criança. O núcleo familiar constitui o primeiro grupo social e o ambiente no qual a criança passa mais tempo, sendo, sem dúvida, o mais significativo. Daí que o seu desenvolvimento dependerá, em parte, dos estilos ou práticas educativas utilizados pelos pais (Oliveira, 1994).

Numa valorização da família, como determinante na adaptação da criança, a atenção vira-se para os pais, uma vez que estes têm grande responsabilidade na organização dos múltiplos contextos físicos e sociais em que os filhos crescem. Para além dos escolherem, também os constroem, pela interpretação e valorização

que atribuem a esses ambientes. Os pais constituem em si mesmo, modelos de comportamento e de significações e um dos principais contextos da vida infantil (Barros, 2005).

Uma educação efectiva, por parte dos pais, envolve ensinar à criança os limites do que é ou não aceitável, levando-a a compreender os valores e as atitudes esperadas no seio familiar e na sociedade em geral. Em termos simples, a disciplina pode ser considerada como positiva (por exemplo, elogiar quando faz bem ou pará-la quando faz algo errado) ou negativa (por exemplo, bater ou ameaçar a criança quando esta faz algo errado) (Smith, 2005).

A influência que os pais têm no desenvolvimento dos filhos, pode ser directa (transmissão genética e o comportamento parental) ou indirecta, (relações de vinculação, as relação com o pai, com a mãe, com os irmãos e a qualidade do suporte social). Algumas das tarefas educativas passam pela satisfação das necessidades básicas, pela necessidade de criar vínculos afectivos seguros, pela transmissão dos valores culturais da sociedade em que se inserem, de modo a facultar uma plena integração emocional e social da criança (Lamb, Bornstein & Teti, 2002).

O destaque atribuído aos factores familiares é explicado, em parte, pelo papel de relevo que estes assumem, entre os factores de risco e de protecção, nos problemas comportamentais da criança. As primeiras aprendizagens e vivências da criança ocorrem no núcleo familiar e, por isso as intervenções centradas na família são vistas como potencialmente mais eficazes, quer prevenindo comportamentos inadequados, quer promovendo o bem-estar psicológico da criança (Gaspar, 2003).

Os modelos sócio-ecológicos contribuíram para destacar o papel da família no desenvolvimento infantil, em especial no decorrer dos primeiros anos de vida, conceptualizando a parentalidade como um processo dinâmico e contínuo que envolve as transacções entre pais e criança e entre a família e o seu ambiente (Belsky & Jaffee, 2006; Kotchick & Forehand, 2002).

Incontornável, surgiu, o modelo ecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1979) que descreve a influência dos diversos contextos e suas interacções. No meio do qual surge o contexto familiar, descrito como elemento fundamental, quer pelo significado que tem, quer pela influência contínua e constante que exerce sobre a criança. No seio familiar, os pais assumem o papel por excelência em termos de influência na vida infantil (Barros, 2005).

Ao longo do desenvolvimento, a criança vai estabelecendo na sua vida diária uma multiplicidade de relações e interacções nos diversos contextos em que

se move, influencia e é influenciada por eles de forma contínua e dinâmica (Barros, 2005). Para um desenvolvimento infantil adequado é esperado que a criança cresça num ambiente protector, com adultos cuidadores e inserido num grupo social no qual possa iniciar a sua socialização (Cicchetti & Lynch, 1995).

A ligação entre a parentalidade e as consequências desenvolvimentais tem sido amplamente reconhecida. As atitudes e práticas parentais influenciam o comportamento e o desenvolvimento infantil, quer nas aquisições das competências pró-sociais, quer no aparecimento das dificuldades de ajustamento psicossocial (Kotchick & Forehand, 2002).

Ao falar de parentalidade, Hoghugh (2004) descreve-a como a actividade ou forma de garantir a educação e o desenvolvimento de uma criança. Esta, geralmente, envolve a criança, os pais e outros elementos da família numa interacção ao longo da vida. As características individuais dos pais afectam a sua motivação no exercício da função educativa e a forma como a criança reage à educação que lhe é facultada. Sinteticamente, a parentalidade assenta em diversas práticas, que são complexas e modificáveis, e o estudo desta pressupõe um olhar sobre os pais e a criança, de forma individual, atendendo às suas particularidades.

A mediar a relação pais-filhos encontramos os aspectos estruturais e funcionais, como sejam, o tamanho da família, a monoparentalidade, as situações de divórcio e em simultâneo, as atitudes, crenças e expectativas parentais, e o estilo comportamental da própria criança. A questão das expectativas parentais acolhe algum interesse, na medida em que as investigações comprovam a sua influência no desenvolvimento e adaptação da criança (Sonunga-Barke, et al., 2000). Também Okagaki e Bingham (2010), ao analisarem dados de múltiplos estudos, constataram que a expectativa parental relativamente à educação dos filhos era um preditor altamente significativo do seu sucesso escolar. A maioria dos pais interessa-se com o desempenho e sucesso escolar dos filhos, acreditando na importância da educação escolar, contudo, a forma como agem perante esta crença varia consideravelmente, e aqui entram em acção as variáveis sócio-culturais, étnicas e raciais. O contexto no qual a família se insere está impregnado de valores culturais e morais e, por isso, é expectável que as famílias atribuam maior valor a determinados aspectos, em detrimento de outros.

Sinteticamente concluímos que o comportamento da criança é influenciado pelas crenças e comportamento dos pais, pelos sistemas contextuais e pela qualidade das relações afectivas pais-filhos, sendo a influência destes factores recíproca.

1.2. A Relação entre Irmãos e a Ordem de Nascimento

Uma das variáveis intrínsecas à vida familiar será, sem dúvida, o relacionamento entre irmãos e todas as particularidades que o envolvem. As relações que se estabelecem entre a fratria são importantes para compreendermos alguns aspectos do desenvolvimento social e emocional infantil.

Desde cedo que a ordem de nascimento foi considerado como um factor influente no tipo de personalidade dos indivíduos (Adler, 1928, 1964, cit. por Möttus, Indus & Allik, 2007). Temática que ganhou novos contornos com o trabalho de Sulloway (1996, cit. por Dunkel, Harbke & Papini, 2009) e a sua publicação do livro "*Born to Rebel*", no qual eram aplicados os princípios da psicologia evolucionista em relação à ordem de nascimento. Para o autor, uma criança procura diversas estratégias para conseguir obter o seu próprio espaço e adquirir um sentimento de pertença no meio familiar. Partindo de uma visão tradicional e genérica, o filho mais velho era descrito como tendo crenças, atitudes e características de personalidade coincidentes com as dos pais, sendo responsável, conservador e competitivo. Os filhos que nascem a seguir tendiam a competir com o irmão mais velho de forma a conquistar o seu próprio espaço e por isso, apresentavam um comportamento solícito, cooperante e receptivo a novas experiências.

A existência de irmãos, em termos de socialização, é encarada como uma experiência relevante pois, nesta relação vivem-se e modelam-se emoções e sentimentos de solidariedade e de competição em indivíduos que estão ao mesmo nível e que têm o mesmo tipo de poder (Alarcão, 2000).

Sobre a ordem de nascimento existem quatro possibilidades de posição na fratria, são elas: o filho mais velho, o do meio, o mais novo e o filho único. De modo genérico, o primeiro filho tende a aceitar com facilidade as regras e a autoridade, sendo responsável e com potencial para se tornar líder. Parecem ter bons resultados em termos cognitivos e escolares. São o centro das atenções, mas sentir-se-ão destronados assim que nasce um outro filho. As crianças do meio podem sentir-se encurraladas entre o irmão mais velho e o mais novo. Parecem lutar com o irmão mais velho, tentando retirar-lhe a posição privilegiada. Muitas vezes são descritos como pacifistas, lutadores pelos direitos dos outros e pela justiça. O filho mais novo, tal como o mais velho, ocupa uma posição especial na família. É muitas vezes visto como mimado, mas também charmoso e sociável. É muito protegido e sofre grande pressão por parte dos pais, estando no centro das atenções (Kalkan, 2008).

Apesar desta caracterização tipificada, Kalkan (2008) refere que o efeito da ordem de nascimento na estrutura personalidade do sujeito não é algo claro nem linear. Apresenta uma influência subtil que poderá diminuir ou aumentar perante a influência de outras variáveis, tais como: a idade, o sexo, o tamanho da família e o estatuto socioeconómico, entre outros.

As relações entre a fratria são fortemente condicionadas pela família. Alarcão (2000) argumenta, que a forma como se organiza a fratria, nas relações de poder, na função de cada elemento e no tipo de comunicação, é fortemente influenciada pelas expectativas familiares sobre as características individuais de cada criança. Inegável é a visão do sub-sistema fraternal como um contexto privilegiado de aprendizagens sociais e de resolução de conflitos. A importância deste subsistema pode ser demonstrada pelo facto dos filhos únicos que, embora tenham um desenvolvimento precoce em vários domínios de adaptação ao mundo e até mesmo alguma maturidade, possam, também, revelar algumas dificuldades em termos de cooperação, de partilha e de competição com os pares (Relvas, 1996).

As investigações recentes descrevem que os irmãos mais velhos despendem algum do seu tempo a ensinar os irmãos mais novos. Aspecto que comprova o papel de influência dos irmãos mais velhos nas competências cognitivas e sociais das crianças, através da aprendizagem e da modelação. Estudos, com irmãos mais velhos, sugerem que a existência de irmãos na família poderá ser vista como um importante agente de socialização, modelando simultaneamente o comportamento pró-social e o comportamento agressivo do irmão mais novo (Lamb, et al., 2002). No entanto, a posição que a criança ocupa, em termos de ordem de nascimento, associa-se com o surgimento de diversos pensamentos e crenças. Muitas vezes, estas crenças irracionais podem ser as causas dos comportamentos desajustados e desordens psicológicas no indivíduo. Isto, porque, mais importante do que a ordem do nascimento, será a forma como cada indivíduo percebe e interpreta o papel que desempenha na constelação familiar. Neste encadeamento, percebemos que a posição psicológica (o comportamento que assume) e a posição actual na fratria não são a mesma coisa, pois a posição psicológica depende da interpretação e do papel que a criança assume como seu (Kalkan, 2008).

Sobre a questão da ordem de nascimento, como uma variável influente ou preditora das consequências desenvolvimentais infantis, surgem diversas posições. Fenton (1928, cit. por Falbo & Polit, 1986) observou que as avaliações dos professores, sobre os filhos únicos, eram comparáveis àquelas das crianças que

tinham irmãos. No entanto, alguns estudos apontam para uma descrição de maior agressividade e vaidade. Os filhos únicos podem, ainda, estar em risco de desenvolver menores capacidades de comunicação, autonomia e formação identitária. (Goodenough & Leahy, 1927, cit. por Falbo & Polit, 1986). No entanto, Fussell, Macias e Saylor (2005) concluíram, que o facto de ter ou não irmãos e a sua ordem de nascimento não influenciava as competências sociais nem comportamentais das crianças que eram portadoras de algum tipo de deficiência. Bernardos-Sánchez, Rodríguez, Hernández-Lloreda e Bragado (2007) sugerem que a ordem de nascimento, em si mesma, não exerce efeito sobre as formas de orientação interpessoal, nem sobre o tipo de afectividade sentida pelos adolescentes. Por sua vez, os desentendimentos parentais podem, igualmente, influenciar o desenvolvimento infantil, na medida em que causam conflitos na relação entre irmãos, que por sua vez podem exacerbar problemas de ajustamento na criança (Modry-Mandell, Gamble & Taylor, 2007).

Berglund, Eriksson e Westerlund (2005) estudaram a relação entre os factores sócio-demográficos (género, ordem de nascimento, estatuto socioeconómico e os cuidados parentais) e as competências de comunicação em crianças com 18 meses de idade. Os resultados apresentados demonstram efeitos significativos do género e da ordem de nascimento sobre a compreensão e reprodução verbal das crianças. As crianças do sexo feminino apresentavam valores mais elevados nestes domínios, bem como os filhos mais velhos. Mais recentemente, o estudo de Dunkel e colaboradores (2009) revelou que o efeito “ordem de nascimento” tinha uma influência insignificante sobre as diferenças de personalidade e de identidade pessoal.

Quando falamos do papel dos irmãos na vida e desenvolvimento infantil, importa olhar a qualidade das interacções entre irmãos. Uma relação calorosa entre irmãos parece predizer uma boa adaptação na criança. Existindo uma associação directa entre conflitos de irmãos e um mau ajustamento nas crianças do pré-escolar e do primeiro ciclo. Os irmãos que apresentam um relacionamento próximo e caloroso demonstravam, significativamente, um melhor ajustamento comportamental, existindo um forte impacto no desenvolvimento individual da criança. Por outro lado, observa-se uma associação positiva entre uma relação competitiva de irmãos e problemas de internalização/externalização, em que níveis elevados de relacionamento antagonista e competitivo entre irmãos estão intrincados com problemas comportamentais na criança (Modry-Mandell, et al., 2007). Tal como afirmam Cutting e Dunn (1999, cit. por Fabes, Gaertner & Popp,

2008) a qualidade da relação na fratria é mais preditiva das competências e capacidades sociais da criança, do que a mera existência ou não de irmãos.

Os resultados da meta-análise realizada por Falbo e Polit (1986), sobre os filhos únicos, indicam que estes têm um desenvolvimento mais positivo, uma personalidade mais desejável em termos sociais e parecem ser tão sociáveis e ajustados como as crianças com irmãos. Dados que indicam que a visão negativista sobre os filhos únicos não parece válida. Relativamente às questões da sociabilização e da interacção, importa ressaltar algumas particularidades: os filhos únicos parecem preferir actividades mais maduras como ler, fazer colecções, passar mais tempo em actividades solitárias, intelectuais ou artísticas comparativamente aos pares com irmãos. Parecem, ainda, mostrar menor necessidade de relação com os pares, talvez porque recebem maior atenção dos pais. Contudo, nenhum destes aspectos impede ou dificulta o seu ajustamento (Falbo & Polit, 1986).

A investigação desenvolvida nos últimos anos tem tentado contrariar a concepção de que as crianças sem irmãos teriam maiores dificuldades em termos de desenvolvimento social e que por isso apresentariam maiores dificuldades de ajustamento quando adultas. Num estudo desenvolvido com a população chinesa, Tao (1998) concluiu que não existiam diferenças estatisticamente significativa entre as crianças sem irmãos, as que tinham um irmão e as que tinham dois irmãos no que respeita aos traços de personalidade, aos problemas comportamentais e às suas capacidades de sucesso. Möttus e colaboradores (2007), também corroboram a inexistência de diferenças significativas entre os jovens com e sem irmãos, no que se refere aos traços de personalidade.

Outros estudos sugerem que os rapazes filhos únicos apresentavam maiores problemas comportamentais do que os rapazes com irmãos, e as raparigas filhas únicas revelavam maiores habilidade sociais que as raparigas com irmãos. Dados recolhidos com recurso ao CBCL (preenchidos pelos pais) e dados reportados pelos professores (TRF) indicavam a inexistência de quaisquer diferenças entre rapazes e raparigas com e sem irmãos (Su Lin-Yar, et al., 1993, cit. por Tao, 1998).

Os dados de um estudo realizado sobre as diferenças em termos de saúde mental, nas crianças filhas únicas, comparativamente às crianças com irmãos, revelou que não existiam diferenças significativas nas crianças com ou sem irmãos. Já a idade das crianças (mais novas) e as atitudes educativas da mãe (consideradas desadequadas) eram variáveis que condicionavam o aparecimento de desordens mentais (Marleau, Breton, Chiniara & Saucier, 2004). Um estudo com população chinesa comparou crianças do pré-escolar, com e sem irmãos,

revelando diferenças significativas, apenas em relação às queixas somáticas, sobre as quais as crianças filhas únicas apresentavam um valor mais elevado comparativamente às crianças com irmãos (Wang, Kato, Inaba, Tango, Yoshida, Kusaka, et al., 2000).

A crença de que as crianças sem irmãos são mimadas, egoístas, solitárias e socialmente desajustadas parece ser um estereótipo negativo transversal a vários países e culturas (Möttus, et al., 2007).

No presente estudo, realizado com crianças portuguesas em idade pré-escolar, pretendemos analisar qual a relação entre a ordem de nascimento e o ajustamento psicossocial das crianças (caracterizado pelos educadores de infância).

1.3. Os Modelos da Parentalidade

Diversos autores têm-se debruçado sobre as questões da parentalidade e das suas relações com o desenvolvimento infantil (e.g. Belsky, 1984; Belsky & Jaffee, 2006; Hoghughi, 2004).

O surgimento do modelo ecológico do desenvolvimento humano, proposto por Urie Bronfenbrenner (1979), contribuiu grandemente para mudar o olhar sobre o desenvolvimento infantil. O foco deixou de estar exclusivamente no ambiente imediato da criança e passaram a ser analisadas as relações com a vizinhança, com a comunidade, com o contexto social em geral, incluído o local de trabalho dos pais e o suporte social a que estes tinham acesso.

Belsky e Vondra (1988, cit. por Belsky e Jafee, 2006), partiram do pressuposto de que, identificando e compreendendo os determinantes da parentalidade, em situações disfuncionais, teriam a possibilidade de destacar os aspectos de protecção mais competentes e deste modo promover uma parentalidade adequada. Assim, a perspectiva ecossistémica decidiu, por exemplo, olhar para o tema dos maus-tratos infantis de um novo ângulo. Neste, eram consideradas as características da criança, dos pais e da situação em que viviam, analisando-as numa relação interactiva e dinâmica. Abordagem que conduziu a uma nova complexidade, na medida em que procurou considerar vários factores em simultâneo, possíveis de explicar a ocorrência dos maus-tratos (Azevedo & Maia, 2006). Inúmeros investigadores têm tomado como ponto de partida este modelo e através deste concluído determinados aspectos que aumentam a compreensão da

parentalidade, no geral, e dos maus-tratos no particular, fomentando novas abordagens em termos compreensivos e terapêuticos.

Recorrendo ao modelo sócio-contextual da parentalidade (Belsky, 1984), encontramos três vértices de influência: os factores individuais dos pais (personalidade e psicopatologia); as características individuais da criança (temperamento); os factores do contexto social alargado no qual coexiste a relação pais-criança, a relação do casal, as estruturas de suporte social e o trabalho. Como referido anteriormente, este modelo postula uma co-influência destes vectores uns sobre os outros. Os resultados encontrados por Chen e Luster (2002) suportam o modelo de Belsky (1984), apresentando as diferenças individuais da parentalidade como multi-determinadas.

Posteriormente, Belsky e Jaffee (2006) conjugaram diversas linhas de pensamento e os vários modelos explicativos da etiologia da criança maltratada e reformularam o modelo sócio-contextual dos determinantes da parentalidade. Destacando três grandes influências: 1) o desenvolvimento ontogénico parental (relativo à história do indivíduo e todo o seu percurso existencial) e as características psicológicas dos pais (personalidade, funcionamento psicológico, vinculação); 2) as características individuais da criança (temperamento); 3) o contexto sócio-familiar e o suporte social. Neste sentido, a parentalidade é influenciada directamente por aspectos individuais dos pais, da criança e do contexto sócio-familiar no qual se inserem, incluindo a relação marital, as redes sociais e o emprego dos pais. Todos os aspectos envolvendo os pais, tinham influência sobre a sua personalidade e o seu bem-estar psicológico que, por sua vez, determinavam o funcionamento parental e em última instância o desenvolvimento da criança.

Genericamente, este modelo pressupunha que a parentalidade era multi-determinada, mas que as características parentais, da criança e do contexto social não eram igualmente influentes na promoção da parentalidade, porque o tipo de personalidade dos pais era directa e indirectamente influenciado pelo quadro social, no qual as relações pais-criança se estabelecem. Assim, às características parentais era atribuído maior valor, considerando que um bom funcionamento parental continuará a ocorrer mesmo se dois ou três determinantes estiverem em risco, desde que os recursos pessoais e psicológicos dos pais se mantenham intactos (Belsky, 1984). Na perspectiva de Kotchick e Forehand (2002), as práticas parentais são, igualmente, moldadas por múltiplos factores, mas o contexto social no qual a família se insere, é aquele que alberga maior importância. Do contexto social fazem parte os aspectos étnicos e culturais, o estatuto socioeconómico e o

ambiente comunitário e de vizinhança. Os autores defendem que as práticas parentais variam de acordo com os elementos contextuais e que estes influenciam as crenças e o comportamento parental.

Como descrito, os múltiplos determinantes da parentalidade englobam as características da criança, dos pais, do contexto social e a inclusão de um novo domínio do contexto social, o papel da vizinhança e da comunidade em geral, na forma como os pais desempenham o seu papel parental. Belsky e Jaffee (2006) retomaram, ainda, a discussão sobre a influência dos factores hereditários, ou seja, a influência dos pais sobre a criança devido aos genes partilhados. Diversos estudos comprovam as diferenças individuais da parentalidade através das influências genéticas. Comprovada a correlação entre o desenvolvimento, os factores contextuais e a parentalidade, também o impacto da partilha genética pode exercer o seu cunho.

Hoghugh (2004), baseado nas teorias de Bronfenbrenner (1979), Belsky (1984) e Furstenberg (1985, cit. por Hoghugh, 2004) sobre a parentalidade, definiu os processos da parentalidade como um conjunto de actividades que são especialmente pensadas para promover o bem-estar da criança. Especificando a divisão entre as *actividades parentais*, ou seja, os elementos nucleares necessários e suficientes para o exercício das funções da parentalidade, que genericamente dizem respeito a três domínios fundamentais (o cuidar, o controlar e o desenvolvimento). Nestes domínios entra, em simultâneo, a prevenção das adversidades e a promoção de aspectos positivos que ajudem a criança; as *áreas funcionais*, isto é, os principais aspectos das áreas funcionais da criança que envolvem as mais diversas actividades, desde cuidar da saúde física, da educação, do comportamento social e da saúde mental e os *pré-requisitos*, ou seja, aquilo de que necessitam para exercer a sua função parental. O conhecimento e a compreensão parental das necessidades da criança ao longo do seu crescimento, bem como a compreensão do significado dos seus comportamentos, são elementos necessários à parentalidade. A motivação é descrita como outro pré-requisito no qual se espera que os pais desejem fazer o que for necessário para ajudar e potenciar um óptimo desenvolvimento na criança, ao mesmo tempo que conseguem conjugar as suas necessidades pessoais com os elementos essenciais ao desempenho de uma boa parentalidade. A questão do suporte pessoal e social, bem como a pressão social exercem a sua influência. Finalmente, surgem os recursos da parentalidade, enquanto pré-requisito. Estudos demonstram que as adversidades socioeconómicas conduzem a práticas parentais inadequadas ou inapropriadas e por conseguinte a um fraco desenvolvimento na criança. Contudo,

para além das necessidades financeiras existe a necessidade de qualidade das competências parentais, das redes sociais e materiais para uma parentalidade eficiente (Hoghughi, 2004).

Uma análise profunda e complexa sobre a qualidade da parentalidade deverá incidir sobre determinados aspectos e suas relações dinâmicas. Sendo elas: a pobreza, a doença física ou mental, o aumento dos divórcios e das novas constituições familiares, o afastamento da família alargada e das redes sociais, os conflitos intra-familiares e no trabalho, o trabalho das mães fora de casa, a rejeição da disciplina correctiva e tradicional da criança e as dúvidas sobre os limites a colocar perante os seus comportamentos, o aumento da influência dos pares relativamente à dos pais, o aumento do “poder” dos jovens, a exposição das crianças a fortes influências exteriores como os *media*, e o surgimento de sociedades sem modelos típicos e centrais de parentalidade, como atesta Hoghughi (2004).

Sobre o exercício da parentalidade, o autor ressalta algumas preocupações nomeadamente sobre, a *pobreza*, na medida em que famílias com menos recursos económicos, por muito que se esforcem, não conseguem facultar aos filhos o mesmo tipo de recursos e oportunidades que as pessoas mais abonadas. Importa lembrar que a promoção de uma melhor parentalidade deverá centrar a sua atenção para as famílias carenciadas; o *equilíbrio trabalho-família*, uma vez que a maioria dos pais trabalha fora e tem que conjugar o trabalho com a função parental, perante crianças que exigem a mesma atenção, criando nos pais sentimentos de culpa e frustração, muitas vezes aumentado pelos conflitos conjugais ou pela monoparentalidade; e a *parentalidade e saúde mental*, na qual os pais com problemas de saúde mental tais como, stress e desordens emocionais, tendem a ter filhos mais vulneráveis aos problemas de saúde mental e outros. Por fim, o autor reclama a necessidade de maior investigação sobre o tema de forma a compreendermos a parentalidade em diferentes contextos sócio-familiares e a sua forma de lidar perante pressões e condições particulares, de modo a promover uma educação mais efectiva.

1.3.1. As Características da Criança, Pais e Contexto

Na análise sobre as características da criança, dos pais e do contexto sócio-familiar é fundamental começarmos por esclarecer a reciprocidade desta influência.

Especificamente sobre as características da criança e tal como afirma Belsky (1984) não são as características da criança, isoladamente, que interferem na parentalidade, mas sim a relação que existe entre as características da criança e as características dos pais.

De entre as várias características pessoais da criança, a questão do temperamento foi aquela que acolheu maior foco. O temperamento tem sido descrito como um conjunto de diferenças individuais relativas a aspectos globais de natureza socioemocional que surgem cedo na vida da criança e que têm uma conotação essencialmente hereditária e persistente ao longo da vida (Lahey & Waldman, 2004). O temperamento define-se, pois, por um conjunto de factores biológicos com características observáveis e que contribuem para o desenvolvimento da personalidade (Pesonen, 2004). À medida que o sujeito se vai desenvolvendo, o temperamento fica mais vulnerável à influência da experiência e do contexto (Santos, 2007).

Os modelos de influência recíproca ambiente-temperamento, assumem que o temperamento afecta o contexto e o contexto afecta o temperamento. Assim, o temperamento da criança exerce a sua influência nas atitudes e práticas parentais. Por exemplo, quando a criança tem um temperamento fácil, os pais tendem a interpretar isto como o resultado normal das suas qualidades parentais e educativas; já uma criança “difícil” despoleta nos pais sentimentos de culpa, sensação de incompetência e hostilidade inconsciente para com a criança (Pesonen, 2004). As conclusões de vários estudos, descritos por Belsky e Jaffee (2006) continuam neste sentido, indicando que uma criança obediente, sociável e adaptada tende a potenciar nos pais um tratamento caloroso e de suporte. Em contrapartida, perante uma criança com níveis elevados de emoções negativas é esperado menor suporte e cuidado e até mesmo uma certa hostilidade, insensibilidade, que tende a agravar-se quando os pais estão sujeitos a grandes níveis de stress.

Em termos de consequências desenvolvimentais são as crianças descritas como tendo um temperamento difícil, em parte pela atitude hostil, e até mesmo desapegada dos seus cuidadores, que tem maior probabilidade de desenvolver problemas comportamentais, especialmente de externalização. Contudo, a ligação entre temperamento e cuidados parentais não é clara nem linear e alguns estudos demonstram que esta ligação nem sempre existe. Assim, o impacto que o temperamento da criança tem nos pais varia em função de outros factores que determinam a parentalidade. A diferença de géneros poderá condicionar esta associação, embora os estudos sejam controversos. Alguns apontam para a

evidência de que os pais aceitam mais facilmente emoções negativas nos rapazes do que nas raparigas, outros contrapõem esta posição (Belsky & Jaffee, 2006). Outros factores de interferência, como as características dos pais e do contexto social, podem condicionar o papel desempenhado pelo temperamento da criança.

Geralmente, as crianças com temperamento difícil e com comportamentos disruptivos de oposição precoces tendem a despoletar nos pais atitudes mais agressivas ou coercivas (Fonseca, 2007). Por sua vez, Caspi, Henry, McGee, Moffitt e Silva (1995) demonstraram a associação entre as características do temperamento difícil na infância e comportamentos de violência no adulto.

Relativamente à história desenvolvimental dos pais, surge a alarmante evidência de que muitos pais maltratantes foram eles próprios vítima de maus-tratos na sua infância (Belsky & Jaffee, 2006). Níveis elevados de stress familiar, frequente em famílias com baixos recursos económicos, aumentam um comportamento parental desadequado e ineficaz. Também as crianças filhas de pais com história de psicopatologia estão em maior risco de desenvolverem este tipo de problemática (Gaspar, 2003).

Em termos de factores sócio-contextuais, considera-se que a ocupação profissional, a rede de suporte social, as características da vizinhança e da comunidade na qual uma dada família se insere, interferem no exercício da parentalidade (Belsky & Jaffee, 2006).

Um estudo desenvolvido com mães chinesas sugere que as características maternas, das crianças e dos factores contextuais prediziam as práticas parentais maternas, em especial as crenças destas mães, que eram um preditor fundamental nas suas práticas educativas (Chen & Luster, 2002).

Seguindo esta consideração iremos abordar de seguida o tema das práticas educativas parentais e o seu papel no desenvolvimento infantil.

1.4. Práticas Educativas Parentais

Sucintamente, os estudos vocacionados sobre as práticas parentais tendem a abordar duas áreas principais, o núcleo afectivo e de ligação emocional por parte dos pais e o domínio do controlo e da gestão comportamental, que os pais desempenham na educação de um filho. Neste estudo pretendemos analisar a segunda vertente, mais especificamente, analisar o grau de tolerância ou aceitação dos pais sobre a punição física, enquanto estratégia disciplinar.

As práticas educativas são descritas como um leque de comportamentos, utilizados pelos pais na sua acção educativa, que pretendem atingir determinado objectivo. São estratégias, técnicas e métodos que os pais aplicam. Por sua vez, o estilo parental relaciona-se com um conjunto de atitudes para com a criança, favorecendo um tipo de ambiente emocional, no seio do qual os comportamentos parentais se expressam. Ele modera a influência das práticas parentais no desenvolvimento da criança. Estas, por sua vez, dizem respeito a um conjunto de comportamentos que pais e educadores elegem na educação da criança. Elas são o mecanismo através do qual os pais ajudam, directamente, a criança em termos da sua socialização e como tal, têm um efeito directo no desenvolvimento de comportamentos específicos das crianças e nas suas características (Darling & Steinberg, 1993).

A tarefa educativa surge como um desafio na vida de um casal que tenta ensinar um filho, através da disciplina, a ser um indivíduo sociável. A disciplina corresponde aos métodos utilizados no ensino do auto-controlo e dos comportamentos socialmente adequados, existindo diversos tipos, sendo possível oscilar entre o reforço e a punição. Os reforços externos poderão ser algo de palpável ou apenas simbólico e têm como ideia subjacente a passagem de algo externo a um reforço interno, de forma que a criança aprenda a sentir prazer quando apresenta um comportamento correcto (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Inegáveis são as inúmeras mudanças, sofridas ao longo do tempo, sobre o tema da educação das crianças. Todavia, algo permanece idêntico, a forte relação entre o tipo de educação e as consequências em termos de desenvolvimento futuro. Esclarecido o papel desempenhado pelas figuras parentais no desenvolvimento infantil (Darling & Steinberg, 1993), constatamos que os problemas da criança não emergem do nada, eles são um compósito de inúmeros factores que se inserem num dado contexto familiar. Desta forma, os problemas emocionais e comportamentais infantis podem traduzir as dificuldades na relação pais-filhos. A reforçar esta influência, encontramos associado um estilo parental caracterizado pelo negativismo, frieza, punição, raiva, desapego e rejeição, níveis elevados de crianças desobedientes, desafiadoras, com temperamento difícil e agressivas. Associação igualmente observada em ambientes familiares pautados por uma relação de vinculação insegura (Campbell, 2008). Sinteticamente, pais e criança influenciam-se mutuamente. Neste sentido, as crianças que tendem a ser mais impulsivas e hiperactivas são geralmente aquelas que conseguem zangar mais facilmente os pais. As reacções dos pais nem sempre são as mais adequadas, com tendência a utilizar uma disciplina rígida e punitiva ou então de

permissividade. Em qualquer dos casos a tendência observada é a manutenção e o aumento do comportamento inadequado. O stress familiar, muitas vezes associado à falta de recursos económicos, também potencia o uso de estratégias educativas desadequadas (Gaspar, 2003).

Na literatura têm sido expostas uma panóplia de práticas parentais promotoras de um funcionamento adaptativo na criança. Entre elas, encontramos a aceitação parental e um ambiente caloroso, a sensibilidade e responsividade parental, o uso de disciplina firme mas positiva, o evitamento do uso da disciplina física e a exposição a um conjunto de materiais e experiências sociais enriquecedoras (Whiteside-Mansell, Bradley & McKelvey, 2009).

Sabemos, que determinadas práticas educativas parentais podem influenciar o surgimento do comportamento agressivo e disruptivo na criança. Analisando as interações pais-filhos constatou-se que crianças mais agressivas ou com problemas de oposição tinham pais que recorriam a práticas educativas marcadas por um relacionamento coercivo, ausência de envolvimento afectivo, dominação negativa, falta de consistência na administração de prémios e castigos, falta de supervisão e de monitorização ou utilização frequente de agressão e violência na própria família. Sendo este tipo de práticas observadas desde cedo, a criança estaria sujeita a uma aprendizagem regular de tais práticas. As famílias onde este tipo de interação é mais comum, são famílias sujeitas a grandes níveis de stress. Para além de transmitirem aos filhos um modelo errado, não os conseguem ajudar a desenvolver estratégias ou competências socialmente aceitáveis que são importantes para resolver conflitos ou lidar com situações de stress e frustração (Fonseca, 2007).

Mediante o exposto anteriormente, compreendemos que as práticas parentais, nas quais se insere o uso do castigo físico, são constituídas por múltiplas influências (Magnuson & Waldfogel, 2005). Nomeadamente, a cultura pode ser um factor extremamente importante nas crenças, atitudes e valores parentais, que por sua vez têm uma implicação directa no uso de práticas disciplinares, como é o exemplo da punição física (Whiteside-Mansell, et al., 2009). Este tipo de prática é amplamente utilizada e aceite do ponto de vista social e moral, considerando como legítimo e aceitável o uso da disciplina física enquanto estratégia disciplinar e punitiva (Straus & Stewart, 1999).

Seguidamente, o nosso foco de atenção desloca-se para a referida estratégia educativa, o uso da punição física, analisando diversos aspectos inerentes às crenças, à aceitação, à utilização e às consequências desenvolvimentais desta prática.

1.5. Crenças Parentais sobre a Punição Física

A psicologia do desenvolvimento tentou ao longo dos anos compreender a relação que se estabelece entre atitudes e comportamentos parentais e o comportamento das crianças. A educação parental comporta diversos componentes, como por exemplo, o estabelecimento de limites orientadores do comportamento e a aplicação da disciplina e do controlo através de inúmeras estratégias, nomeadamente a utilização do castigo corporal ou da punição física. Importa esclarecer que ao longo do trabalho iremos utilizar os termos “castigo físico/corporal” e “punição física/corporal”, com a mesma conotação, uma vez que diversos autores utilizam diferentes nomenclaturas para o mesmo fenómeno.

A nossa investigação pretendeu, em primeira instância, analisar as concepções sobre as práticas educativas parentais, nomeadamente, compreender o grau de tolerância ou aceitação dos pais portugueses, em relação à utilização da punição física, como método disciplinar e posteriormente perceber a sua ligação com a identificação dos problemas comportamentais dos filhos.

Estudos demonstram que a utilização da punição física se encontra relacionada com o tipo crenças sobre esta estratégia (Chen & Luster, 2002). Evidência que sugere ser fundamental conhecermos as crenças parentais, uma vez que estas jogam um papel crucial nos seus comportamentos e práticas educativas, bem como influem no percurso desenvolvimental da criança (Sonuga-Barke, et al., 2000).

Mediante isto podemos colocar algumas questões: *“Afiml o que é que os pais acreditam que as crianças necessitam?”*; *“E o que leva os pais a agir de determinada maneira?”* Ambas questões pertinentes e sobre as quais as informações das atitudes, dos valores, das percepções e das crenças parentais, ajudam a explicar quando e porquê os pais se comportam ou agem como agem (Lamb, et al., 2005), levando à compreensão do que é fundamental para eles, na educação dos filhos.

Antes de avançarmos importa definir o que é a punição física ou o castigo corporal. Falamos de castigo físico ou corporal, quando é utilizada a força para causar dor, mas não ferir, com o propósito de corrigir ou controlar (Straus & Stewart, 1999). A punição ou o castigo corporal é comumente definida como uma forma mínima de violência física, sendo legal e socialmente aceitável (especialmente em alguns países), corresponde um acto que serve para controlar

comportamentos indesejados, infligindo dor na criança sem causar danos físicos, em oposição a actos de abuso físico da criança (Straus, 2001).

Globalmente, o fenómeno dos castigos físicos deverá ser considerado como algo complexo que engloba aspectos psicológicos, filosóficos, jurídicos e pedagógicos (Simões, 2007). Em paralelo, as atitudes e atribuições maternas sobre o uso da punição corporal devem ser vistas como um contínuo, com factores mais favoráveis do que outros (Clément & Chamberland, 2009). Machado, Gonçalves e Matos, (2000), constataam que entre as várias práticas utilizadas, a punição física continua a ser uma estratégia presente no contexto educativo português como forma de disciplina e castigar as crianças.

As crenças parentais sobre o desenvolvimento dos filhos diferem de forma sistemática, consoante a classe social e o grupo étnico. Por exemplo, pais afro-americanos e pais com baixo nível educativo de todos os grupos étnicos tendem a aceitar e utilizar mais comumente a punição física (Straus & Stewart, 1999).

A decisão parental de utilizar ou não a punição física depende, em parte, do seu estilo parental. E porque, geralmente, os pais que batem usam outras formas disciplinares negativas, como gritar ou humilhar, não se pode atribuir um efeito directo e negativo, em termos de desenvolvimento, apenas ao uso da punição física. Muitas vezes coexistem estratégias que compõem um estilo educativo negativo (Darling & Steinberg, 1993; Gershoff, 2002a). De acordo com o referido, Parke (2002) alerta, para a importância de olharmos os castigos físicos apenas como uma variável, entre um conjunto diversificado de estratégias em termos de socialização.

Ao abordarmos a temática dos castigos físicos importa ter consciência de que os pais têm percepções distintas sobre o que são realmente os castigos físicos, assim como a severidade destes (Gershoff, 2002a). Para Belsky (1984) as crenças parentais sobre a educação e o comportamento infantil contribuem claramente para a decisão de usar ou renunciar ao castigo físico. Quando optam pela sua utilização, os pais, geralmente, acreditam que os benefícios superam as adversidades.

Como descrito, a punição física continua a ser uma estratégia educativa banalmente utilizada na nossa sociedade. Porém, importa ter presente os efeitos da sua prática. Ela pode induzir na criança a utilização deste tipo de comportamento agressivo para com os outros ou tornar-se ela própria mais passiva quando se sente impotente (Papalia, et al., 2001). Dados da investigação, têm demonstrado o impacto negativo que a utilização recorrente da punição física tem em termos do desenvolvimento e a forte associação desta com elevados níveis de psicopatologia infantil, especificamente nos problemas de externalização da criança e com efeitos

negativos na idade adulta, como sejam níveis elevados de agressividade e depressão (Straus & Stewart, 1999).

Tendo como objectivo a mudança das práticas educativas nefastas em termos de desenvolvimento, é possível começarmos por compreender e modificar atitudes e crenças. Tal como afirmam Clément e Chamberland (2009), uma mudança de atitude relativamente às práticas educativas poderá conduzir a uma mudança nas práticas disciplinares dos pais.

O uso e legitimação da punição física é uma temática revestida de imensa polémica e com uma enorme carga emocional, entre os diversos autores que defendem veementemente posições distintas.

1.5.1. A Legitimação e Uso da Punição Física

A legitimação da força ou da violência física na educação dos filhos tem sofrido alterações ao longo dos tempos. Na perspectiva de Straus (2001), estas mudanças, ainda não são consideradas suficientes, uma vez que o fenómeno do uso corrente e frequente da punição física se mantém em muitas culturas. Ainda são poucos os países que beneficiam de leis que proíbem os castigos corporais em crianças, mesmo no contexto familiar, por estes constituírem uma violação dos direitos humanos. Positivamente destacam-se a Alemanha, a Áustria, a Dinamarca, a Islândia, a Noruega e a Suécia. Em Portugal, estão proibidos nas escolas, a nível institucional e no contexto familiar, mas apesar da lei penal, estes são consideravelmente tolerados no seio familiar (Magalhães, 2010). Pelo meio, encontramos países que embora não a recomendem, toleram-na e ainda há aqueles que a defendem como uma necessidade para que ocorra uma educação efectiva de respeito e obediência (Gershoff, 2002a). Curioso é constatar que os países com menor nível de tolerância perante o uso do castigo corporal correspondem às sociedades menos violentas (Smith, 2005).

Straus (2001) alerta para o facto de não se confundir a não utilização de disciplina física como o não disciplinar a criança, como alguns autores fazem crer. Postura semelhante à adoptada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2006). A disciplina é comumente confundida com o castigo, especialmente por cuidadores que utilizam o castigo físico com o objectivo de corrigir e modificar o comportamento da criança. Contudo, o uso da punição é, muitas vezes, o reflexo da raiva e do desespero dos pais, e não uma estratégia pensada para encorajar a criança a compreender o que é esperado dela.

Dados da UNICEF (2009), sugerem que o uso do castigo corporal é uma prática disseminada em vários países e comumente utilizada por pais e cuidadores. Os dados de 35 países, indicam que a percentagem de mães ou cuidadores que consideram o castigo corporal como uma necessidade na educação de uma criança, é consistentemente inferior à percentagem de crianças, entre os 2 e os 14 anos, que actualmente estão sujeitas a este tipo de prática. O que deixa antever que mesmo que não concordem com a sua utilização, existem determinadas situações em que a aplicam.

Uma completa compreensão do fenómeno dos castigos físicos implica uma contextualização sócio-cultural. Sobre esta variável, observamos que os mesmos estilos parentais conduzem a diferentes efeitos nas crianças dependendo da sua etnia ou cultura (Javo, Ronning, Heyerdahl & Rudmin, 2004). Os investigadores defendem que nas sociedades em que a punição física é encarada com normalidade, as crianças tendem a sofrer menos efeitos, em contrapartida com as crianças inseridas numa sociedade que abomina esta prática; aqui ela tenderá a apresentar um maior desajustamento psicossocial (Lansford, Dodge, Malone, Bacchini, Zelli, Chaudhary, et al., 2005).

Um estudo conduzido por Gracia e Herrero (2008) revelou, que mais de metade da população adulta espanhola acredita, que em algumas circunstâncias é necessário o uso do castigo corporal nas crianças. Dados coincidentes com os obtidos noutros países, como os EUA (Straus & Stewart, 1999). Defender o uso da punição física e acreditar na sua eficácia perante uma criança desobediente aumenta o risco desta ser usada como estratégia disciplinar. Da mesma forma, que quando os pais atribuem ao comportamento dos filhos a razão pela qual usam a punição física, este aspecto aumenta o recurso a esta estratégia (Clément & Chamberland, 2009). Dados apontam para uma ligação entre uma parentalidade severa, em que a crença na legitimidade da disciplina física mediava, em parte, a ligação entre experiências de disciplina severa na infância com a sua perpetuação na idade adulta. Evidências sugerem que os sujeitos que foram batidos em crianças têm uma maior aceitação perante o uso da punição corporal (Belsky & Jaffee, 2006).

No balanço entre perspectivas antagónicas, encontramos uma facção que defende a utilização da punição física na educação dos filhos, no extremo oposto os que abominam completamente a ideia da punição física e no meio os que defendem o uso moderado e finalmente os que fazem uma generalização do mesmo. No fundo, não existe uma visão consensual entre os diversos especialistas. Iremos debruçar-nos, essencialmente, em duas perspectivas: a que defende a não

utilização da punição física, (Gershoff, 2002a; Straus, 2001) e a outra que aborda a questão diferenciando a utilização eficaz da punição física versus contraproducente (Baumrind, Larzelere & Cowan, 2002; Larzelere, 2000) e que, por isso, defendem o seu uso condicional (Benjet & Kazdin, 2003).

Baumrind e colaboradores (2002) defendem que o uso do castigo corporal acolhe benefícios quando não é abusivo e quando utilizado, principalmente, em crianças dos 2 aos 6 anos de idade, por pais calorosos. A sua aplicação por pais calorosos tem maior probabilidade de conduzir a resultados positivos, uma vez que esta variável comporta sentimentos de confiança e reciprocidade na relação com os pais. Em contrapartida, o uso frequente e excessivo fomenta resultados pouco benéficos e tem efeitos contrários aos desejados.

Straus e Stewart (1999) analisaram os dados na população americana, relativamente ao castigo corporal e observaram que a maioria dos pais utilizava formas de castigo corporal na educação dos filhos. Contrariamente a outros pontos de vista, os autores referem que mesmo quando este é utilizado por pais carinhosos e atenciosos, existem riscos de efeitos futuros, tais como, a agressão e depressão no adulto. Contudo, esta evidência parece escamoteada pela crença de que não existem danos de maior perante o uso da punição física, considerando que esta é por vezes necessária e que se for feita com moderação por pais carinhosos é inofensiva e eficaz perante alguns comportamentos (Baumrind, et al, 2002; Larzelere, 2000). Posição assumidamente divergente da adoptada por Straus e Stewart (1999) e Gershoff (2002a) que defendem a não utilização desta estratégia, contrapondo que existem outros meios disciplinares eficazes e que não envolvem o risco de escalada para o abuso físico.

1.5.2. Factores que Condicionam ou Legitimam o uso da Punição Física

Os factores pessoais e sócio-familiares associados à crença favorável do uso da punição corporal incluem, entre outros, o estatuto socioeconómico, as crenças parentais, as situações de vida negativas, o isolamento social, o stress, a doença mental e a relação marital (Clément & Chamberland, 2009; Crouch & Bell, 2001; Gershoff, 2002a).

Sobre a temática da disciplina física, Leary, Keller, Morrow e Mikulka (2008), referem que a sua utilização ocorre com maior frequência em indivíduos

deprimidos, com consumos de álcool ou droga, sujeitos a conflitos intraparentais, com história de abuso sexual e que relatam um estilo parental autoritário.

Giles-Sims, Straus e Sugarman (1995), e Straus e Stewart (1999), analisaram os determinantes sócio-estruturais do castigo físico, no que concerne às características da criança e da família encontrando seis variáveis significativas. A *idade da criança*, na qual verificaram que a maioria das crianças já tinha sido batida pelos pais e os pais de crianças em idade pré-escolar batiam geralmente nos filhos (Giles-Sims, et al., 1995), sendo que aos 12 anos de idade, metade dos pais deixava de bater nos filhos e um em cada cinco pais continuava a fazê-lo aos 16 e 17 anos; o *género da criança*, observando que tendencialmente, os rapazes são mais batidos do que as raparigas; o *sexo dos Pais*, verificando que as mães utilizam mais a punição física, mas as que o fazem não utilizam mais frequentemente do que os pais; a *idade dos Pais*, constataram que pais mais novos utilizam mais a punição física do que os pais mais velhos. Parke (2002) corrobora a tendência de serem os pais mais novos os mais punitivos; a *etnia*, os dados sugerem que os pais afro-americanos consideram mais legítima a utilização da punição física, comparativamente aos pais euro-americanos, no entanto, quem utiliza esta estratégia não o faz mais frequentemente do que os pais euro-americanos que utilizam a punição física; o *estatuto socioeconómico baixo*, vista como uma variável que aumenta o uso do castigo corporal, especialmente quando associada a grandes níveis de stress e a um maior número de filhos.

Em termos das características da criança, para além das referenciadas anteriormente por Giles-Sims e colaboradores (1995), encontramos o temperamento e os aspectos genéticos, da criança, como factores condicionantes no uso da punição física parental. Vejamos, crianças com temperamento mais activo, com menor regulação emocional e maior tendência agressiva podem incitar nos pais atitudes mais coercivas e de controlo (Belsky, 1984). Clément e Chamberland (2009) referem uma associação positiva entre o temperamento da criança e o stress parental, perante o valor atribuído à punição corporal enquanto estratégia educativa. Maior nível de stress combinado com temperamento difícil influi numa valorização positiva da punição.

Contrariamente ao observado noutros estudos, Clément e Chamberland (2009) afirmam que os factores idade e género da criança, não produzem diferenças nas atitudes das mães quanto ao uso da punição corporal

Como descrito anteriormente, a percepção das consequências do uso da punição física no bem-estar físico e psicológico da criança, e a história desenvolvimental dos pais são questões centrais nas atitudes e atribuições dadas a

esta estratégia educativa. Nesse sentido, Clément e Chamberland (2009) apresentam as seguintes conclusões: os pais que são menos sensíveis às possíveis consequências das práticas violentas estarão mais receptivos ao uso destas; os pais que, em criança, foram submetidos a estratégias disciplinares duras, são tendencialmente mais favoráveis ao uso da punição física, daí que quem recebeu um tipo de educação coerciva na infância, aceite e legitime com maior facilidade este tipo de prática; as mães que foram vítimas de violência durante a sua infância, também apresentam uma atitude mais favorável à utilização do castigo corporal, comparativamente às mães que não sofreram essa violência.

Num estudo conduzido por Crouch e Behl (2001), as autoras analisaram a relação entre as crenças parentais sobre a punição corporal, os níveis de stress e a possibilidade de abuso físico da criança. Os dados sugerem uma associação positiva entre stress parental e a possibilidade de abuso físico de crianças, bem como uma associação significativa entre stress parental e as crenças no valor da punição física. Deste modo, níveis de stress parental elevados encontravam-se associados à possibilidade de abuso físico, em pais que acreditam no valor da punição corporal; em contrapartida, tal não sucedida em pais que apresentavam uma baixa crença sobre valor positivo da punição corporal. Conclui-se que a crença na punição corporal, enquanto estratégia educativa aceitável e eficaz, poderá conduzir à sua utilização, especialmente quando se associam níveis elevados de stress. Magnuson e Waldfogel (2005) confirmam que os níveis elevados de stress parental são um factor influente no uso da disciplina física, e Clément e Chamberland (2009), indicam que pais com níveis elevados de stress parental tendem a aprovar mais frequentemente o uso da punição corporal.

Leary e colaboradores (2008) analisaram a relação entre o castigo físico e o ambiente familiar, comparando um grupo de jovens adultos sujeitos a elevados índices de disciplina física durante a sua infância, com um grupo de sujeitos sem experiência de violência física. Os resultados mostram que os sujeitos do primeiro grupo relatavam um ambiente familiar menos positivo, pouco afectivo, com muitas preocupações, conflitos e relações negativas entre o casal. Também as conclusões de Parke (2002) apontavam no mesmo sentido, indicando que crianças vítimas de níveis elevados de disciplina física relatam um ambiente familiar pouco caloroso.

Em termos do estatuto socioeconómico e das habilitações literárias, os resultados apontam que pais com baixas habilitações literárias tendem a adoptar atitudes mais favoráveis relativamente à disciplina física, quando comparados com pais com níveis de educação superiores. Os dados indicam que mães com um baixo nível de educação e que se consideram pobres ou muito pobres, são mais

favoráveis ao uso da punição física. Por sua vez, as mães com maior grau de suporte social, têm a tendência a adoptar atitudes mais desfavoráveis relativamente ao uso da punição corporal (Clément & Chamberland, 2009).

A influência do estatuto socioeconómico nas atitudes favoráveis/desfavoráveis sobre a punição física estende-se à sua aplicação por parte dos pais. Os estudos são consensuais ao sugerirem que os pais com um estatuto socioeconómico e literário baixo, pais desempregados, e pais que vivam em situação de pobreza ou contenção financeira, tendem a apresentar níveis mais elevados de utilização de castigos físicos (Ben-Arieh & Haj-Yahia, 2008; Kotchick & Forehand, 2002).

Compreendemos que a influência do estatuto socioeconómico prolonga-se para além das crenças sobre o recurso à punição física, reflectindo-se também na “passagem ao acto”. Tal parece ocorrer pela conjugação de inúmeros factores de risco (e.g. desemprego, instabilidade financeira, stress, número de filhos, fracas estratégias de auto-controlo e/ou de resolução de conflitos), não se podendo atribuir como única variável de influência a situação de pobreza.

Sintetizando, o nível socioeconómico parental influencia, directa e indirectamente, o desenvolvimento infantil (Lamb, et al., 2002), uma vez que as atitudes mais favoráveis e a prática comum de estratégias mais duras e severas ocorrem, geralmente, em famílias com o estatuto socioeconómico e literário inferior (Javo, et al., 2004; Miranda, Grau, Rosel & Mélia, 2009).

Os factores sócio-culturais exercem, igualmente, o seu papel na aceitação e utilização da punição física. A espelhar esta influência, surgem as leis reguladoras do uso da violência física, associadas a níveis mais baixos de aprovação desta estratégia educativa (Durrant, et al., 2003, cit. por Clément & Chamberland, 2009). São os países que criam e aplicam as leis contra o uso de qualquer castigo físico, aqueles que socialmente, menos aprovam a sua utilização e que, de forma geral, são menos violentos (Smith, 2005).

Como afirmam Kotchick e Forehand (2002) as práticas parentais variam, de acordo com a etnia e a cultura e, estas têm influência sobre as crenças e o comportamento parental, nomeadamente, no uso dos castigos físicos. Tal como diferentes estilos e práticas parentais têm diferentes efeitos nas crianças, mediante a cultura ou etnia em que se inserem. Uma abordagem mais vasta do tema da punição física implica um maior número de estudos sobre as diferenças étnicas, raciais e culturais, que permitam compreendermos as atitudes parentais perante o castigo físico e qual o impacto da sua utilização no desenvolvimento infantil (Parke, 2002).

Para Ben-Arieh e Haj-Yahia (2008) a controvérsia, relativamente ao tema, está embrenhada nos fundamentos práticos, culturais e morais de cada país. Em termos práticos, interessa perceber quais os efeitos que os castigos físicos têm na criança e quais as suas consequências, ao nível cultural, importa definir de quem é a responsabilidade de educar a criança, se da família, se da sociedade no geral e, por fim, em termos morais, importa olhar a criança como um ser humano de direitos e, por isso, protegê-la de quaisquer violência física e emocional. Enquanto estas questões não estiverem claras e não forem comuns às várias comunidades, dificilmente se conseguirá disseminar a utilização desta prática parental.

Dissecados alguns aspectos sobre atitudes e crenças parentais, passaremos a abordar as consequências desenvolvimentais relativamente ao uso da punição física.

1.5.3. Punição Física e as suas Consequências Desenvolvimentais

A discussão, sobre a punição física e os seus efeitos na educação da criança, tem sido revestida de controvérsia e falta de consenso entre os investigadores. No decorrer dos últimos anos, os estudos têm incidido sobre a questão das consequências desenvolvimentais que esta prática poderá trazer à criança (Parke, 2002).

Alguns autores crêem, que a punição corporal, quando usada por pais firmes e afectuosos e não controladores, poderá ter efeitos benéficos (Baumrind, et al., 2002; Holden, 2002; Larzelere, 2000). Conclusões contestadas pelas evidências de estudos longitudinais que afirmam os efeitos nefastos que a punição corporal tem no desenvolvimento social e nos problemas comportamentais da criança (Mulvaney & Mebert, 2007 cit. por Clément & Chamberland, 2009; Straus & Stewart, 1999). Smith (2005) partilha esta perspectiva e reitera a associação entre o castigo corporal e diversas consequências negativas no comportamento social da criança, inclusive em termos da agressão, dos problemas comportamentais na escola, das dificuldades de integração no grupo de pares, e até mesmo de crime e delinquência. Internamente, a utilização desta prática parece inibir o desenvolvimento da internalização moral das atitudes e dos valores que os pais pretendem transmitir aos filhos. Deste modo, não estaremos a fomentar o crescimento de crianças, que serão cidadãos autónomos, livres e responsáveis

pelos seus actos. Importa ajudar a criança a desenvolver, gradualmente, o seu auto-controlo interno e a ser cada vez menos dependente do meio exterior.

Na meta-análise realizada por Gershoff (2002a) encontrou-se uma associação entre os castigos físicos e determinados aspectos ou comportamentos, como uma baixa interiorização moral, o risco futuro de abuso dos filhos ou do companheiro, a diminuição da saúde mental infantil e em idade adulta, o aumento dos comportamentos anti-sociais e de delinquência, o aumento da agressividade, o desgaste da relação criança-pais, o risco de ser vítima de abuso sexual e o aumento da obediência imediata. Como é possível concluir desta panóplia de comportamentos, apenas o último apresenta um carácter positivo e mesmo assim pouco consistente.

Larzelere (2000), igualmente num estudo meta-analítico sobre os efeitos dos castigos físicos em crianças com média de idades inferior aos 13 anos, concluiu que, quando aplicada como técnica de auxílio e usada com moderação, nas crianças entre os 2-6 anos, comporta benefícios em termos de redução de comportamentos, como sejam, a desobediência ou as brigas. Mas também potenciavam os problemas comportamentais de externalização e os problemas de saúde mental, bem como a redução de competências. O autor apresentou algumas orientações para a utilização eficaz dos castigos físicos, defendendo que estes são mais apropriados para crianças dos 2 aos 6 anos e, que se devem limitar ao máximo de duas palmadas, no traseiro, sem deixar marcas, devendo ser utilizados num ambiente afectivo e por pais que amam a criança. Alega que a sua utilização pode ocorrer como reforço de outras alternativas educativas menos severas.

Ambos os autores indicavam o aparecimento de consequências indesejáveis na utilização dos castigos físicos. No entanto, Larzelere apontava para consequências benéficas, prejudiciais e neutras/mistas e Gershoff era peremptória ao considerar o efeito da punição física como fundamentalmente nefasto. Consensual era o facto do abuso físico das crianças espelhar consequências negativas para o seu desenvolvimento. Porém, aqui reside uma enorme dificuldade, delimitar a fronteira entre a punição física e o abuso físico.

Como vimos Gershoff (2002a), defende que os castigos físicos têm um efeito severo e negativo no desenvolvimento infantil. Mas a sua perspectiva foi severamente atacada. No comentário fundamentado por Baumrind e colaboradores (2002), os autores defendem que somente as formas extremas de castigo físico comportam efeitos negativos na criança, sendo que o bater típico tem pouco efeito no bem-estar desta. Os autores “acusaram” Gershoff (2002a) de não distinguir, convenientemente, o que são formas severas de punição corporal e o que é

considerado normativo. E por isso argumentam que as conclusões encontradas não podem justificar uma total represália do uso médio ou moderado do bater, enquanto estratégia disciplinar utilizada pelos pais. Gershoff (2002b) contrapõe, justificando que a inclusão de “punição com objectos” foi considerada como normativa, pela banalidade e disseminação da sua aplicação.

Igualmente numa meta-análise do tema, Larzelere e Kuhn (2005) abordaram as questões relativas às consequências do castigo físico e de outras alternativas em termos de estratégias educativas. Nesta, concluem, que as consequências indesejáveis do uso da punição física, não estavam associadas à sua utilização por si só, excepto quando esta era utilizada de forma severa e predominante na educação da criança. Indicavam, ainda, que o uso condicionado desta prática, estava associado a menores comportamentos de oposição e de comportamentos anti-sociais.

As consequências, que o uso da punição física tem, em termos comportamentais, emocionais e sociais estão amplamente descritas. A sua aplicação crónica e severa (considerada como abuso físico), conduzirá mais facilmente a problemas comportamentais na criança (Gershoff, 2002; Giles-Sims, et al., 1995), nomeadamente à agressão, ao comportamento anti-social, à raiva e alienação, ao baixo rendimento académico e à depressão (Straus & Stewart, 1999). Os dados da OMS (2006) indicam, que as consequências comportamentais e emocionais do castigo corporal variam de acordo com a frequência e severidade com que este é aplicado, bem como, de acordo com a idade da criança, o seu nível desenvolvimental, a sua vulnerabilidade e resiliência.

Smith (2005) destaca o aparecimento de alguns problemas de saúde mental associados ao uso do castigo físico, designadamente, sintomas de ansiedade, de depressão e ideação suicida. Seguindo esta associação Leary e colaboradores (2008) constataam que os sintomas de depressão e ansiedade são mais elevados em sujeitos que experienciaram castigos físicos durante a sua infância. Defendendo que uma experiência passada, marcada pelo uso de violência física, está associada a determinados aspectos da personalidade (baixa auto-estima, apatia emocional, instabilidade emocional e uma visão negativista da vida) e da interacção social (baixo suporte, problemas de identidade e relacionamentos sociais pouco positivos). Os resultados fundamentam a assumpção de que o uso de violência física é mais comum em determinados ambientes familiares e que estes dois aspectos, conjugados, têm influência no bem-estar psicológico do jovem adulto.

As consequências estendem-se ao desenvolvimento cognitivo das crianças, que fica afectado perante o uso da punição física, especialmente no caso das

raparigas (Smith, 2005) e a um baixo nível de auto-controlo (Cruz, 1999). A associação entre o uso da punição, uma vinculação insegura e um relacionamento pobre entre pais-filho também está reportada (Smith, 2005).

Porque a punição física é um fenómeno revestido de uma forte componente cultural, foram examinados os dados de vários estudos multi-culturais. O estudo conduzido por Whiteside-Mansell e colaboradores (2009) permite examinar o impacto do comportamento parental (em vários domínios) no desenvolvimento social de crianças do pré-escolar, observando três grupos culturais distintos (europeu-americano, africano-americano e hispânico-americano). As conclusões indicaram, em todos os grupos, que o castigo corporal estava relacionado com um maior número de problemas comportamentais e um menor nível de competência social na criança. Em particular, era o grupo hispânico-americano aquele que menos utilizava a punição física.

A investigação de Lansford e colaboradores (2005) teve como principal objectivo compreender em que medida a “normalidade” sobre a disciplina física moderava o seu efeito no ajustamento da criança. As primeiras conclusões indicam, que o comportamento parental parece relacionar-se de forma diferente com ajustamento da criança, dependendo do contexto em que se insere. Perante isto, o ajustamento da criança era moderado pela normalidade com que esta estratégia era encarada. Evidências que enfatizam a hipótese de uma fraca associação entre a disciplina física e as dificuldades de ajustamento infantil, em culturas que consideram o castigo corporal como normal e adequado. Javo e colaboradores (2004) comungam desta perspectiva, realçando que a disciplina severa e rígida tem diversos significados dependendo da cultura associada e por isso, o que é considerado como factor de risco para algumas culturas, não o será para outras.

Porém, os dados obtidos por Lansford e colaboradores (2005) sublinham a evidência de que, nos países que menos utilizam a disciplina física, existe uma forte associação entre a sua utilização e os problemas comportamentais das crianças. Embora não relegando o papel cultural da “normalidade”, enquanto mediador do ajustamento infantil, verificou-se que, em todos os países, o uso elevado de disciplina física estava associado a maiores sinais de agressão e ansiedade; logo, a sua aceitação e normalidade não traduzem, claramente, uma inexistência de problemas (Lansford, et al., 2005). Neste encadeamento Gershoff (2002b) realça que os efeitos dos castigos físicos nas crianças são mediados pelos processos internos da criança e são moderados pelo contexto situacional, relacional e sócio-cultural. Deste modo, os factores ambientais podem ajudar a prever a ocorrência do castigo físico e por sua vez mediar e moderar a sua influência na criança.

Smith (2005) corrobora estas perspectivas, salientando que o uso da punição física está claramente embebido na cultura e história de um país, sendo claramente um factor de risco na saúde física e mental da criança, que é possível prevenir. Se bem, que o uso do castigo físico pode não comportar efeitos perniciosos ao desenvolvimento, também é igualmente verdade que quanto mais frequente e mais severo for o seu uso, maior é o risco da criança desenvolver um conjunto de problemas de internalização e externalização.

Seguindo esta linha de pensamento, Javo e colaboradores (2004) salientam que a disciplina punitiva está associada a comportamentos de internalização, e formas mais extremas de punição, como sejam o castigo físico, estão relacionadas com problemas de externalização na criança. Para outros autores (Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge & Petit, 2003) a punição física estava positivamente correlacionada com o surgimento de ambos os problemas, quer de internalização, quer de externalização. Finalmente, observamos que a exposição à violência ou aos castigos corporais conduz a problemas de externalização, nas crianças pequenas, em especial sobre a forma de agressão (Benzie, Keown & Magill-Evans, 2009).

Sintetizando, a associação entre os castigos físicos e os problemas comportamentais são mediadas por inúmeros factores e por isso não pudemos falar num efeito causal. A sua análise deve englobar os factores familiares (idade dos pais, nível socioeconómico, conflito marital, psicopatologia dos pais), as características da criança (idade, género, temperamento), e os factores contextuais (Javo, et al., 2004). Parke (2002) partilha esta visão, salientando que a punição física não é uma variável isolada, ela faz parte de um compósito de várias práticas que ocorrem num dado contexto. Uma compreensão mais abrangente dos efeitos deste tipo de estratégia educativa terá que, indubitavelmente, considerar uma perspectiva sistémica, olhando para a relação do casal, a relação pais-criança, as características da própria crianças e dos pais e a relação entre irmãos. Todos eles determinantes fundamentais nas crenças, na legitimação, na utilização e nos efeitos consequentes da punição física.

Straus e Stewart (1999) alertam para o facto da questão da punição corporal, enquanto estratégia educativa, ser socialmente aceite em muitos países e por isso ignorada como possível ameaça ao normal desenvolvimento. Straus (2001) defende, ainda, que a associação entre o uso do castigo corporal com os comportamentos anti-sociais das crianças, o uso de violência contra os próprios pais, o uso de violência com as namoradas/esposas e a sua ligação com o desenvolvimento cognitivo, reflectem evidências suficientes para que os

especialistas aconselhem os pais a evitar o uso da punição física. Por sua vez, Baumrind e colaboradores (2002) referem que a associação entre o castigo corporal e as consequências indesejáveis, nas crianças pequenas, é, geralmente, inferior à associação entre outras formas de castigo e as ditas consequências e por isso defendem que os resultados empíricos não são claros nem consensuais o suficiente para suportar a total abolição desta estratégia educativa parental.

Dois exemplos de visões distintas que mantêm aberta a polémica em torno desta temática e da sua supressão.

1.5.4. Os Maus-tratos: A Fronteira entre o Castigo e o Abuso Físico

Abordados vários aspectos inerentes à temática dos castigos físicos ou corporais, colocamos as seguintes dúvidas: onde está a linha divisória entre a punição física e o abuso físico? Onde começa um e acaba outro? Afinal o que é tolerável/normal e em que circunstâncias o é?

Retomemos a definição de punição física, encarada como o uso de força física, com o objectivo de provocar dor, mas não de ferir, cuja finalidade é modificar ou controlar o comportamento da criança (Straus, 2001). Em paralelo, o termo abuso físico refere-se a actos severos de violência, cometidos por um adulto que ultrapassa o nível de severidade permitido por lei e que cria na criança o risco de ficar ferida (Clément & Chamberland, 2009).

Abrimos portas ao tema dos maus-tratos infantis, no qual o abuso físico se insere reportando-nos aos dados da OMS (2006). Esta define os maus-tratos como todas as formas de tratamento físico ou emocional abusivo, abuso sexual, abandono, negligência, exploração comercial ou outra, que resulte em possíveis danos em termos de saúde e sobrevivência da criança, bem como ameace o seu desenvolvimento ou dignidade, num contexto de uma relação de responsabilidade, de confiança ou de poder. O abuso físico, em particular, é descrito como o uso intencional de força contra a criança, que causa malefícios na saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade desta.

A OMS alerta-nos ainda para duas considerações. A primeira é que a grande parte da violência física infligida na criança em casa, ocorre com a utilização de objectos. A segunda é que as crianças em idade pré-escolar se encontram em maior risco de sofrer maus-tratos, devido à sua dependência, vulnerabilidade e relativa invisibilidade social. Em simultâneo, dados de um estudo realizado com

crianças no pré-escolar (4-6anos), indicam que as mães das crianças maltratadas, reportam maior número de problemas comportamentais, comparativamente às mães das crianças que não eram maltratadas (Maughan & Cicchetti, 2002).

Se as divergências sobre o tema dos castigos físicos, já foram enumeradas e dissecadas, importa clarificar que sobre o castigo físico abusivo e severo é unânime uma visão prejudicial em termos de desenvolvimento da criança (Larzelere, 2000). Embora permaneçam distintas as considerações do que é considerado severo e normativo (Baumrind, et al., 2002; Gershoff, 2002b).

Percorrendo esta linha divisória ténue, encontramos Gershoff (2002a) a defender o abuso físico como um potencial resultado do castigo físico e argumentando que a sua aplicação severa e frequente leva-o a ser abusivo. Aspectos que confirmam o perigo entre estes dois constructos e alertam para o risco de escalada de um para o outro (Clément & Chamberland, 2009; Straus, 2001). Baumrind e colaboradores (2002) discordam desta posição e argumentam que os dados existentes são insuficientes para comprovar que o uso moderado dos castigos físicos possa aumentar o risco de abuso físico. Logo, uma abordagem completa deve encarar o risco de abuso físico como um construto dinâmico, no qual influem as características do indivíduo, da família e do contexto alargado (Belsky & Jaffee, 2006).

Voltemos, novamente, a nossa atenção para os maus-tratos. Globalmente e desde há várias décadas, estes têm-se tornado num grave problema social, no qual interferem factores de ordem social, económica e da especificidade de cada caso para explicar o fenómeno. Recorrendo ao modelo ecológico de Belsky (1984), Cicchetti e Lynch (1995) descreveram os maus-tratos como um fenómeno sócio-psicológico que era influenciado por forças do indivíduo, da família, da comunidade e da cultura em que a família e o indivíduo estão englobados. Na óptica de Belsky (1984), os maus-tratos devem ser analisados em quatro níveis: o desenvolvimento ontogénico (engloba a história do indivíduo e o seu percurso existencial); o microsistema (integra os factores familiares que contribuem para a ocorrência dos maus-tratos, tais como, as características dos pais, a relação entre o casal e as características da criança); o exossistema (aspectos da comunidade, da relação com o trabalho, da família alargada, do suporte social,) e o macrosistema (inclui todos os aspectos sociais, económicos e culturais, as crenças e valores da cultura, tais como, a aceitação cultural da punição física e aspectos que podem contribuir para a perpetuação de maltrato).

A ligação entre os estilos e práticas educativas de pais maltratantes, com problemas comportamentais e emocionais tem merecido a atenção de diversos

autores, na tentativa de compreender o que falha nestas famílias, quais os factores de risco implicados de modo a compreender o fenómeno em toda a sua complexidade. Genericamente, os estudos descrevem que os pais maltratantes estão menos satisfeitos com os filhos, tendem a percebê-los como mais difíceis e menos agradáveis, usam uma disciplina controladora, não fomentam o desenvolvimento da autonomia na criança, e promovem um estilo de vida mais isolado (Cicchetti & Lynch, 1995). Um conjunto de características pessoais e de atitudes educativas pouco promotoras de desenvolvimento infantil e que importa conhecer para intervir.

Quando falamos, especificamente de pais fisicamente abusivos, observa-se que geralmente estabelecem relações de interacção pouco gratificantes com os filhos, fornecem menos suporte, afecto e responsividade às crianças, a criança tende a ser a figura mais afectiva e cuidadora da díade, os pais percebem as crianças como mais agressivas, desobedientes e irritantes, mesmo quando outros observadores não constatarem estas atribuições, utilizam mais frequentemente o castigo, as ameaças, a coerção, a afirmação do poder, usando menos a argumentação e o afecto como forma de disciplinar e controlar os filhos (Cicchetti & Lynch, 1995). Seguindo a questão dos factores potenciados de maus-tratos, encontramos uma associação entre níveis elevados de stress de familiar e a ocorrência de vários tipos de maus-tratos, inclusive do abuso físico (Crouch & Behl, 2001).

Uma conjugação de factores e características que indicam que no microsistema onde ocorre o maltrato, os pais fazem muito pouco para favorecer um desenvolvimento adaptado da criança (Cicchetti & Lynch, 1995) e sobre o qual é premente intervir.

A associação nefasta entre maus-tratos e problemas desenvolvimentais tem sido comprovada em diversos estudos. As crianças maltratadas tendem a exibir um comportamento psicológico atípico, com dificuldades em termos de regulação e identificação emocional, relações de vinculação disfuncionais, relações problemáticas com os pais e problemas de adaptação escolar, aspectos que conduzem a um risco elevado de futuro mau ajustamento. Verifica-se, ainda, uma elevada prevalência de sintomas e diagnósticos como o défice de atenção e hiperactividade, perturbação de oposição-desafio e stress pós-traumático (Cicchetti & Lynch, 1995). Os dados de Sullivan, Carmondy e Lewis (2010), indicam que a variável “punição física” não tinha impacto nas capacidades emocionais da criança, mas o historial de abuso físico interferia no reconhecimento das emoções, em geral, e no processamento de emoções negativas, em particular.

Maughan e Cicchetti (2002), observaram que as crianças vítimas de abuso físico e de negligência, têm maior probabilidade de desenvolver problemas sociais, de comportamento, de delinquência e de isolamento, quando comparadas com as crianças que não são maltratadas e tendem a exibir maiores níveis de agressão e sintomas depressivos e ansiosos. Finalmente, os dados recolhidos pela OMS (2006), relatam que a exposição a situações de maus-tratos ou outras formas de violência física, durante a infância, está associada ao desenvolvimento de comportamentos, como o perpetuar de violência, a depressão, o fumar, a obesidade, comportamentos sexuais de risco, gravidez indesejada, o abuso de álcool e de drogas. Estes, por sua vez, podem conduzir às principais formas de morte, doença física e mental ou debilidade.

Em termos da diferença de género, observa-se que os rapazes maltratados exibem níveis mais elevados de agressão física do que as raparigas, ou do que as crianças não maltratadas. Por sua vez, as raparigas apresentam níveis mais elevados de agressão relacional. Aspectos que mostram, que ambos os géneros diferem em termos da expressão de agressividade, mas também na forma como lidam com a experiência dos maus-tratos (Cullerton-Sen, Murray-Close, Cassidy, Cicchetti, Crick & Rogosch, 2008).

Curioso é percebermos que aqueles que defendem o castigo corporal como uma prática educativa aceitável percebem o abuso físico de crianças como menos frequente, comparativamente àqueles que acreditam que nunca se deve utilizar o castigo físico. Esta conclusão sugere uma associação entre as crenças do que é apropriado na educação das crianças e a percepção social do abuso físico infantil (Gracia & Herrero, 2008). Se o castigo corporal é um factor de risco do abuso físico (Gershoff, 2002a), as atitudes positivas sobre a sua aplicação, são, por sua vez, um factor de risco no uso dos castigos físicos e, por consequência, um risco perante o abuso físico.

Considerámos pertinente analisar alguns dos aspectos e efeitos dos maus-tratos, no qual o abuso físico se insere, pela relação de continuidade e perigo de escalada entre a punição física e o abuso físico e porque consideramos que não existe uma linha divisória clara e sólida entre um e outro constructo.

Tal como atesta Gracia e Herrero (2008), os maus-tratos infantis continuarão a ser um problema, enquanto o castigo corporal se mantiver como uma estratégia educativa aceitável, uma vez que, a crença sobre a necessidade de utilização do castigo físico está associada a diferentes percepções dos maus-tratos infantis como um problema social.

Defendemos, ainda, que uma mudança nas crenças parentais e sociais poderá contribuir para modificar a consciência social relativamente a esta questão.

1.5.5. Como Reduzir o Uso da Disciplina Física

A busca de factores que reduzam a disciplina física e a violência familiar, ou que aliviem o stress parental leva-nos até ao suporte social e instrumental. Magnuson e Waldfogel (2005) referem que as creches, as amas ou o ensino pré-escolar surgem como uma fonte de suporte para os pais e funcionam como um elemento facilitador, que pode reduzir o stress parental e por conseguinte o uso de disciplina física. Se, para além deste suporte, o estabelecimento de ensino facultar aos pais informações sobre formas apropriadas de parentalidade (e.g. compreensão das necessidades desenvolvimentais das crianças, estratégias educativas positivas) ou facilitar a interacção entre os pais da comunidade, também estes aspectos funcionarão como uma fonte de suporte. Factores que, em interligação, podem diminuir a ocorrência de disciplina punitiva. Em complemento, a existência de programas de educação precoce para as famílias em desvantagens sociais, poderá reduzir o uso de disciplina física e por conseguinte o risco de maus-tratos.

Finalmente, recorrendo ao preconizado por Straus (2001) afirmamos que, enquanto teóricos e investigadores das áreas sociais e humanas não encontrarem um consenso relativamente ao uso dos castigos físicos (Gracia & Herrero, 2008) mais difícil será a mudança de mentalidade. Perante esta questão, a OMS, a UNICEF e outras organizações mundiais de relevo têm um papel importante a desempenhar (Magalhães, 2010) na medida em que a defesa de uma condenação clara do uso dos castigos corporais, obrigará os países, governo, sociedade e pais a modificarem as suas crenças e práticas de forma a conduzir a um desenvolvimento saudável e pleno da criança.

2. O COMPORTAMENTO INFANTIL

2.1. Problemas Comportamentais na Infância

A identificação de problemas comportamentais e emocionais na infância deverá ser cautelosa, contextualizada e bem diagnosticada. Existem problemas/dificuldades que são meramente transitórios e outros que tendem a ser normativos em determinadas faixas etárias, ou em dadas circunstâncias. Não obstante, se uma visão alarmista poderá prejudicar o bem-estar da criança, esconder ou evitar um problema real será igualmente prejudicial, podendo este tomar contornos graves e permanentes. Para além desta prudência, os problemas comportamentais devem ser analisados numa perspectiva desenvolvimental (Cicchetti & Toth, 1991), uma vez que por exemplo, um comportamento agressivo numa dada idade, poderá ser uma expressão apropriada de stress, em contraponto com uma desordem comportamental. Quando falamos de perturbação ou desordem esta deve ser entendida como um desvio num percurso de desenvolvimento (Barros, 2005).

A identificação e o diagnóstico precoce dos problemas emocionais e comportamentais foram, lentamente, merecendo atenção, contribuindo para isso o reconhecimento de que os problemas emocionais e comportamentais surgem desde cedo e que podem ser ultrapassados caso exista uma intervenção profissional adequada (Brassard & Boehm, 2008). Os estudos longitudinais sugerem a existência de problemas comportamentais ao longo da infância, estando, estes, geralmente associados a um período desenvolvimental em particular (Campbell, 1991).

Conjugando conhecimentos dos modelos desenvolvimentais e das investigações empíricas, Campbell (1991) esclarece a existência de continuidade e descontinuidade nos problemas comportamentais identificados no pré-escolar. Assim, nem todos os comportamentos activos, agressivos ou de dificuldades relacionais continuarão anos mais tarde, embora, uma parte substancial tende a manter-se ou até mesmo a agravar. Em que condições estes problemas persistem e quais os factores que contribuem para a sua resolução desenvolvimental, são as questões colocadas. O desenvolvimento e a manutenção dos problemas comportamentais e conseqüentemente uma fraca adaptação, tem interligado uma panóplia de factores que são complexos, relacionados com a própria criança, a família, o grupo de pares e o ambiente social envolvente.

Importa reter esta perspectiva, compreendendo que os problemas comportamentais podem corresponder a algo temporário e transitório, em termos de desenvolvimento, ou serem uma amostra de sinais que antecedem problemas psicopatológicos graves. A complexidade da questão passa por decidir qual a gravidade e qual a necessidade de tratamento, numa faixa etária dos 2 aos 5 anos, em que as mudanças desenvolvimentais são extremamente rápidas. Contudo, as evidências empíricas, deixam-nos em alerta, uma vez que as conclusões indicam que algumas das crianças com problemas no período pré-escolar continuam a apresentar dificuldades significativas mais tarde (Campbell, 1991). Seguir o caminho dos factores de risco e de protecção relacionados com o aparecimento ou agravamento dos problemas comportamentais na infância é uma das trajectórias possíveis.

Sobre um estudo longitudinal, Campbell (1991), alerta para as seguintes conclusões: a combinação de vários problemas, como a desobediência, o controlo de actividade, de atenção, de impulsividade e de agressão eram sinais de mais do que uma normal perturbação do desenvolvimento e metade das crianças em estudo apresentavam problemas que tendiam a persistir ao longo do tempo. Sintomas severos combinados com stress familiar, ou uma relação negativa e conflituosa entre mãe-filho, estavam associados à identificação de problemas e à sua persistência. Sintomas iniciais de hiperactividade, défice de atenção e fraco controlo dos impulsos tende a ocorrer com sinais de agressão e desobediência. Percebemos que, muitas vezes, níveis elevados de problemas de externalização no pré-escolar ocorrem, em simultâneo, com níveis elevados de stress familiar e com o uso de estratégias de controlo negativo por parte das mães.

Em 2008, Campbell manteve aberta a questão sobre a débil divisória entre o que são os comportamentos normativos da idade ou uma reacção transitória ao stress e os sinais prementes de que está a surgir uma perturbação. Questão fundamental para identificar as crianças em risco e essencial para uma prevenção e intervenção atempada. Em contraponto à ideia de continuidade dos problemas, surgem investigadores que defendem que apenas uma pequena percentagem de crianças, com problemas comportamentais na infância, continuarão na direcção de severos problemas de adaptação durante a infância. Atestam, que a grande maioria experiencia apenas uma dificuldade desenvolvimental transitória, ou revela comportamentos adaptados à faixa etária em que se encontram. No entanto, se os eventos comuns na vida infantil, como a mudança de cuidador ou o nascimento de um irmão, implicam uma reacção transitória e normativa e uma nova organização e

adaptação da criança, outros existem, em que os mesmos comportamentos serão sintomas de perturbação infantil.

Sobre a questão da continuidade, Gimpel e Holland (2003) referem que os estudos realizados no ensino pré-escolar sobre os problemas comportamentais apontavam para uma certa estabilização com o passar do tempo. Embora, a maioria incidisse, fundamentalmente, sobre os problemas de externalização, desconhecendo-se a realidade sobre as questões de internalização. De forma geral, um conjunto de severas dificuldades comportamentais no seio pré-escolar, poderá indicar um agravamento com o passar do tempo (Campbell, 2008). Muitas das crianças identificadas com problemas no ensino básico, inicialmente já apresentavam sintomas desse mesmo problema no pré-escolar (Gimpel & Holland, 2003). Evidência que comprova a necessidade de uma intervenção eficaz no pré-escolar, de forma a reduzir o número de crianças que necessitam de ajuda mais tarde e a diminuir a complexidade do problema e da própria intervenção.

Nesta sequência, Campbell (2008) apresentou uma perspectiva psicopatológica desenvolvimental que pretendeu distinguir os comportamentos normativos e os comportamentos sintomáticos de algo mais severo e possivelmente crónico, durante o período pré-escolar, concluindo que o que diferencia o comportamento normal do perturbado será a frequência, intensidade, cronicidade, constelação, contexto social e as implicações que este produz em termos do futuro desenvolvimento da criança. Assim, o mesmo comportamento poderá ser considerado normativo ou desajustado mediante a análise dos aspectos anteriormente referenciados. Para uma adequada distinção entre o que é normativo e perturbado é imprescindível a compreensão do contexto social e desenvolvimental da criança. O desafio torna-se maior nas crianças em idade pré-escolar, pelas suas incipientes capacidades de regular o comportamento, a atenção, os impulsos e a expressão do afecto.

Perante esta dificuldade de diagnosticar perturbações na infância e adolescência, Marinheiro e Leal (1999) agruparam alguns critérios a considerar no diagnóstico de uma desordem comportamental, são eles: 1) o princípio de adequação à idade (apenas os comportamentos atípicos, em comparação com os exibidos pelos pares, ou que persistam para além da idade esperada podem ser o reflexo de sinais de patologia), 2) número de problemas, (quantos mais problemas apresentar maior é a probabilidade de desenvolver uma perturbação posteriormente), 3) tipo de problemas, (os problemas de comportamento têm maior tendência para evoluir para perturbações na idade adulta do que os problemas emocionais, que muitas vezes melhoram sem intervenção), 4) a duração (de modo

geral quanto mais tempo demorar o problema maior probabilidade tem de deixar sequelas), 5) a severidade (esta depende dos factores anteriormente referidos, e quanto mais severo for, pior é o prognóstico).

Sintetizando, a questão dos problemas identificados ser algo contínuo, não acolhe resposta directa, importa lembrar que estes dependem da sua frequência, intensidade e severidade e sofrem influência de um conjunto de variáveis, como sejam as características da própria criança, da família e do meio sócio-contextual. A interacção e a complexidades destas ligações é que poderá predizer qual o caminho e qual o resultado final.

Tipicamente, o estudo sobre os problemas comportamentais infantis incide especialmente nos factores de risco. Todavia, uma análise completa dos problemas de adaptação da criança deverá incluir o papel desempenhado pelos comportamentos pró-sociais. Apesar das contradições em diversos estudos, é possível uma criança com altos níveis de agressividade ou com comportamentos disruptivos apresentar, igualmente, um comportamento do tipo pró-social. A comprovar o papel positivo do comportamento pró-social, surgem os resultados de um estudo longitudinal realizado no pré-escolar (Tremblay, 1991). Neste eram constituídos dois grupos, um apresentava valores elevados de comportamento disruptivo e de comportamento pró-social, o outro grupo detinha valores altos de disruptivo e baixos de pró-social. Após três anos, os rapazes do segundo grupo apresentavam comportamentos mais disruptivos comparativamente ao primeiro grupo. Evidência que aponta para os aspectos pró-sociais como um amortecedor que pode impedir a escalada disruptiva.

Nesta sequência de pensamento, Crick (1996) ao analisar o papel dos comportamentos agressivos e dos comportamentos pró-sociais no ajustamento social infantil, concluiu que a agressão relacional é algo relativamente estável ao longo do tempo e prediz um mau ajustamento social futuro. As raparigas com maior agressividade relacional tendem a ser mais rejeitadas pelos pares ao longo do seu percurso escolar e apresentam maior risco de desenvolver problemas comportamentais agressivos. Em contrapartida, surge a influência benéfica dos comportamentos positivos uma vez que, níveis elevados de agressividade com níveis baixos de comportamento pró-social conduzem a uma ligação problemática para a criança. Daí a importância de se investir no aumento dos recursos pró-sociais como forma de atenuar o efeito adverso da agressividade em termos do ajustamento psicossocial da criança.

Dissecada a questão da linha divisória entre os problemas duradouros e os problemas transitórios, bem com a importância dos recursos pró-sociais no

ajustamento social, importa olharmos para a categorização típica dos problemas comportamentais. Deste modo, na psicopatologia infantil, os problemas comportamentais, podem ser categorizados em dois tipos fundamentais: os de *expressão interiorizada* e os problemas de *expressão exteriorizada* (Gimpel & Holland, 2003; Campbell, 2008).

As desordens de externalização, em geral, incluem um baixo auto-controlo, comportamentos de oposição-desafio, de hiperactividade, de impulsividade e de agressividade (Campbell, 2008; Cicchetti & Toth, 1991; Fonseca, Rebelo, Ferreira, Formosinho, Pires & Gregório, 2000). As desordens de internalização englobam os problemas emocionais, nomeadamente, a ansiedade, a depressão, as manifestações psicossomáticas, a tristeza e o isolamento social (Cicchetti & Toth, 1991).

Contudo, não é possível criar uma divisão rígida e estanque entre os dois tipos de perturbação. A co-morbilidade dos problemas de expressão de externalização e internalização é uma realidade (Cicchetti & Toth, 1991; Wangby, Bergman & Magnusson, 1999). Conhecer os factores de risco associados à co-morbilidade poderá ser de extrema utilidade para delinear uma intervenção preventiva adequada. Especialmente porque a existência simultânea de várias desordens, apresenta piores resultados desenvolvimentais (Keiley, et al., 2003).

No contexto específico do pré-escolar a co-ocorrência de sintomas de internalização e externalização é bastante comum (Rockhill, Collett, McClellan & Speltz, 2006).

Globalmente, as perturbações externalizadas têm sido maior alvo de investigação. Provavelmente devido à maior dificuldade em identificar as desordens internalizadas, assim como, pela significância desta perturbação em termos clínicos a longo-prazo (Cicchetti & Toth, 1991). Sobre a questão da agressividade, o foco tem incidido fundamentalmente sobre os rapazes em detrimento das raparigas (Tremblay, 1991). Uma das explicações assenta no pressuposto de que é dada maior atenção aos problemas comportamentais dos rapazes pelo facto de serem mais intensos e mais disruptivos do que o das raparigas. Contudo, as raparigas com problemas de condutas tornar-se-ão, geralmente, mães jovens e com poucas condições para serem uma figura de referência à criança que nasce. Menosprezar os problemas comportamentais do sexo feminino, será potenciar a continuação de um ciclo de má adaptação social (Tremblay, 1991). Relativamente à diferença de géneros, estudos indicam que raparigas com problemas de comportamento apresentavam maior possibilidade de ter distúrbios de internalização mais tarde. Se, de forma geral, os rapazes propendem a exhibir mais problemas de

externalização, também é fundamental lembrar que a severidade dos problemas diagnosticados tende a ser semelhante em ambos os géneros (Gimpel & Holland, 2003).

No presente estudo, a aplicação das escalas de problemas comportamentais da criança, a pais e educadores (CBCL e TRF adaptadas à população portuguesa) pretende aceder a duas fontes importantes na vida da criança, de forma a analisar e perceber quais os problemas comportamentais mais frequentemente identificados.

2.2. Comportamentos de Externalização

Geralmente, os comportamentos de externalização espelham que algo não está bem com a criança. A sua manutenção ou agravamento irá interferir em vários domínios da vida infantil. Os problemas de externalização nas crianças em idade pré-escolar têm-se mostrado como um forte preditor em termos de problemas de externalização em idade futura (Campbell, 1991), e por isso é tão importante a sua identificação precoce. Marinheiro e Leal (1999) reafirmam a tendência de que um problema exteriorizado de origem precoce pode ser um indicador de maior probabilidade de continuidade, tendo igualmente um prognóstico mais negativo. Para além da probabilidade de se prolongarem no tempo, os comportamentos de exteriorização são mais resistentes ao tratamento e representam um problema multi-facetado (psicológico, económico e social). O facto de serem visíveis e terem impacto nos outros, justifica que facilmente pais e professores os possam identificar e, também por isso, são o tipo de problema mais comumente apontado na psicopatologia infantil (McMahon, 1994, cit. por Marinheiro & Leal, 1999).

Genericamente, existem três perturbações de externalização: a Perturbação de Oposição (ODD), a Perturbação do Comportamento (CD) e a Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção e Hiperactividade (PHDA) (DSM-IV-TR, 2002). De modo geral, os distúrbios externalizados incluem comportamentos de não colaboração com os pedidos ou exigências dos adultos, agressão, destrutividade, problemas de atenção, impulsividade, hiperactividade, oposição, acessos de fúria, birras, teimosia, desafio e provocações (Marinheiro & Leal, 1999).

2.2.1. Perturbação de Oposição (Oposição-Desafio)

O DSM-IV-TR (2002) entende que “a característica essencial da perturbação de oposição (ODD) é um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiante, desobediente e hostil relativamente às figuras de autoridade que dura pelo menos seis meses” (p.100). Para o diagnóstico de ODD, terá, ainda que estar associado pelo menos quatro dos seguintes comportamentos: 1) encolerizar-se; 2) discutir com os adultos; 3) desafiar ou recusar cumprir os pedidos ou regras dos adultos; 4) aborrecer deliberadamente as outras pessoas; 5) culpar os outros dos seus erros ou mau comportamento; 6) susceptibilizar-se ou ser facilmente molestado pelos outros; 7) sentir raiva ou estar ressentido; 8) ser rancoroso ou vingativo. Estes, pela sua frequência, interferem com o funcionamento cognitivo e social da criança. O diagnóstico ocorre, quando uma criança tem um comportamento disruptivo que excede a duração, intensidade e severidade do comportamento, quando comparada com uma criança da mesma idade e desenvolvimento semelhante (Christophersen & Finney, 1993).

Os comportamentos de oposição e desafio são característicos das crianças em idade pré-escolar. São comportamentos normais ao processo de desenvolvimento e numa primeira análise não deverão ser encarados com um distúrbio nem como uma antevisão de um cenário mais grave. Contudo, o seu prolongamento, muito para além da idade pré-escolar pode tornar-se preocupante, transformando-se num padrão estável e recorrente (Lopes, 2000). Neste seguimento, Rockhill e colaboradores (2006) alertam para que o diagnóstico precoce de ODD seja cauteloso, já que os problemas que conduzem ao seu diagnóstico poderão representar uma tendência normal de desenvolvimento.

No entanto, a perturbação de oposição e desafio tem sido uma das perturbações mais comumente diagnosticadas no pré-escolar e muitas vezes encarada como uma forma ligeira de uma futura perturbação do comportamento. Embora este tipo de comportamento seja normativo na idade pré-escolar, a frequência, persistência e intensidade com que algumas crianças o apresentam justifica a pertinência do seu diagnóstico (Campbell, 1991; Christophersen & Finney, 1993). As crianças com diagnóstico de ODD apresentam níveis inapropriados de irritação, argumentação e interações desafiantes com os outros (Lahey & Loeber, 1994). As manifestações comportamentais típicas destas crianças, passam por uma severa teimosia ou resistência em acatar ordens, necessidade de provocar ou incomodar os outros, sem que exista uma razão pertinente. São crianças com dificuldade em controlar o seu temperamento,

argumentando sempre, aparentam estar zangadas, ressentidas e geralmente aborrecidas. As outras crianças tendem a descrevê-las como agressivas ou más (Fonseca, 2000).

O comportamentopositor tende a ocorrer com maior frequência junto de pessoas ou ambientes familiares. Parece que a criança aproveita o facto de se sentir num ambiente seguro e contentor, para experimentar o seu poder e aprender quais os limites em confronto com a autoridade dos pais e assim aumenta o comportamento de oposição-desafio (Christophersen & Finney, 1993).

A etiologia do ODD parece advir, essencialmente, de um estilo educativo permissivo, no qual os pais têm uma atitude tolerante e de aceitação perante os impulsos das crianças. Evitam o exercício da autoridade e a colocação de limites, exigindo pouco da criança e impondo poucas regras. Sem alterações, este distúrbio tende a agravar e evoluir para padrões de desenvolvimento mais desfavoráveis, tais como, o distúrbio de conduta grave, o uso de álcool e drogas e comportamentos anti-sociais (Lopes, 2000). Sendo mais frequente nas famílias em que um dos pais sofre de uma determinada perturbação, ou onde existem graves conflitos maritais (DSM-IV-TR, 2002).

A co-morbilidade da ODD com outras perturbações é bastante comum, especialmente com a perturbação de hiperactividade e défice de atenção (Christophersen & Finney, 1993), mas também frequente com a perturbação do comportamento. Hinshaw e Zupan (1997) observaram que quase todos os rapazes com perturbação do comportamento, encaixavam nos critérios do diagnóstico de ODD, apresentando níveis elevados de desafio, zanga, argumentação e irritabilidade. Sobre a sua co-existência com a perturbação de hiperactividade e défice de atenção, alguns autores alertam para um maior risco de comportamentos anti-sociais, quando co-existem estas duas perturbações (Rockhill, et al., 2006). Inúmeras vezes a ODD é vista como um antecessor de um comportamento disruptivo. Mediante esta evidência revela-se ainda mais premente a necessidade de um diagnóstico atempado. Se pais e educadores estiverem atentos, é possível que peçam ajuda profissional, podendo assim impedir o agravamento. A análise de vários estudos longitudinais, permite perceber que em diversos casos, a ODD surgia como o início de uma longa cadeia de dificuldades de adaptação e integração social do sujeito, existindo uma associação entre esta e a perturbação de psicopatia ou de personalidade anti-social em adultos (Gimpel & Holland, 2003).

Sobre as diferenças de género, observamos que a ODD é mais comum nos rapazes do que nas raparigas, pelo menos até à adolescência. Os sintomas que

caracterizam a ODD surgem, geralmente, quando a criança está no pré-escolar e os primeiros sinais ocorrem em ambiente familiar (DSM-IV-TR, 2002).

Em termos de prognóstico e evolução, um número considerável de crianças que apresentam um comportamento de oposição e desafio, eventualmente desenvolvem graves desordens comportamentais. Estudos longitudinais (ver Fonseca, 2000) concluíram que o distúrbio de oposição era um dos mais estáveis em termos de psicopatologia infantil, em paralelo com o distúrbio de hiperactividade e déficit de atenção e o autismo. Em simultâneo, outros dados indicam que existe uma tendência para uma progressiva diminuição da frequência deste tipo de problemática com a idade.

Através da escala CBCL para pais e da TRF para professores temos acesso a informações sobre o tipo de problemas comportamentais, inclusive os de oposição-desafio. Esta primeira fonte de informação poderá ser um ponto de partida para uma intervenção profissional mais objectiva e exacta e, desta forma, impedirá o agravamento e a transformação em perturbações de maior gravidade, que afectam não só o sujeito, como a sociedade em geral (Fonseca, 2000).

2.2.2. Perturbação do Comportamento (Agressividade e Anti-Social)

O DSM-IV-TR (2002) define a perturbação do comportamento (CD) como “um padrão de comportamento repetitivo e persistente, em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais próprias da idade do sujeito” (p.94). Estes comportamentos integram-se em quatro grupos principais: comportamento agressivo que ameaça ou causa sofrimento aos outros ou aos animais; comportamentos não agressivos que causam prejuízos ou destruições na propriedade; falsificações e roubos; e violações graves das normas. Esta perturbação causa um déficit clinicamente significativo que interfere no funcionamento social, escolar e laboral do indivíduo.

O DSM-IV-TR caracteriza três sub-tipos de perturbação do comportamento, de acordo com o início dos sintomas: início da segunda infância (antes dos dez anos de idade a criança já apresentava características que definem a perturbação de comportamento); com início na adolescência (antes dos 10 anos de idade ausência de qualquer critério de perturbação de comportamento); e início não especificado (quando se desconhece a idade de início da CD, integram este sub-tipo).

Importa esclarecer que os conceitos de distúrbios do comportamento e perturbação do comportamento são, designações com conotação psiquiátrica e que em paralelo o conceito anti-social é meramente comportamental e moral (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Yule, 1995). Ao longo da tese usaremos as duas terminologias, bem como a agressividade/comportamentos agressivos, uma vez que as escalas CBCL e TRF (aplicadas neste estudo) utilizam estes termos.

A perturbação do comportamento é uma desordem pouco provável de ser diagnosticada em crianças de 5-6 anos. No entanto, é importante a compreensão e o estudo da perturbação do comportamento devido à sua relação com a ODD, perturbação que muitos autores encaram como uma antecessora das perturbações do comportamento (Gimpel & Holland, 2003).

Os comportamentos disruptivos referem-se a níveis altos e persistentes de brigas, mentiras, agressões, vandalismo, entre outros comportamentos anti-sociais na infância e adolescência (Lahey & Loeber, 1997). Constituem um padrão persistente de conduta, com violação dos direitos básicos dos outros, assim como das normas e regras sociais vigentes e esperadas em determinada idade, acompanhadas de agressividade verbal e física (Lopes, 2000). Envolvem uma certa violação das regras familiares, escolares e da sociedade e estão muitas vezes relacionados a outros problemas e falta de competências (Horne & Glaser, 1993).

Associado a este distúrbio surge, geralmente, o insucesso escolar e um role de suspensões escolares (Lopes, 2000). A prova de que os problemas de agressividade na criança acarretam outros problemas, é posta em evidência no estudo conduzido por Tremblay e colaboradores (1996, cit. por Fonseca, 2007), no qual a maioria das crianças que tinham sido identificadas pelos educadores como agressivas, três anos mais tarde, apresentava insucesso escolar.

Os comportamentos agressivos, típicos da perturbação do comportamento, são muitas vezes considerados como um fenómeno comum e normal. Embora exista uma diminuição de algumas formas de agressão com o avançar na idade, os dados revelam, que os sujeitos que na infância são bastante agressivos tendem a manter esses comportamentos no futuro (Fonseca, 2007). Subjaz a ideia de que o comportamento agressivo tem uma certa estabilidade, (Cicchetti & Toth, 1991), existindo ainda quem defenda uma continuidade intergeracional. Fonseca (2007), revendo uma série de estudos longitudinais, afirma que a médio longo prazo as formas mais graves de agressão infantil tendem a prejudicar o desenvolvimento e funcionamento pessoal em inúmeras áreas. A sua gravidade aumenta, quando associadas à agressão existem outras problemáticas, nomeadamente, o défice de atenção e hiperactividade, as dificuldades de aprendizagem e o isolamento social.

Sobre a questão da co-morbilidade Hindshaw e Zupan (1997), referem que a associação de CD com o défice de atenção e hiperactividade constitui uma das formas mais graves dos problemas de comportamento. Sendo que a co-existência desta duas desordens apresenta níveis elevados. Rutter (1997) comprova a existência desta co-morbilidade e associa a CD às dificuldades na leitura e aos sintomas depressivos. Fonseca e colaboradores (2000) referem que os problemas emocionais e de comportamento anti-social, estão geralmente relacionados e esta associação é constante ao longo dos anos. Os sujeitos com ambas as desordens têm, geralmente, outros problemas em determinadas áreas de funcionamento, os quais não parecem diminuir ou desaparecer espontaneamente com o passar do tempo.

Uma estrutura social pouco protectora parece contribuir para estilos parentais menos eficientes e para maiores traços de temperamento negativo da criança. A interacção destas condicionantes aumenta a possibilidade de aparecimento precoce de comportamento desviante (Thornberry & Krohn, 2004). Uma parentalidade hostil ou ineficaz e níveis elevados de agressividade nas crianças exercem, uma contínua e mútua influência, uma sobre a outra. Daí que Benzie e colaboradores (2009), defendam que os factores ambientais, que interferem na trajectória desenvolvimental, são em parte influenciados pela criança.

Verhulst (2004) considera que as crianças com problemas comportamentais na infância apresentam uma maior probabilidade de desenvolver no futuro um distúrbio de personalidade anti-social. Neste seguimento, faz todo o sentido estudar os comportamentos anti-sociais em termos de desenvolvimento, pois seguramente eles não eclodem de modo espontâneo, mas são o resultado de uma dada evolução e de uma conjugação de diversos factores (biológicos, psicológicos e sociais). Analisar a sua evolução permite-nos identificar quais os factores responsáveis pelos ditos comportamentos e, em última análise, possibilita um tipo de prevenção e tratamento mais eficaz e letal (Verhulst, 2004).

Em termos de prognóstico encontramos diferenças consoante o início das perturbações do comportamento. As perturbações de início precoce expressam-se durante os primeiros anos do pré-escolar, emergindo os distúrbios de oposição e desafio e posteriormente escalando por comportamentos de maior agressividade; as perturbações de início tardio apresentam sintomas de problemas comportamentais apenas durante a adolescência e é este segundo grupo apresenta um prognóstico mais favorável (Webster-Stratton, 2002). Relativamente à evolução das perturbações de comportamento Lahey e Waldman (2004) observaram que, na entrada para a escola um pequeno grupo de crianças já exibiam diversos problemas

de comportamento de início precoce e um pequeno sub-grupo demonstrava um nível problemático que comprometia o seu desempenho social e académico. Para os autores, a evolução destes problemas de início precoce é variável, uma vez que eles podem rumar à consolidação, mas também ao abandono, embora, a sua precocidade sejam um indicador provável do desenvolvimento de problemas de conduta mais persistentes e mais graves.

No que respeita à diferença de género, percebemos que ser rapaz surge como um factor de risco no desenvolvimento do comportamento anti-social (Rutter, 1997) e também os comportamentos agressivos são mais vulgares nos rapazes em idade pré-escolar (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Yule, 1995). Importa esclarecer que a agressividade nos rapazes e nas raparigas parece ser qualitativamente diferente. Os rapazes apresentam formas mais directas de agressão (física) e as raparigas formas mais indirectas (rumores, rejeição social). Comprovando estas assumpções, Raimundo e Pinto (2007) observaram que os alunos mais novos, apresentam, com maior frequência, comportamentos agressivos, especialmente de agressão física do que os alunos mais velhos. Na diferença de género, comprovam que os rapazes são mais nomeados como agressivos comparativamente às raparigas.

Compreendemos que o foco atribuído aos comportamentos agressivos, aos comportamentos anti-sociais e às perturbações comportamentais, é explicado pela relevância clínica e social destas problemáticas, bem como, pelo seu prognóstico negativo e pela sua elevada prevalência, associado a uma vasta co-morbilidade e a uma forte resistência perante o tratamento (Fonseca, et al., 1995).

2.2.3. Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção

De acordo com o DSM-IV-TR (2002), os critérios definidos para realizar o diagnóstico de perturbação de hiperactividade com défice de atenção (PHDA) incidem sobre a falta de atenção, hiperactividade e impulsividade. O diagnóstico deverá ser realizado com prudência, especialmente numa idade precoce, uma vez que as crianças do pré-escolar, são naturalmente menos atentas e mais activas que as crianças mais velhas. O diagnóstico deverá ter em consideração a idade e o nível de desenvolvimento da criança. A idade prevista para a realização do diagnóstico oscila entre os 6 e os 12 anos.

O DSM-IV-TR define três sub-tipos de PHDA: a PHDA *tipo misto* (no qual a criança terá que apresentar seis, ou mais, sintomas de défice de atenção e seis, ou

mais, sintomas da hiperactividade-impulsividade); a PHDA *tipo predominantemente desatento* (a criança terá que apresentar pelo menos seis sintomas de falta de atenção, mas menos do que seis sintomas de hiperactividade-impulsividade) e a PHDA *tipo predominantemente hiperactivo-impulsivo* (no qual a criança terá que apresentar seis ou mais sintomas de hiperactividade-impulsividade mas menos do que seis sintomas de défice de atenção).

Para a realização de um diagnóstico exacto deverá ter decorrido, no mínimo, seis meses de existência de sintomas. Esta questão acautela a possibilidade de uma criança estar somente a passar por um ajustamento reactivo ou por uma situação stressante. A possibilidade deste diagnóstico ocorrer de forma excessiva torna-se numa preocupação, especialmente porque poderá conduzir à prescrição de medicação psicofarmacológica (DSM-IV-TR, 2002).

A impulsividade surge como uma das características psicológicas mais relevantes no período escolar, que progressivamente vai sendo substituída por um maior controlo dos impulsos e por uma capacidade de reflectir sobre as situações. A hiperactividade expressa-se por níveis de actividade substancialmente superiores à média, quer a nível motor, quer vocal. Geralmente, as crianças com estas características são descritas como, falando demais e não conseguindo permanecer quietas (Lopes, 2000).

Uma criança com níveis elevados de falta de atenção, impulsividade e hiperactividade estará em risco de desenvolver problemas sociais, cognitivos e dificuldades em termos de ajustamento emocional. Estas crianças apresentam, igualmente, maiores dificuldades em termos de auto-regulação do comportamento (Keith & Campbell, 2004).

As diferenças de género apontam para uma existência mas significativa desta desordem nos rapazes, comparativamente às raparigas. A co-morbilidade de PHDA e ODD poderá ser vista como uma expressão severa de perturbação. Estas duas perturbações tendem a ocorrer em simultâneo nas crianças pequenas, sendo este tipo de problemáticas mais comuns nos rapazes (DSM-IV- TR, 2002).

Sobre a PHDA as conclusões de Miranda e colaboradores (2009) indicam o seguinte: os pais de crianças que sofrem de PHDA parecem utilizar estratégias disciplinares mais agressivas do que os pais que não têm filhos com esta desordem; a co-morbilidade de PHDA com ODD parece criar um maior distúrbio familiar, uma vez que estas crianças são geralmente descritas como tendo um temperamento difícil e este factor poderá fomentar um impacto negativo em termos de stress parental e do processo de vinculação e assim afectar as estratégias parentais; o diagnóstico realizado, em idade escolar, para além de comprovar a co-

morbilidade de PHDA com a ODD, também indica uma associação com a perturbação do comportamento.

A heterogeneidade e os diversos sub-tipos da PHDA sugerem uma multiplicidade de causas, com os genes e os factores ambientais em interacção. Considerando que os factores genéticos jogam o seu papel na predisposição para a PHDA, a evolução desta desordem não pode ser totalmente compreendida, sem analisarmos os factores ambientais e as experiências no contexto social em que a família se insere. Alguns dos factores familiares que contribuem para a co-ocorrência destes distúrbios e para a sua manutenção são os níveis altos de negativismo e stress, a existência de um estilo educativo coercivo e a influência genética (Campbell, 2008; Miranda, et al., 2009).

Em termos de evolução futura, Lahey e Loeber (1997) analisaram a relação entre os três comportamentos disruptivos (PHDA, ODD e CD) na infância e adolescência e a sua relação com comportamentos anti-sociais na idade adulta. Colocando a hipótese de que as crianças com PHDA, mas sem critérios de diagnóstico de ODD na infância, não apresentavam risco elevado de desenvolver um comportamento disruptivo na adolescência, nem um comportamento anti-social na idade adulta. Miranda e colaboradores (2009) referem a existência de um padrão persistente no diagnóstico de PHDA nas crianças do pré-escolar e a manutenção destes sintomas anos mais tarde. Apesar desta constatação os autores defendem a necessidade de serem criadas escalas apropriadas ao contexto pré-escolar para um diagnóstico exacto desta desordem.

Cada um dos distúrbios anteriormente descritos, apresenta características próprias e diferentes co-morbilidades que conduzem a um curso desenvolvimental distinto. Logo a avaliação e a intervenção deverá assentar na comparação dos padrões normalizados e típicos da idade do sujeito em estudo e numa abordagem sistémica e ecológica, considerando os contextos em que os problemas ganham maior relevância.

A visão desenvolvimentista é aqui fundamental, na medida em que pressupõe que a compreensão do passado facultará dados cruciais para entender o problema actual, podendo indicar qual o trajecto futuro mais provável (Lopes, 2000).

2.3. Comportamentos de Internalização

Os problemas de internalização têm sido menosprezados e são menos diagnosticados, comparativamente aos problemas de externalização na primeira infância, embora diversas investigações tenham comprovado que os sintomas de internalização e de externalização são igualmente comuns nas crianças pequenas, quando se usam escalas como a CBCL, que identifica este tipo de sintomas (Gimpel & Holland, 2003).

Ao longo de vários anos a investigação relegou para segundo plano o estudo dos problemas de ajustamento psicológico no sexo feminino, atribuindo uma atenção quase exclusiva, ao sexo oposto. O facto das perturbações do sexo “feminino” serem mais discretas, surge como uma das possíveis explicações. Às raparigas são habitualmente atribuídos os sintomas depressivos, as queixas somáticas, a ansiedade e o isolamento social, em contraponto com as perturbações de conduta, de agressividade, de hiperactividade e de comportamento anti-social mais comuns nos rapazes e pelas suas características, mais fáceis de identificar (Wangby, et al., 1999).

Tradicionalmente, pais e professores estão mais atentos aos comportamentos de exteriorização, pois como o próprio nome indica, relacionam-se com o exterior, com o visível e muitas vezes afecta e perturba a relação com os outros. Em contrapartida, os problemas de internalização são menos visíveis e tendem a ser mais desvalorizados pelos pais e educadores em geral, na medida, em que causam maior sofrimento ao próprio do que aos outros. Campbell (2008) alega que a dificuldade de diagnóstico prende-se com o facto deste tipo de comportamento ter que ser muito extremo para ser notado e para levantar preocupação e ainda pelo facto de serem sintomas de carácter mais transitório ou passageiro do que os de externalização.

Os distúrbios de interiorização incluem problemas como a ansiedade, a depressão, as perturbações do humor, as queixas somáticas, os medos, a baixa auto-estima, a timidez, a solidão, o isolamento social, a melancolia e a tristeza (Marinheiro & Leal, 1999). Desordens negligenciadas e pouco valorizadas, pelo facto de serem menos perceptíveis aos olhos de terceiros, por vezes transitórias, e pela dificuldade da criança expressar aquilo que sente.

A co-morbiliade existente entre os próprios problemas de internalização e entre estes e os de externalização é uma evidência e quando ocorre apresenta maior severidade (Marinheiro & Leal, 1999) e pior prognóstico.

Apesar de existirem diversas perturbações ou dificuldades que encaixam nos problemas de internalização, nesta tese, a nossa atenção estará focada somente, no isolamento social.

2.3.1. O Isolamento Social

O isolamento social insere-se nos problemas de expressão internalizada, mas não possuiu critérios de diagnóstico no DSM-IV-TR e talvez por isso seja tão parca a informação e as investigações sobre este domínio.

Genericamente, o isolamento social refere-se à inibição comportamental, à timidez e ao isolamento passivo (Ladd & Burgess, 1999) e é descrito como um fenómeno complexo, e com múltiplos significados psicológicos. Por exemplo, uma criança pode isolar-se do grupo de pares, por ela própria, ou pode ser rejeitada pelo grupo. Em ambos os casos, o isolamento social nas crianças é entendido como um possível factor de risco no desenvolvimento social e emocional mal-adaptado (Rubin, Hymel, Mills & Rose-Krasnor, 1991).

De acordo com esta distinção Harrist, Zaia, Bates, Dodge e Petit (1997), descreveram três manifestações de isolamento social infantil: o *tipo passivo-ansioso* (as crianças evitam brincar com os pares e receiam o envolvimento social); o *tipo não social* (as crianças preferem brincar com objectos ou sozinhas, parecendo ter pouca capacidade de motivação para a aproximação social, embora possuam competências sociais que lhe permitem estabelecer essas interacções); e o *tipo activo-isolado* (as crianças não se envolvem em interacções sociais porque os seus pares não o permitem, embora desejem brincar com outras crianças não são aceites pelos pares). Assim, diferentes tipos podem conduzir a diferentes percursos desenvolvimentais.

Desde longa data que o relacionamento interpares é descrito como benéfico e favorável ao desenvolvimento normal do sujeito. Acredita-se que as interacções inter-pares desempenham um papel crucial no normal desenvolvimento de relações sociais e na aquisição de competências sociais. Logo, um dos indicadores de competência social relaciona-se com a capacidade de estabelecer relações próximas e satisfatórias com o grupo de pares sendo este um preditor fiável em termos de ajustamento futuro (Cassidy & Asher, 1992). Rubin e colaboradores (1991) descrevem o isolamento social como um fenómeno estável e preditor de dificuldades futuras. Defendendo que não são apenas os comportamentos

agressivos que podem conduzir ao desenvolvimento de problemas futuros, também as crianças tímidas, ansiosas e isoladas estão em risco disso acontecer.

No estudo de Cassidy e Asher (1992) sobre a solidão infantil, os dados sugerem que os sentimentos de solidão na escola relacionam-se com a percepção de ter poucos amigos, ser socialmente incompetente e não ter as necessidades básicas de amizade satisfeitas. Geralmente, as crianças rejeitadas no grupo de pares referem maior solidão do que aquelas que são bem aceites. Os dados das autoras revelam, ainda, que o sentimento de solidão e de insatisfação nas relações sociais é um problema presente nas crianças pequenas. Estas apercebem-se que as suas dificuldades no relacionamento com os pares, estão relacionadas com a sua rejeição na escola e estes aspectos conduzem a uma maior sensação de isolamento social. Em termos de co-existência de sintomas, as autoras observaram que as crianças que se sentem sozinhas, são mais tímidas e menos pró-sociais, mas também mais agressivas e com comportamentos mais disruptivos. Neste último caso, as crianças que são rejeitadas pelos pares devido ao seu comportamento de hostilidade poderão facilmente ficar isoladas e serem impedidas de brincar com os seus pares.

Dados de um estudo longitudinal (Rubin, et al., 1991) sobre as implicações do isolamento social precoce no desenvolvimento posterior, indicam que algumas crianças isoladas ou rejeitadas podem estar em risco de desenvolver dificuldades de externalização e outras são mais favoráveis a problemas de internalização. Assim, as crianças que são isoladas e rejeitadas pelo grupo de pares, devido à sua agressividade correm o risco de desenvolver problemas de externalização. As crianças que se isolam porque são extremamente sensíveis, inseguras e isoladas, correm um maior risco de desenvolver problemas de internalização.

As conclusões de Silva, Veríssimo e Santos (2004) reforçam a ideia de que o isolamento social está geralmente associado a problemas posteriores de natureza interna, nomeadamente uma baixa auto-estima, ansiedade e depressão, e ainda associados à impopularidade e à rejeição pelos pares. Sobre a questão da interacção social, Keiley e colaboradores (2003), referem que as crianças, tendencialmente rejeitadas pelos pares, apresentam maiores comportamentos de externalização e de internalização. Já Crick (1996) associa a agressão da criança à sua rejeição pelos pares.

A conjugação dos dados das investigações referenciadas comprova a co-morbilidade do isolamento social com problemas de internalização mas também de externalização. Ainda sobre a questão da co-morbilidade, Rubin e colaboradores (1991) referem que a co-existência de sinais de ansiedade social e de isolamento

social aumenta o risco de desenvolvimento de psicopatologia. Finalmente, no estudo de Keown e Woodward (2006), com crianças com PHDA, os autores referem que estas apresentavam problemas de relacionamento social, que incluem dificuldades interpessoais e rejeição dos pares. Os rapazes hiperactivos eram descritos, pelos professores, como mostrando menos comportamentos pró-sociais com os pares e estavam mais isolados. Os rapazes com graves problemas de PHDA apresentavam uma menor aceitação dos pares, independentemente de terem associado ou não comportamentos disruptivos. Os autores concluíram que a perturbação de hiperactividade, *per si*, parece condicionar a relação com os pares. Aqui o isolamento social funciona como um antecedente da rejeição pelos pares, e estes dois aspectos conjugados reduzem as oportunidades de interacção com os outros e conseqüentemente diminuem as oportunidades de experienciar situações sociais positivas criando uma lacuna no seu desenvolvimento psicossocial (Rubin, et al., 1991).

Recentemente, Milne, Greenway, Guedeney e Larroque (2009) estudaram o impacto do isolamento social sobre o desenvolvimento infantil e concluíram que o isolamento social na infância estava associado a um desenvolvimento pobre em termos cognitivos e linguísticos, bem como, se relacionava com dificuldades sociais e de comunicação. Resultados que atestam os efeitos a longo prazo do isolamento social na infância, estando este associado a problemas comportamentais subsequentes.

Sinteticamente, os problemas de internalização, nomeadamente o isolamento social, deverão merecer o interesse e atenção de teóricos e investigadores e profissionais face aos riscos de co-morbilidade e de desenvolvimento de problemas futuros graves.

Distinguidos e analisados os problemas comportamentais de externalização e internalização, iremos de seguida abordar os factores que potenciam ou protegem o aparecimento, manutenção ou agravamento destas problemáticas.

2.4. Problemas Comportamentais e seus Factores

Uma abordagem desenvolvimental dos problemas comportamentais na infância apela ao estudo e compreensão dos factores que contribuem para a eclosão, agravamento ou minimização destes problemas. Um conhecimento exaustivo de quais os factores e de qual o seu peso no aparecimento, manutenção

ou agravamento dos problemas comportamentais, facilitará o trabalho preventivo ou de intervenção. Deste modo, poderemos criar programas de prevenção, que incidam, não só, sobre a eliminação dos factores de risco, mas também potenciando os factores de protecção.

Um modelo complexo e completo sobre o aparecimento dos problemas comportamentais da criança, em contexto pré-escolar, deverá ter em consideração as características da criança, as atitudes e comportamentos parentais, a composição familiar e suas interações, os factores do ambiente sócio-familiar e os factores sócio-culturais.

A relação entre as características da criança e os factores parentais representa a maior influência sobre o funcionamento social e emocional da criança. Porém, os aspectos relacionados com o clima familiar parecem, também, jogar um papel importante na adaptação psicossocial da criança, tendo um impacto directo e indirecto na mesma, bem como o suporte familiar (Campbell, 2008). Existe uma ligação entre todos estes aspectos e uma compreensão global dos problemas comportamentais implica uma leitura exaustiva e complexa.

As teorias desenvolvidas sobre as causas dos problemas comportamentais na criança incluem a análise profunda dos seguintes componentes: as relações parentais inadequadas (severidade na disciplina utilizada); os factores familiares (conflito conjugal, depressão); os factores de risco biológico e de desenvolvimento da criança (défice de atenção, dificuldades de aprendizagem); os factores de risco escolar (estratégias inadequadas dos professores, turmas demasiado grandes); e os factores de risco da comunidade (pobreza) e no grupo de pares (Webster-Stratton, 2002).

Na sequência destas considerações, Karreman e colaboradores (2009) defendem que os problemas de externalização nas crianças pequenas, nunca poderão ser totalmente compreendidos se as características da criança e os comportamentos parentais forem analisados separadamente, uma vez que os efeitos dos comportamentos parentais parecem depender das características individuais da criança e vice-versa.

Mediante o explicitado, iremos proceder à análise de alguns factores de risco e de protecção sobre os problemas comportamentais (internalização e externalização), abordando, especificamente, os factores inerentes à criança, aos pais e ao contexto sócio-familiar.

2.4.1. Factores de Risco Versus Factores de Protecção

Definir o que são factores de risco e o que são factores de protecção, obriga a um olhar exaustivo sobre as características da criança, da sua família, do contexto e da sua experiência pessoal (Marinheiro & Lopes, 1999).

Uma abordagem desenvolvimental, em termos psicopatológicos, permite uma visão sequencial do desenvolvimento físico, sócio-emocional, cognitivo e educacional do sujeito, interligando diversos fenómenos e variáveis. Importa, aqui, perceber os factores que estão associados ao comportamento em si e que interferem no curso desenvolvimental. De acordo com o referido, Campbell (2008) considerou quatro factores de influência no desenvolvimento psicopatológico do indivíduo, são eles: os biológicos, do próprio indivíduo; a ecologia familiar; o modelo de educação parental e os processos de vinculação durante a infância. Todavia, estes factores podem ser considerados como factores de risco ou de protecção, e ambos referem-se a aspectos pessoais ou ambientais, internos ou externos ao sujeito.

Fonseca (2007) segue esta linha de pensamento, esclarecendo que ao falarmos de factores de risco, devemos considerar que estes são inerentes ao indivíduo (género, idade, temperamento, recursos cognitivos) mas também ao seu meio ambiente (pais, família, escola, comunidade). Em simultâneo, surgem os factores de protecção, que amortecem ou eliminam os efeitos provocados pelos factores de risco. Novamente, estes podem ser intrínsecos ao sujeito (auto-estima, capacidades inter-pessoais, auto-controlo, facilidade em pedir ajuda) ou provenientes do meio exterior (ambiente familiar, pessoas e modelos de referência, actividades extra).

Comprovada a influência dos acontecimentos, nos primeiros anos de vida, em termos de vida futura, percebemos claramente que os factores de risco ou os acontecimentos de vida negativos da infância poderão condicionar o processo desenvolvimental. Embora esta não seja uma associação fatalista, porque a mediar esta ligação entram os factores de protecção aos quais é atribuído o importante papel de romper com o que à partida seria um ciclo vicioso incontornável. Esta interferência dos factores de protecção explica, em parte, o facto de muitas crianças, expostas a diversos factores de risco, conseguirem ter um desenvolvimento normal. A vivência de adversidades não justifica, em si, um final trágico (Fonseca, 2007).

Para Barros (2005), as significações parentais funcionam como factor de protecção ou de risco que influenciam a adaptação da criança, em interacção com

uma panóplia de variáveis pessoais e contextuais. Elas contribuem para dar significado às outras variáveis e aos factores existentes, sendo vistas como uma dimensão de influência contínua e dinâmica, à qual se pode aceder e modificar.

Passaremos agora à explanação dos factores acima referenciados.

2.4.2. As Características Individuais da Criança

As crianças têm características e particularidades que as tornam únicas e que interferem indubitavelmente com a sua capacidade de adaptação e desenvolvimento. Diferentes aspectos parecem condicionar diferentes resultados. Uma visão desenvolvimental possibilita a compreensão das ligações e das diferenças observadas nas diversas faixas etárias.

Relativamente ao papel do género, encontramos algumas diferenças. De modo geral, os rapazes tendem a exibir mais problemas de externalização do que as raparigas (Gimpel & Holland, 2003). Os resultados de Keiley e colaboradores (2003) confirmam esta tendência, na qual os rapazes apresentam maiores dificuldades de externalização e as raparigas estão em maior risco de desenvolver problemas de internalização. Dados de uma investigação recente (Karreman, et al., 2009), mantêm as diferenças de género, na medida em que, as raparigas, cujos pais usavam um baixo nível de controlo positivo, apresentavam poucos problemas de externalização e os rapazes um nível elevado. Esta diferença poderá ser explicada pelo facto dos pais tratarem de forma distinta rapazes e raparigas, uma vez que um baixo nível de controlo é mais comum nos rapazes. Ainda, na associação entre o género e a qualidade parental, os dados apontam para uma maior influência da parentalidade nos problemas comportamentais das raparigas comparativamente aos dos rapazes (Javo, et al., 2004).

Tradicionalmente, as raparigas experienciam maiores níveis de stress emocional, incluindo, baixa auto-estima, ansiedade e depressão ao contrário dos rapazes que exibem maiores problemas comportamentais de externalização como a agressão, e a conduta anti-social. Contudo, estas diferenças variam mediante a idade e o grau de desenvolvimento da criança (Rose & Rudolph, 2006).

Embora concorde com esta distinção de género, Campbell (2008) refere que os rapazes também sofrem de problemas de internalização e que por isso não devem ser menosprezados em detrimentos dos problemas de externalização.

Quando falamos de agressividade são inúmeros os estudos que apontam o sexo masculino como o mais agressivo. Num estudo com crianças portuguesas do

ensino pré-escolar (Fonseca, Lopes & Formosinho, 1984) concluí-se que os rapazes apresentavam maior número de agressões do que as raparigas, ou seja, existia uma frequência mais elevada deste tipo de comportamento no sexo masculino. Lahey e Waldman (2004) referem que a partir dos 4 anos de idade os rapazes tendem a envolver-se mais facilmente em problemas de comportamento do que as raparigas e Prinzie, Onghena e Hellinckx (2005), confirmam esta tendência, referindo que os rapazes tendem a iniciar mais comportamentos de agressividade e de comportamento anti-social, comparativamente às raparigas. Para além de níveis mais elevados de agressão física, estes também são mais estáveis nos rapazes do que nas raparigas (Benzie, et al., 2009).

Todavia, raramente são investigados os diferentes tipos de agressividade (por exemplo, física, verbal ou relacional) e como estes se expressam em ambos os géneros. Assim, Crick e Gotpeter (1995), colocaram a hipótese de que as raparigas usariam mais a agressão relacional, causando mal aos outros através da manipulação e prejudicando os seus relacionamentos com os pares, e os rapazes utilizariam uma agressividade mais visível através de, por exemplo, ameaças verbais, agressão física e intimidação instrumental. As conclusões deste estudo indicam que ambos os sexos são agressivos, mas exibem formas distintas de o ser. Enquanto as raparigas privilegiam a agressão relacional, os rapazes utilizam uma agressividade mais visível. Os dados apontam, ainda, para uma associação entre a agressão relacional e os problemas sociais, na medida em que as crianças mais agressivas, em termos relacionais, eram menos estimadas e aceites pelos pares e por isso propendiam a apresentar um mau ajustamento psicossocial, situação mais relevante no sexo feminino.

No relacionamento inter-pares as raparigas tendem a ser mais pró-sociais do que os rapazes, despendem mais tempo em conversas sociais e são mais abertas na relação de amizade. Diferenças que podem facilitar ou impedir a emergência de problemas emocionais e comportamentais. Embora as raparigas tenham maior facilidade nas relações de intimidade e menor propensão para problemas de comportamento anti-social, estão mais expostas a desenvolver dificuldades emocionais. Já os rapazes podem apresentar maiores problemas comportamentais de exteriorização, mas desenvolvem relacionamentos que os protegem das dificuldades emocionais (Rose & Rudolph, 2006).

Relativamente aos comportamentos anti-sociais, a sua prevalência continua a ser mais elevada nos rapazes do que nas raparigas (Fonseca, 1992). Esta prevalência, para além de ser observável desde os primeiros anos de vida, mantém-se estável até à adolescência (Fonseca, 2007). Sobre a estabilidade do

comportamento anti-social, o estudo longitudinal prospectivo de Verhulst (2004) concluiu ser idêntico para ambos os sexos.

Em termos do factor idade, as raparigas parecem ser mais vulneráveis a desenvolver problemas de ajustamento durante a adolescência e os rapazes durante o período pré-escolar (Wangby, et al., 1999).

Analizadas algumas das diferenças de género e de idade, passaremos a abordar o papel do temperamento nos problemas comportamentais e no desenvolvimento infantil. Novamente, as diferenças de temperamento da criança podem funcionar como um factor protector ou de risco no desenvolvimento de problemas comportamentais (Campbell, 2008)

A questão do temperamento interliga-se de igual modo aos problemas de externalização e aos problemas de internalização, e por isso pode ser um factor de risco para a sua co-morbilidade (Gimpel & Holland, 2003; Keiley, et al., 2003). Kagan (2004) analisou a relação entre o temperamento da criança e os seus comportamentos posteriores, começando por distinguir dois tipos essenciais de temperamento. No primeiro inserem-se as crianças que geralmente são envergonhadas, tímidas e que evitam pessoas, objectos ou situações desconhecidas, pelo temperamento herdado, são designadas de *inibidas*. No segundo estão as crianças sociáveis que se aproximam de pessoas ou situações desconhecidas, sem medo, em virtude de uma tendência temperamental, e que por isso são descritas como *desinibidas*. As conclusões deste autor apontam para uma forte influência das histórias de vida das crianças, assim como, dos aspectos biológicos no aparecimento de comportamentos anti-sociais, no qual o temperamento herdado parece, contribuir para a ocorrência destes comportamentos. O risco de desenvolver problemas de externalização ou internalização pode diferir nas crianças com temperamento de inibição ou sem inibição. Lahey e Waldman (2004) destacaram três associações temperamentais com o aparecimento de distúrbios de comportamento, são elas: a emotividade negativa; o atrevimento/ousadia e a pró-sociabilidade (corresponde a um menor sentimento de culpa e baixa empatia com os outros).

Bates (2001, cit. por Santos, 2007), observou que a característica temperamental "*resistência ao controlo*" tinha relações diferentes com o comportamento de externalização, entre os 7 e os 10 anos, em função do nível de controlo da mãe, nos primeiros tempos de vida, ou seja, existia um pior prognóstico no caso de mães pouco restritivas. Keiley e colaboradores (2003) observaram que as crianças com maior resistência ao controlo tinham maior probabilidade de desenvolver dificuldades externalizadas. Sobre esta temática, o estudo de

Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes e Liew (2005) indicou que o esforço de controlo da criança e/ou a sua regulação emocional moderam uma relação parental calorosa e a expressão positiva dos pais perante os problemas de externalização da criança. Por sua vez, a investigação de Karreman e colaboradores (2009), sobre crianças com baixo nível de controlo estarem em maior risco de desenvolver problemas de externalização, refere que um controlo positivo, por parte dos pais, poderá evitar esse risco. Sobre a influência do temperamento, Santos (2007) alude que a sua influência não tem um carácter determinante, uma vez que depende das interações e experiências com a família e o contexto social. Perante isto, Thompson, Goodvin e Meyer (2006) salientam que o desenvolvimento de problemas de conduta no pré-escolar, deriva da interacção das vulnerabilidades temperamentais da criança com a rejeição maternal, a depressão, os conflitos maritais e outro tipo de dificuldades familiares.

À semelhança das características abordadas, o temperamento pode funcionar como factor de risco ou de protecção no desenvolvimento de problemas comportamentais e o seu grau de influência depende fortemente da interacção com outras variáveis.

Finalmente, iremos abordar o papel da vulnerabilidade genética. Com intuito de compreender a interacção entre a vulnerabilidade genética e os maus-tratos físicos na promoção de problemas de conduta, foi realizado um estudo, que permitiu observar que os problemas de conduta têm maior possibilidade de emergir quando uma criança geneticamente vulnerável é maltratada. Assim, a interacção entre o risco genético e os maus-tratos físicos está associada com um aumento significativo de sintomas dos problemas de conduta. Esta interacção sugere que alguns genótipos possam aumentar a sensibilidade da criança às adversidades ambientais, tais como, o maltrato físico; já outros genótipos podem promover a sua resistência ao trauma. Apesar de não exercer uma influência directa, pode influenciar a susceptibilidade ou resistência perante experiências ambientais stressantes (Jaffee, Caspi, Moffitt, Dodge, Rutter, Taylor & Tully, 2005).

Como descrito, são várias as características e os factores que concorrem na promoção ou prevenção de problemas comportamentais, sendo que a sua influência não pode, nem deve ser encarada como uma sequência directa e causal, mas sim como uma interligação de factores e de variáveis.

2.4.3. As Características dos Pais e do Contexto Sócio-Familiar

As características parentais, a forma como os pais se relacionam com a criança e os aspectos inerentes ao ambiente familiar têm uma influência extrema no desenvolvimento sócio-emocional infantil (Gimpel & Holland, 2003; Keith & Campbell, 2004).

Uma diversidade de estudos tem demonstrado a relação entre a qualidade parental e o desenvolvimento de problemas de externalização, clarificando os efeitos adversos dos conflitos, da rigidez e da coerção e os benefícios da parentalidade sensível, calorosa e de suporte no desenvolvimento infantil (Belsky, Fearon & Bell, 2007). Especificamente, em relação às crianças em idade pré-escolar, as investigações têm, igualmente, demonstrado uma forte associação entre as práticas parentais ineficazes ou punitivas e os problemas comportamentais infantis (Campbell, 1991; 2008). Sobre esta ligação, os dados de Keiley e colaboradores (2003), referem que o uso de disciplina física rígida está intrincada com inúmeros problemas de internalização e externalização, e um estilo parental positivo tem sido associado menores níveis de agressividade (Rockhill, et al., 2006). Ainda no âmbito da parentalidade, estudos comprovam que uma parentalidade de suporte fomenta um ajustamento social adequado na criança e modera o efeito da pobreza. Podendo, assim, surgir como um factor de protecção na prevenção do comportamento agressivo (Benzie, et al., 2009).

Relativamente ao risco de desenvolver comportamentos agressivos, este aumenta nas famílias monoparentais, em pais com níveis elevados de stress e depressão, em pais desempregados, em relações de irmãos caracterizadas pela hostilidade e nas quais, os irmãos mais novos são o alvo das agressões (Benzie, et al., 2009). Em paralelo, o stress parental tem sido descrito como um preditor de problemas comportamentais, durante os anos pré-escolares (Gimpel & Holland, 2003), estando associado a co-ocorrência de problemas de internalização e externalização (Keiley, et al., 2003).

Se o estabelecimento de relações positivas facilita uma base segura, em termos de saúde mental, funcionando como um amortecedor perante dificuldades e stress, é igualmente verdade que relações precoces problemáticas, violentas e disfuncionais constituem um risco significativo no desenvolvimento da psicopatologia (Thompson, et al., 2006).

Na relação entre as características maternas e a co-morbilidade de desordens Gimpel e Holland (2003), descrevem as mães como tendo maiores níveis de depressão, de agressividade e um baixo suporte social, ao mesmo tempo

que se enquadram em estilos parentais marcados pela rejeição. Em associação com as estratégias educativas, o estudo de Romano e colaboradores (2005), indica que as crianças, provenientes de famílias que utilizam frequentemente a punição física apresentavam os valores mais baixos de comportamento pró-social e os níveis mais elevados de agressão física.

Interessante é perceber que dependendo das características da criança, esta pode beneficiar mais de um estilo educativo do que outro. Assim, as crianças com baixos níveis de controlo, com dificuldades em lidar com os impulsos e as emoções, provavelmente beneficiam de uma estrutura com mais limites, mais directiva e sensível na interiorização de regras sócio-morais que regulem o seu comportamento. Em contrapartida, as crianças com facilidades de auto-controlo, que conseguem lidar com os seus impulsos e emoções, aparentemente não beneficiam deste controlo parental positivo na interiorização de regras sócio-morais (Karreman, et al., 2009). Outra situação em que ocorre a influência do estilo educativo parental é nas crianças ditas populares. Estas, geralmente, mantêm relações calorosas e positivas com os pais e por isso demonstram maior facilidade na relação com os pares, e na forma de interagir e reagir perante diversas situações. Em paralelo, surgem evidências de que um comportamento parental inadequado poderá condicionar ou desencadear a agressividade na criança, quer através de um exemplo muito severo, quer por meio da inconsistência na punição de comportamentos inadequados (Papalia, et al., 2001).

As crianças com problemas de externalização tendem a criar nos pais maior stress, o que no caso de pais já por si só vulneráveis, pode conduzir a uma parentalidade de insucesso (Prinzle, et al., 2005). Em simultâneo, as crianças mais impulsivas ou hiperactivas também são aquelas que conseguem zangar mais facilmente os pais. Em resposta aos seus comportamentos, os pais optam pelo uso de disciplina rígida e punitiva ou então por uma atitude de permissividade e ambas as estratégias podem conduzir ao aumento dos comportamentos de conduta disruptiva (Gaspar, 2003).

Sobre as variáveis familiares, Fonseca (2003) indicou as competências educativas parentais, o passado anti-social dos pais, os desentendimentos no casal, os maus-tratos à criança, a falta de disciplina, a utilização de castigos severos, a mudança frequente das figuras parentais, o pai alcoólico, entre outros aspectos, como factores de risco, inerentes à família, que favorecem o surgimento de problemáticas do foro anti-social. Ainda sobre as características do ambiente familiar Shonkoff e Phillips (2002), referem que as crianças integradas num ambiente marcado por conflitos conjugais frequentes ou educadas por pais

deprimidos ou maltratantes, possam facilmente apresentar dificuldades em termos de regulação emocional e até mesmo desenvolver desordens emocionais. Crianças que foram abusadas ou negligenciadas pelos cuidadores podem vivenciar problemas emocionais e psicossociais, tais como, uma má adaptação emocional, dificuldades em compreender as emoções dos outros e apresentar incompetência social. Na mesma linha de pensamento, Rutter (1997), considerou que as crianças com sérios problemas em termos comportamentais têm uma maior probabilidade de provir de ambientes familiares marcados por histórias de pais com doenças psíquicas, historial criminal e o uso de substâncias, sugerindo ainda, a influência em termos genéticos. Globalmente, todo o contexto familiar e social contribui para o surgimento de comportamentos disruptivos.

De forma geral, as crianças em risco de desenvolver problemas psicológicos são, frequentemente, crianças em risco sócio-demográfico, cujas famílias vivem na pobreza, em comunidades perigosas que directa e indirectamente influenciam o seu desenvolvimento psicológico saudável (Thompson, et al., 2006). As crianças destes meios, severamente desfavorecidos, geralmente, têm ao seu dispor um menor número de factores de protecção que possam impedir o início de comportamentos disruptivos. As relações familiares e as relações com a vizinhança são menos estruturadas e por isso não protegem tanto quanto seria desejável (Thornberry & Krohn, 2004).

Outra das variáveis do contexto sócio-familiar que tem sido sobejamente estudada é o estatuto socioeconómico. Dodge, Pettit & Bates (1994), partiram do pressuposto que existia uma relação entre o baixo estatuto socioeconómico e o aparecimento precoce de problemas de conduta na infância e que a desvantagem socioeconómica parecia influenciar o processo de socialização da criança. Considerações comprovadas pelos resultados obtidos na sua investigação longitudinal, com crianças desde o pré-escolar até ao terceiro ano, no qual um estatuto socioeconómico baixo prediz a emergência de problemas comportamentais e o seu agravamento à medida que as crianças vão ficando mais velhas. Keiley e colaboradores (2003) confirmam a associação entre um baixo nível socioeconómico e a existência de problemas, quer de externalização, quer de internalização. Os autores observaram, ainda, que as crianças provenientes de meios mais desfavorecidos eram descritas, pelas mães e pelos professores, como tendo mais dificuldades de externalização.

Como vimos, existe uma panóplia de factores e características que estão associados aos problemas comportamentais. Conhecê-los funciona como um ponto de partida para um plano de prevenção e intervenção adequado. Porque conhecer

as causas e não intervir será o mesmo que diagnosticar uma doença física e não a tratar.

Para finalizar o enquadramento teórico passaremos ao último capítulo, relativo ao desenvolvimento da criança no pré-escolar.

3. A CRIANÇA NO PRÉ-ESCOLAR

3.1. O Desenvolvimento Sócio-Emocional

Depois da família, a escola representa o meio de socialização mais importante no desenvolvimento da criança. Para além das aprendizagens formais, realizadas no contexto escolar, a criança tem acesso a diversas interações com os pares e com outros adultos (Santos, 2007). A entrada para o jardim-de-infância possibilita-lhe um conjunto de vivências e experiências que favorecem o seu desenvolvimento em vários domínios. A criança começa a moldar competências e habilidades sociais, a estabelecer interações com os pares e a desenvolver diversos comportamentos que a levarão a um grau de desenvolvimento superior. O seu desenvolvimento cognitivo, emocional, sócio-relacional é potenciado num ambiente securizante, rico em estímulos, aprendizagens e interações sociais.

Genericamente, a integração no pré-escolar fomentam o aumento exponencial das capacidades sociais, do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, aspectos que ajudam a aumentar a complexidade das brincadeiras e das interações, bem como a conhecer e regular as suas próprias emoções (Shonkoff & Phillips, 2002).

Um bom conhecimento, por parte do educador, das etapas de desenvolvimento facilitará, indubitavelmente, a identificação de algum problema na criança. A detecção de qualquer dificuldade, nestas faixas etárias, poderá ser fundamental a uma intervenção eficaz e, por vezes, mínima uma vez que o problema foi detectado atempadamente. Se existem problemas que se resolvem com o passar do tempo, outros há, que se perpetuam e agravam consideravelmente, minando ou impossibilitando todo o potencial daquela criança (Campbell, 2008).

Através da interação dinâmica com os educadores, com os pares e com o material utilizado, a criança tem acesso à estimulação do seu domínio físico, social, emocional e cognitivo. A criança desenvolve o saber fazer e adquire algumas competências sociais e emocionais, como sejam, a cooperação, a negociação, o compromisso e o auto-controlo (Papalia, et al., 2001). Adquire novas formas de auto-conhecimento e tenta compreender e controlar as suas emoções. A auto-regulação é, pois, uma das tarefas fundamentais durante a infância que conduz à aquisição do auto-controlo em termos comportamentais, emocionais e cognitivos,

cruciais à aquisição de competências ao longo da vida (Shonkoff & Phillips, 2002). No emaranhado de tantas aquisições, Thompson e colaboradores (2006) defendem a importância das relações próximas das crianças com os seus cuidadores (pais e educadores), para um desenvolvimento psicológico equilibrado.

Em termos desenvolvimentais, o intervalo que decorre entre os 2 e os 5 anos de idade, é considerado como um período de tempo em que ocorre um rápido desenvolvimento, acompanhado de inúmeras mudanças e transformações. No qual a transição de um período desenvolvimental para outro pressupõe, não só, a reorganização de novas tarefas, mas também se baseia nas aquisições adquiridas no período antecedente (Denham, 2006).

As crianças do pré-escolar, estão geralmente interessadas e atentas ao meio que as circunda, exploram e criam brincadeiras simbólicas, sendo capazes de moderar a sua excitação e impulsos. A partir dos 4 anos de idade a criança já consegue ter conversas elaboradas e, com algum auto-controlo, tem as competências sociais necessárias para se relacionar e brincar com os pares (Campbell, 2008). Uma criança competente, em termos de auto-controlo, conseguirá gerir os seus impulsos e utilizar mediadores cognitivos de forma a apresentar um comportamento aceitável e adequado (Cruz, 1999), aspecto essencial a uma plena socialização. Em paralelo, a este período de transformação desenvolvimental, surgem, por vezes, os problemas comportamentais, quer espelhando reacções de ajustamento transitório, quer traduzindo sinais sérios de possíveis desordens (Campbell, 2008).

Abordando mais especificamente o desenvolvimento emocional, percebemos que este se relaciona com a capacidade de identificar os seus próprios sentimentos, desenvolver a empatia com os outros e saber lidar com emoções profundas (Shonkoff & Phillips, 2002). Este decorre ao longo da vida e engloba a expressão e experiência emocional, a compreensão das suas próprias emoções e dos outros e a capacidade de regulação emocional, mas é durante o período pré-escolar que a criança começa a desenvolver estas competências (Denham & Burton, 2003). A capacidade de experienciar um conjunto de emoções cada vez mais complexas associado ao desenvolvimento da linguagem, promovem o seu desenvolvimento emocional, uma vez que, a linguagem surge como um veículo de expressão e comunicação dos seus próprios estados emocionais. Também, o aumento das capacidades linguísticas e de comunicação com os outros, facilita as interações e as brincadeiras com os pares (Campbell, 2008). Ao compreender as suas próprias emoções, ela começa a controlar as suas reacções emocionais perante os outros (Hidalgo & Palacios, 2004).

Sinteticamente, as três componentes relacionadas com a competência emocional são: o conhecimento das emoções; a regulação das emoções; e a expressão das emoções em situações sociais.

Diversos autores têm associado o reconhecimento das emoções com o sucesso académico, a aceitação de pares e as competências sociais. Dados, com crianças portuguesas, de 5 e 6 anos revelam que o conhecimento das emoções é um factor de mediação nas associações entre as competências académicas e a aceitação entre pares e, por isso, o desenvolvimento emocional mostra-se crucial na promoção de sucesso social e académico, bem como na capacidade da criança interagir e formar relações positivas com os outros (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008). Também Garner, Dunsmore e Southam-Gerrow (2007) destacam o conhecimento emocional como um contributo favorável em termos do bom ajustamento comportamental da criança. Elas conseguem compreender e atribuir emoções adequadas aos outros, e em simultâneo, conseguem uma gestão mais eficiente das suas próprias emoções. Aspectos que potenciam uma boa adaptação psicossocial.

Em relação ao desenvolvimento social, percebemos que o estabelecimento de relações sociais com outras crianças é uma tarefa igualmente fundamental durante a infância. O sucesso destas interacções está dependente, em parte, da criança ter desenvolvido as competências necessárias para tal. Aqui surge o temperamento com uma das condicionantes de um bom desempenho no domínio social. Ora vejamos, uma criança tímida, comparada com uma activa ou indisciplinada, terá diferentes formas de se relacionar com os pares. Embora o temperamento tenha origens biológicas, a forma como este se manifesta no comportamento muda significativamente à medida que a criança amadurece, vivencia e se relaciona. Isto é, o temperamento pode moldar as relações, mas também as relações podem moldar o temperamento (Shonkoff & Phillips, 2002).

Deste modo, a competência social é descrita como um elemento fundamental no desenvolvimento social infantil. Ela abarca, primeiramente, a capacidade de interacção efectiva com os outros e o estabelecimento de relações positivas, posteriormente a criança vai aumentando a sua capacidade de criar e manter relações com os pares e progressivamente as suas capacidades linguísticas e de comunicação permitem-lhe partilhar as acções e os sentimentos e gradualmente desenvolver brincadeiras mais complexas com os outros. Para uma interacção social positiva a criança deverá ser capaz de controlar e ajustar as suas acções e emoções (Fabes, et al., 2008).

Em plena interacção com o desenvolvimento social estão as competências emocionais. Estas são fundamentais para que a criança consiga interagir adequadamente com os outros e criar relações significativas. As crianças pequenas devem aprender a responder emocionalmente, a conhecer as suas próprias emoções e as dos outros e saber expressá-las na relação com os outros. As crianças vão ficando gradualmente competentes, em termos emocionais, sendo que estas competências contribuem para as suas competências sociais e para o seu bem-estar durante o pré-escolar, bem como para o sucesso escolar e para uma boa saúde mental (Denham & Burton, 2003).

Interligados, desenvolvimento social e emocional sofrem a influência de inúmeros aspectos, nomeadamente: as características da criança, as características dos pais, as características familiares, o meio ambiente e as várias interacções de todos estes factores (Denham & Burton, 2003). Uma das associações estudadas foi a relação entre a ansiedade de separação materna e a adaptação psicossocial, na qual Veríssimo e colaboradores (2003) concluíram existir uma forte associação entre as variáveis. Mães, com níveis mais elevados de ansiedade de separação, conduzem a indicadores de baixa competência social na criança.

Analisadas algumas das tarefas e aquisições fundamentais nas crianças em idade pré-escolar, retomamos a importância da detecção precoce dos problemas. Tal como afirma Gaspar (2007) os dados de investigações recentes apontam para um fenómeno de escalada no desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais, sendo que a idade de início é cada vez mais precoce. As crianças em idade pré-escolar, apresentam já problemas do foro emocional e comportamental que importa estarmos atentos. Considera-se que o acesso a um programa de educação pré-escolar de qualidade terá um papel de relevo no que se refere à trajectória desenvolvimental, aumentando o desenvolvimento cognitivo e intelectual na infância, melhorando a prontidão para aprender e a aquisição de um conjunto de competências sociais e de interacção grupal, que combinado com os resultados escolares favoráveis tenderá a reduzir comportamentos de risco sociais e de saúde física e mental.

Se, aliado ao ensino de qualidade, estiver associado um sistema efectivo de apoio à família, em termos de saúde, habitação, emprego, alimentação, entre outros, a possibilidade de prevenção de problemas desenvolvimentais infantis será indubitavelmente mais favorável (Waldfoegel, 2006, cit. por Gaspar, 2007). Mediante esta constatação, podemos colocar como tarefa fundamental, a necessidade de intervir atempadamente, ajudando a criança a superar as dificuldades com que se

debate. A intervenção, sempre que possível, deverá envolver a criança, os pais e o contexto social e escolar, para uma melhoria mais significativa.

3.2. A Agressividade e o Comportamento Pró-Social

As crianças, identificadas como problemáticas no pré-escolar, podem sucintamente, ser englobadas em dois grupos: as que apresentam níveis elevados de negatividade, raiva, oposição-desafio, dificuldades na relação com os pares, agressão, impulsividade, défice de atenção, hiperactividade ou birras; e as crianças com um comportamento ansioso, de medo, tristeza ou socialmente isoladas (Campbell, 2008).

Por isso, quando falamos de desenvolvimento infantil, é comum, o foco incidir nos comportamentos desajustados e no papel que estes terão no desenvolvimento da criança. Contudo, alguns autores defendem que este foco deverá simultaneamente ser colocado no comportamento pró-social e este encarado como factor de protecção (Romano, et al., 2005).

O comportamento pró-social é descrito como um comportamento que visa ajudar os outros, sem que exista uma recompensa exterior, no qual se mostra empatia e preocupação com os outros sem esperar qualquer retorno. A capacidade da criança se colocar no lugar do outro, ou imaginar o que este sente, poderá conduzi-la a desenvolver esse sentimento de responsabilidade pelos outros (Romano, et al., 2005). Considera-se, ainda, que quanto mais empáticos forem os pais e os professores na sua relação com as crianças, mais facilmente estas desenvolvem esse lado altruísta (Papalia, et al., 2001).

Evidências apontam para o facto das crianças mais pró-sociais, ou orientadas para o outro, serem mais populares e emocionalmente mais estáveis e ajustadas (Lourenço & Martins, 1997). A existência de laços familiares sólidos e a ausência ou controlo de características temperamentais negativas faculta as bases para que a criança desenvolva um comportamento pró-social. Por sua vez, estas crianças tendem a relacionar-se com outras com um comportamento semelhante e, por isso, têm a possibilidade de construir ao longo dos anos uma rede social de suporte estruturante e protectora de problemas comportamentais (Thornberry & Krohn, 2004).

Do lado oposto, surgem os comportamentos de agressão hostil, que têm a intenção de magoar o outro. Esta agressão explícita esconde, por vezes, outros

problemas na vida da criança e noutros casos conduz a problemas na relação com os outros. Como tem sido descrito, o sexo masculino é tendencialmente mais propício à utilização da agressividade explícita (Papalia, et al., 2001). De forma geral, crianças opositoras e agressivas apresentam enormes desafios para os pais e cuidadores em geral. Igualmente, as crianças com limitações, em termos de competências sociais, são menos hábeis na interação social com adultos e outras crianças e por conseguinte, menos propensas a pedir ajuda para superar as ditas dificuldades (Whiteside-Mansell, et al., 2009). Daí ser fundamental que os educadores possam estar atentos a estas situações.

Se a agressão é encarada como um potencial factor de risco no desenvolvimento cognitivo e social negativo, o comportamento pró-social é encarado como um factor promotor de desenvolvimento. Este está associado a uma boa sociabilidade, a uma boa auto-estima, a um bom ajustamento psicológico, ao sucesso académico e ao relacionamento adequado com os pares (Garner, et al., 2007).

A comprovar a importância destas duas variáveis: agressividade e pró-sociabilidade encontramos os dados dos estudos que indicam que as crianças, do sexo masculino, em idade pré-escolar com problemas de hiperactividade têm uma maior probabilidade de desenvolver dificuldades na relação com os pares, incluindo menores comportamentos pró-sociais, maior agressividade, maior desobediência, maior irritação dos outros, maior retirada do grupo de pares e falta de aceitação dos outros (Keown & Woodward, 2006).

Sintetizando, Shonkoff e Phillips (2002) defendem que uma intervenção no pré-escolar, que envolva todas as crianças e que trabalhe simultaneamente a eliminação dos comportamentos disruptivos e a promoção dos comportamentos pró-sociais, promovendo um ambiente de interações positivas, evitará a estigmatização e o desenvolvimento de problemas mais graves.

3.3. Identificação precoce dos problemas comportamentais: para quê e quem identifica

O interesse em compreender os severos problemas comportamentais nas crianças pequenas tem sido motivado pelas evidências de que os padrões agressivos e a rejeição dos pares, durante os primeiros anos de escola parecem constituir a base de comportamentos desajustados mais tarde. As questões

essenciais relacionam-se com a distinção entre os sinais de verdadeiro alarme e necessidade de intervenção e os sinais de algo meramente passageiro e transitório, bem como pela dificuldade de prever e antecipar a trajectória desenvolvimental destes problemas (Campbell, 2008). Se bem que predizer o futuro ajustamento das crianças no pré-escolar através dos seus comportamentos actuais, possa ser um indicador ténue e pouco consistente, importa reconhecer que as crianças agressivas ou rejeitadas, no pré-escolar, parecem apresentar sinais de uma trajectória de problemas futuros (Shonkoff & Phillips, 2002).

A pertinência de estudar as problemáticas comportamentais (internalização/externalização) numa idade tão precoce, está relacionada com o facto destas apresentarem sinais que surgem desde cedo na vida de um indivíduo, bem como da possibilidade de intervenção precoce prevenindo futuros problemas de maior severidade.

Como explanado anteriormente, as situações tornam-se mais alarmantes e com pior prognóstico quando dois ou mais tipos de problemática coexistem. A ocorrência simultânea de falta de regulação do comportamento e de falta de regulação emocional surge, por vezes, em idade precoce e permite antever o desenvolvimento de outros problemas na adolescência e idade adulta. Deste modo, os problemas emocionais e comportamentais das crianças deverão ser analisados de forma séria e não como algo de passageiro. Sujeitos com os dois tipos de problemas terão, em simultâneo, outros problemas em diversas áreas do funcionamento, sendo que estes não melhoram ou desaparecem com o simples passar do tempo (Fonseca, et al., 2000).

Mediante o exposto, o foco colocado nos problemas comportamentais e interpessoais desde o pré-escolar, pretende compreender a trajectória desenvolvimental e mais importante que isso, procura identificar oportunidades de intervenção. Para Silva e colaboradores (2004) é fundamental e premente que se faça uma detecção precoce e uma intervenção rápida no que se refere às dificuldades de adaptação psicossocial. As autoras consideram que a idade em que as primeiras transgressões ocorrem, surge como um bom preditor de futuros comportamentos disruptivos, e por isso, justifica um esforço na identificação precoce.

Nesta linha de pensamento, também Webster-Stratton (2002) postula que uma intervenção atempada, nos primeiros anos de escolaridade, tem contribuído para a redução de crianças com atribuições sociais negativas e interacções agressivas com os pares. A autora salienta que o trabalho no pré-escolar,

geralmente focalizado na parentalidade, deve ser gradualmente dirigido ao ambiente em que a criança se insere.

Entendemos que a identificação precoce dos problemas acolhe pertinência, mas, quem serão as pessoas mais habilitadas para o fazer é a questão que se coloca. Identificar problemas comportamentais em idades precoces revela-se tarefa complexa, na medida em que o indivíduo está numa fase de crescimento acelerada e por isso pode alterar os comportamentos. A fraca colaboração da criança, devido à sua idade, na recolha de dados também limita consideravelmente esta tarefa. Por isso, muitas vezes a solução é recorrer a fontes externas, nomeadamente pessoas significativas e próximas da criança, como sejam, pais e professores (Marinheiro & Lopes, 1999). Vários autores defendem a recolha de informações de várias fontes como essencial a uma avaliação compreensiva dos problemas comportamentais das crianças (Arseneault, Kim-Cohen, Taylor, Caspi & Moffitt, 2005).

Em relação aos professores, considera-se que estes estão numa situação privilegiada para observarem determinados comportamentos em contexto escolar (Albuquerque, Fonseca, Simões, Pereira, & Rebelo, 1999) e Ladd e Burgess (1999) confirmam a ideia de que os educadores são fontes fiáveis de informação. Deste modo, o meio escolar torna-se local privilegiado na prevenção de futuros problemas de inadaptação, sendo urgente que os próprios educadores possam fazer uma rápida e adequada sinalização destas crianças. O educador tem ainda a vantagem de ter uma base normativa para apreciar o comportamento da criança, uma vez que lida diariamente com crianças da mesma faixa etária (Santos, 2000). Outros autores defendem, que em alguns aspectos, os pais das crianças em idade pré-escolar têm acesso a mais informações sobre o comportamento da criança do que os educadores (Steinhoff, Lerner, Kapilinsky, Rotkin, Wigal, Steinberg-Epstein, et al., 2006). Contudo, os pais muitas vezes, ao contactarem com poucas crianças, podem ter um ponto de referência do que é considerado normativo, diferente dos professores.

Neste estudo decidimos recorrer a estas duas fontes de informação, os pais que nos permitiram conhecer as suas crenças parentais e a sua visão sobre os problemas comportamentais dos filhos, e os educadores, que tiveram a tarefa de identificar os problemas comportamentais da criança e o seu grau de adaptação psicossocial.

4. OBJECTIVO e HIPÓTESES

Este estudo teve como objectivo geral analisar a relação existente entre as crenças parentais, relativamente à utilização da punição física enquanto estratégia educativa, e os problemas comportamentais, identificados pelos pais e educadores, bem como, caracterizar os perfis de adaptação psicossocial das crianças, delineados pelo educador no contexto pré-escolar.

Para a concretização deste objectivo, foi realizada, inicialmente, uma análise descritiva das diversas variáveis em estudo, contribuindo para um melhor conhecimento da realidade portuguesa, sendo elas: os factores sócio-demográficos da criança e dos pais e os factores sócio-profissionais do educador; as crenças parentais sobre a punição física; os problemas comportamentais da criança, identificados pelos pais e pelos educadores e os perfis de adaptação psicossocial das crianças, caracterizados pelos educadores.

Seguidamente foram delineadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. *Pais favoráveis à utilização da punição física, enquanto estratégia educativa, tendem a identificar um maior número de problemas comportamentais nos filhos.*

Hipótese 2. *Pais com um nível socioeconómico inferior são mais favoráveis à legitimação da punição física, enquanto estratégia educativa, relativamente aos pais com um nível socioeconómico médio ou elevado.*

Hipótese 3. *Os pais tendem a identificar a ocorrência de um maior número de problemas comportamentais na criança, comparativamente aos identificados pelos educadores.*

Hipótese 4. *Os pais e os educadores identificam um maior número de problemas comportamentais nas crianças do sexo masculino, comparativamente às crianças do sexo feminino.*

Hipótese 5. *As crianças filhas únicas apresentam um perfil de adaptação psicossocial idêntico ao das crianças com irmãos.*

Consideramos que os resultados deste estudo poderão facultar informações pertinentes e que contribuirão para um melhor conhecimento da realidade portuguesa, nomeadamente no que respeita ao tipo de crenças sobre o uso da punição física, o tipo de problemas comportamentais identificados por pais e professores e os perfis de adaptação psicossocial das crianças em idade pré-escolar. Uma conjugação de informações que poderão facilitar a criação ou adequação de programas de intervenção precoce ou de educação e formação parental, bem como potenciar a intervenção atempada de situações identificadas como problemáticas ou graves. A possibilidade de aceder a duas fontes de informação distintas (pais e educadores) poderá ainda facilitar a intervenção junto da criança, da família e de todo o contexto escolar de forma a desenvolver estratégias educativas favoráveis ao desenvolvimento infantil.

III – METODOLOGIA

1. Participantes

Quadro 1. Caracterização das Crianças

Crianças	N = 227	%
Sexo		
Feminino	117	51,5
Masculino	110	48,5
Idade na Entrada para JI/Creche		
< 3 anos	44	19,4
≥ 3 anos	183	80,6
Tipo de Ensino		
Público	167	73,6
Privado	60	26,4
Irmãos		
Sim	178	78,4
Não	49	21,6
Ordem de Nascimento		
Filho mais velho	51	22,5
Filho do meio	7	3,1
Filho mais novo	120	52,9
Filho único	49	21,6
Vive com ambos os Pais		
Sim	214	94,3
Não	13	5,7
Consulta		
Nenhuma	154	67,8
Desenvolvimento	30	13,2
Psicologia	5	2,2
Outra	38	16,7
Preenchimento		
Mãe	208	91,6
Pai	19	8,4

Participaram neste estudo uma amostra de 227 crianças, entre os 5 e os 6 anos de idade que frequentavam o último ano do Pré-Escolar, do ensino público e

privado no concelho de Ourém, no ano lectivo de 2007/08. Os dados recolhidos foram preenchidos pelos pais e educadores de infância dessas crianças.

De acordo com os dados do quadro 1, observamos que dos 227 participantes, 117 eram do sexo feminino e 100 do sexo masculino. A maioria das crianças ingressou na creche ou jardim-de-infância depois dos 3 anos de idade (n=183), e apenas uma minoria (n=44) com idade inferior aos 3 anos.

Uma grande percentagem (73,6%) da nossa amostra frequentava estabelecimentos de ensino público e somente 24,4% estavam integrados no ensino particular. Relativamente à existência de irmãos, verificamos que 178 crianças tinham um ou mais irmãos e apenas 49 sujeitos eram filhos únicos. Sobre a ordem de nascimento encontramos 51 crianças na posição de filho mais velho, 7 sujeitos que são filhos do meio, 120 estão na posição de filho mais novo e 49 crianças filhas únicas.

No que concerne às consultas de especialidade, a maioria (67,8%) não frequentava qualquer consulta. Das alternativas colocadas no questionário, verificamos que 30 crianças eram seguidas em consultas de desenvolvimento, 5 em consultas de psicologia e 38 referiram outras especialidades. Destas últimas, destacamos 18 sujeitos em consultas de pediatria e 12 na terapia da fala.

Relativamente ao preenchimento dos questionários constatamos que, a grande maioria, foi respondido pelas mães (91,6%) e apenas uma pequena percentagem pelos pais (8,4%).

Quadro 2. Caracterização das Mães

Mães	N = 227	%
Média de Idades (desvio-padrão)	35.93	(4,843)
Estado Civil		
Solteira	7	3,1
Casada	201	88,5
Divorciada	12	5,3
União de facto	7	3,1
Habilitações Literárias		
1 ^o -4 ^o Ano	20	8,8
5 ^o -6 ^o Ano	60	26,4
7 ^o -9 ^o Ano	50	22
10 ^o -12 ^o Ano	57	25,1
Ensino Superior	40	17,6
NSE		
Baixo	140	61,7
Médio	78	34,4
Elevado	9	4

Relativamente às características sócio-demográficas das mães das crianças desta amostra, observamos que a sua média de idades ronda os 36 anos, com um desvio-padrão de 4,8.

Em termos de estado civil, a maioria era casada (88.5%), 12 eram divorciadas, 7 eram solteiras e 7 viviam em união de facto. No que concerne às habilitações literárias, encontramos 60 mães com a escolaridade entre o 5^o-6^o ano, 57 entre o 10^o e o 12^o ano, 50 com escolaridade entre o 7^o-9^o ano, 40 com ensino superior e 20 entre o 1^o e o 4^o ano de escolaridade.

Finalmente, no que concerne ao nível socioeconómico (NSE), recorreremos à classificação utilizada por Simões (2000), que categoriza o NSE em baixo, médio e elevado. Na amostra em estudo a grande maioria integrava o NSE baixo (61,7%), seguindo-se o NSE médio (34,4%) e por fim apenas uma pequena percentagem preenche os requisitos do NSE elevado (4%).

Quadro 3. Caracterização dos Pais

Pais	N = 227	%
Média de Idades (desvio-padrão)	38.91	(5,592)
Estado Civil		
Solteiro	7	3,1
Casado	200	88,1
Divorciado	12	5,3
União de facto	8	3,5
Habilitações Literárias		
1 ^o -4 ^o Ano	36	15,9
5 ^o -6 ^o Ano	71	31,3
7 ^o -9 ^o Ano	53	23,3
10 ^o -12 ^o Ano	49	21,6
Ensino Superior	18	7,9
NSE		
Baixo	163	71,8
Médio	44	19,4
Elevado	20	8,8

O quadro 3 apresenta os dados relativos à caracterização sócio-demográfica dos pais. Em termos de média de idades, os pais das crianças em estudo apresentavam uma média próxima dos 39 anos, com um desvio-padrão de 5,59. Relativamente ao seu estado civil, a maioria eram casados (88,1%), e os restantes eram divorciados (5,3%), viviam em união de facto (3,5%) ou estavam solteiros (3,1%).

No que respeita às habilitações literárias, o maior número de sujeitos (n=71) tem entre o 5^o-6^o ano de escolaridade. De seguida, encontramos 53 indivíduos com o 7^o-9^o ano, 49 pais entre o 10^o-12^o ano, 36 sujeitos tinham uma escolaridade entre o 1^o-4^o anos e finalmente 18 pais tinham concluído o ensino superior.

Relativamente ao nível socioeconómico, observamos à seguinte divisão, a maioria integra o NSE baixo (71,8%), de seguida o NSE médio (19,4%) e apenas 8,8% se insere num NSE elevado.

Quadro 4. Caracterização dos Educadores de Infância

Educador	N = 52	%
Média de Idades (desvio-padrão)	44,73	(5,865)
Sexo		
Feminino	50	96,2
Masculino	2	3,8
Anos de Serviço		
6-10 Anos	2	3,8
11-20 Anos	27	51,9
+ 21 Anos	23	44,2
Criança – tempo que tem este educador (N=227)		
0-6 meses	34	15,0
+ 6 meses – 1ano	1	0,4
+ 1 ano – 2 anos	105	46,3
+ 2 anos	87	38,3

Sobre os educadores de infância da amostra em estudo, constatamos que estes apresentam uma média de idades próxima dos 45 anos, com desvio-padrão de 5,86. Relativamente ao género, apenas dois sujeitos eram do sexo masculino e os restantes eram do sexo feminino (n=50). Em termos de experiência profissional, mais concretamente os anos de serviço, a maioria exercia a profissão há mais de 11 anos (51,9%) e também uma grande percentagem há mais de 21 anos (44,2%), apenas dois educadores trabalhavam nesta área há menos de 10 anos. No que concerne ao período de tempo que eram educadores daquela criança, verificamos que a maioria estava com aquela criança há mais de um ano (46,3%) e uma grande percentagem estava com ela há mais de 2 anos (38,3%). Entre os 6 meses e um ano temos apenas uma criança e há menos do que 6 meses temos um total de 34 crianças (15%).

2. Instrumentos

2.1. Escala de Crenças Sobre a Punição Física (ECPF)

A Escala de Crenças sobre a Punição Física (ECPF) foi criada e validada por Machado, Gonçalves e Matos em 2000 com o intuito de avaliar as concepções parentais relativamente às práticas educativas parentais, mais concretamente o nível de tolerância/aceitação da punição física como estratégia educativa. É constituída por 21 itens, com uma escala de resposta de cinco pontos (tipo Lickert), variando entre 1 (“discordo totalmente”) e 5 (“concordo totalmente”) (Anexo 1). O instrumento apresentou um *alpha* de Cronbach de 0.91, obtendo um elevado grau de consistência interna (Machado, et al., 2000). No presente estudo o valor de *alpha* de Cronbach foi de 0,877 traduzindo, igualmente, um bom nível de consistência interna.

Nesta escala foram identificados 4 factores. O *factor 1*, designado por “*legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade*”, abarca um conjunto de crenças legitimadoras da violência física, enquanto estratégia educativa, apelando à sua necessidade e antecipando os efeitos negativos da sua ausência. Nesta, a punição é vista como algo aceitável, normal e necessário numa educação eficaz. O *factor 2*, denominado de “*legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade*”, considera a punição física como a estratégia disciplinar central na educação da criança, sendo inclusive admissíveis certos comportamentos abusivos. Subjaz a crença de que a violência é eficaz perante certas formas de mau comportamento infantil. O *factor 3*, “*legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai*”, integra itens que têm uma concepção tradicional e patriarcal dos papéis familiares, no qual o pai é a figura responsável pela autoridade e disciplina na família. Finalmente, o *factor 4*, designado por “*legitimação da punição física pela autoridade parental*”, engloba uma concepção familiar pautada pelos valores de autoridade parental e pela obrigação infantil de obedecer e de ter um bom comportamento (Machado, et al., 2000).

Os resultados totais da escala poderão variar entre 0 e 105, através do somatório directo das respostas de cada item, permitindo avaliar o grau de tolerância/aceitação global face ao uso da violência física como estratégia disciplinadora. Sendo igualmente possível realizar a soma das pontuações, relativas a cada factor, percebendo qual o tipo de crença que está associado à legitimação da punição física.

2.2. Inventário do Comportamento da Criança para Pais (ICCP)

O Inventário de Competências Sociais e de Problemas do Comportamento em Crianças e Adolescentes (Child Behavior Checklist - CBCL) de Achenbach (1991, cit. por Fonseca, et al., 1994) foi adaptado e validado por Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira e Cardoso à população portuguesa em 1994, passando a designar-se por Inventário do Comportamento da Criança para Pais (ICCP). É composto por 120 itens, dos quais 31 itens são relativos a problemas de *Externalização* e 34 itens a problemas de *Internalização*.

Foram definidas nove sub-escalas: Oposição/Imaturidade; Agressividade; Hiperactividade/Atenção; Depressão; Problemas Sociais; Queixas Somáticas; Isolamento; Ansiedade e Obsessivo/Esquizóide. Para além destas, existem 42 itens que não se incluem na composição factorial do inventário.

É um questionário constituído por uma lista de 120 frases. Cada frase descreve um problema da criança ou do adolescente evidenciado nos últimos seis meses. Os pais atribuem a cada frase valores que variam entre 0 (não verdadeira), 1 (às vezes verdadeira) e 2 (muitas vezes verdadeira). A soma dos valores obtidos em cada item permite obter o valor de cada uma das sub-escalas e o valor global do inventário.

Relativamente ao coeficiente *alfa*, foram encontrados valores satisfatórios, das quais, cinco das nove escalas apresentavam valores superiores a 0,70 (Fonseca, et al., 1994).

No presente estudo foram utilizadas apenas as seguintes sub-escalas: *Oposição/Imaturidade*, *Agressividade*, *Hiperactividade/Atenção* e *Isolamento*, perfazendo um total de 41 itens (Anexo 2). O valor de *alpha* de Cronbach, do total das quatro sub-escalas utilizadas nesta investigação, foi de 0,878, o que indicia um bom nível de consistência interna. A utilização destas sub-escalas do inventário teve como objectivo avaliar as percepções parentais sobre o comportamento da criança nestes domínios.

2.3. Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR)

Validado para a população portuguesa do original Teacher Report Form (TRF) (Achenbach, 1991; Edelbrok e Achenbach, 1984, cit. por Fonseca, et al., 1995) por Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira e Cardoso em 1995, o Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR) é composto por 120 itens. À exceção de 25 itens especificamente escolares, os restantes são os mesmos utilizados na versão para pais (ICCP), apenas com ligeiras modificações na sua formulação.

A análise factorial permitiu agrupar sete sub-escalas: Agressividade/Anti-Social; Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem; Isolamento Social; Obsessivo; Problemas Sociais/Impopular; Comportamentos Estranhos (Esquizóide) e Ansiedade. Existem ainda, 34 itens que não se inserem em nenhuma destas sub-escalas.

O sistema de resposta varia entre 0 e 2, sendo o 0: não verdadeiro; 1: às vezes verdadeiro e 2: quase sempre verdadeiro. A avaliação feita pelos professores sobre os alunos refere-se a problemas comportamentais manifestados nos últimos dois meses.

Em termos de resultados finais, estes podem ser apresentados sob a forma de *score* total e sob a forma de resultados específicos para cada uma das sub-escalas.

A consistência interna, medida através do *alpha* de Cronbach, apresenta índices elevados tanto no caso do inventário global como em cada uma das sub-escalas (Fonseca, et al., 1995).

Neste estudo foram utilizadas apenas as seguintes sub-escalas: *Agressividade/Anti-social*, *Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem* e *Isolamento Social* (Anexo 3) e sobre estas o valor de *alpha* de Cronbach foi de 0,947, espelhando um elevado grau de consistência interna.

O ICCPR surge como um instrumento útil e importante para o estudo da psicopatologia infantil, mais especificamente na intervenção em contexto escolar. Para além disso, este inventário possibilita o acesso a informações diferentes e complementares das fornecidas pelos pais, permitindo uma visão mais aprofundada e completa das problemáticas apresentada pela criança (Fonseca, et al., 1995).

2.4. Questionário de Adaptação Psicossocial da Criança (APSE)

O Questionário de Adaptação Psicossocial da Criança foi desenvolvido no Quebec pelos membros do Laboratoire d'Ethologie Humaine, por Stayer e Noël em 1990 e posteriormente traduzido e validado para a população portuguesa por Silva, Veríssimo e Santos (2004) (Anexo 4).

Este questionário integra 17 itens, apresentados sob a forma de enunciados comportamentais relativos à adaptação psicossocial da criança no plano escolar, psicológico, comportamental e social. Procura avaliar a adaptação psicossocial da criança em idade pré-escolar através das respostas fornecidas pelos educadores de infância, permitindo identificar estilos de adaptação diferentes para crianças dos 3 aos 5 anos, assim como detectar eventuais perfis disfuncionais (Silva, et al., 2004).

O questionário é constituído por quatro dimensões e três itens que se mantiveram isolados, o que no total permitem identificar sete dimensões diferentes, sendo elas: a *Participação*; o *Prosocial*; as *Habilidades*; a *Afirmação*; a *Agressão*; a *Ansiedade* e o *Isolamento Social*. Estas dimensões serviram para evidenciar *quatro perfis de adaptação*, nos quais as crianças de 5 anos foram caracterizadas como: *Prosociais* (crianças participativas, habilidosas, afirmativas e não ansiosas); *Dominantes* (níveis elevados de competência social e pessoal mas apresentam maior frequência de comportamentos agressivos e de ansiedade); *Retiradas* (níveis mais baixos de participação e afirmação e mais elevados de ansiedade e isolamento) e *Autónomas* (traduzem um perfil de competência prosocial mas bastante isoladas).

O valor do *alpha* de Cronbach foi de 0,84, o que indica um bom nível de validade do questionário (Silva, et al., 2004). Na presente investigação o valor de *alpha* de Cronbach foi muito semelhante (0,823), comprovando um bom nível de consistência interna.

As respostas são definidas numa escala tipo Lickert de 5 pontos. A pontuação variava entre o 1, muito atípico e o 5, muito típico. Pelo facto de considerarmos confusa a legenda originalmente utilizada, sugerimos à autora uma reformulação que mantivesse o mesmo sentido, desta forma, a legenda utilizada neste estudo variava entre 1 que correspondia a “nunca” e o 5 que traduzia o “sempre/quase sempre”.

2.5. Questionário Sócio-Demográfico (Pais e criança)

Este questionário foi elaborado com o intuito de recolher alguns dados sócio-demográficos da criança e dos pais, sendo o seu preenchimento da responsabilidade dos pais (Anexo 5).

Os dados recolhidos relativamente à criança foram os seguintes: há quantos anos a criança frequentava o ensino pré-escolar ou creche; o número de irmãos e suas idades; se vivia com ambos os progenitores; se era seguida em alguma consulta de saúde mental infantil, especificando qual era. Para além destas informações era registada a data de nascimento da criança e o nome do estabelecimento de ensino pré-escolar, de forma a identificarmos a criança para cruzar com os dados do educador, mantendo o anonimato da mesma.

No que respeita aos pais, este questionário possibilitou a recolha das seguintes informações: a idade dos pais, o seu estado civil, as habilitações literárias e a profissão. No final, os pais indicavam quem tinha preenchido o questionário (pai ou mãe).

2.6. Questionário Sócio-Profissional (Educador)

No questionário do educador de infância era solicitada a data de nascimento da criança e o nome do estabelecimento de ensino pré-escolar de forma a cruzar os dados, com os questionários dos pais mantendo o anonimato da criança.

Sobre os educadores, foi possível recolher as seguintes informações: sexo, anos de serviço e há quanto tempo era educador desta criança (Anexo 6).

3. Procedimento

Antes de iniciarmos a recolha de dados, foram contactados pessoalmente todos os Agrupamentos de Ensino Público e Privado no Concelho de Ourém para apresentação sucinta dos objectivos deste trabalho de investigação, e formalização do pedido de autorização para contactar os respectivos estabelecimentos de ensino pré-escolar (Anexo 7). Mediante a autorização facultada, iniciámos os contactos presenciais com os educadores aos quais foram explicados os objectivos do estudo e fundamentada a importância da sua máxima colaboração.

Para cada aluno do último ano do pré-escolar foram entregues dois envelopes aos educadores. Um deles, seria para os próprios educadores preencherem e incluí-a: o consentimento informado (Anexo 8), o questionário sócio-profissional do educador, o inventário de comportamentos da criança para professores (ICCP) e o questionário de adaptação psicossocial (APSE). O outro envelope destinava-se aos pais e continha: o consentimento informado (Anexo 9), o questionário sócio-demográfico da criança e dos pais, o inventário do comportamento da criança para pais (ICCP) e a escala de crenças sobre a punição física (ECPF). Aos educadores foi solicitada a sua colaboração na entrega e recolha dos envelopes junto dos pais explicando-lhe sucintamente o que se pretendia.

No final, estipulávamos, com os educadores, uma data para a recolha dos instrumentos já preenchidos em envelope fechado. Aos educadores era facultado o nosso contacto telefónico para a eventualidade de surgir alguma dúvida.

IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Tratamento Estatístico dos Dados

Procedemos à análise estatística dos dados recorrendo ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 18.0 que nos permitiu, numa primeira abordagem, aceder à estatística descritiva, nomeadamente à frequência, ao mínimo, máximo, média, desvio-padrão e percentagens das variáveis em estudo.

Em termos de validade dos inventários, escalas e questionários utilizados neste estudo, procedemos à análise da consistência interna através do *alpha* de Cronbach para cada um dos instrumentos aplicados. Todos apresentaram valores elevados de consistência interna, tal como referimos na descrição dos instrumentos (ver metodologia).

Sendo este um estudo descritivo, exploratório e correlacional, recorreremos ao coeficiente de correlação (*r*) de *Pearson*, de forma a compreender qual o nível de relação existente entre algumas das variáveis em estudo.

O teste estatístico, utilizado neste trabalho foi o *t-student* para comprovar possíveis diferenças significativas do ponto de vista estatístico entre grupos independentes, nomeadamente no que concerne às diferenças de género da criança e relativamente à existência ou não de irmãos.

Sobre as variáveis nível socioeconómico e ordem de nascimento, procedemos à análise da ANOVA para avaliar a possibilidade de existirem diferenças significativas entre as categorias existentes.

2. Análise Descritiva dos Resultados

2.1. Escala de Crenças sobre Punição Física (ECPF)

Quadro 5. Análise descritiva dos factores e do total da ECPF

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade	7	27	14,91	4,805
Legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade	7	27	11,62	3,754
Legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai	4	17	8,30	2,941
Legitimação da punição física pela autoridade parental	3	15	8,07	2,555
ECPF – Total	17	64	34,60	9,327

Ao analisarmos os resultados da ECPF importa lembrar que existem diversas crenças que estão na base da legitimação da punição física, enquanto estratégia educativa. Deste modo, relativamente à crença que tem por base a “legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade”, os valores oscilaram entre 7 e 27, com uma média de 14,91 e desvio-padrão de 4,8. A crença que assenta na “legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade”, apresentou o mesmo intervalo de resposta que a anterior (7-27), mas com uma média mais baixa, de 11,62 e um desvio-padrão de 3,75. No que respeita à crença de “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai”, a média foi de 8,3 com desvio-padrão de 2,94 tendo como valor mínimo o 4 e máximo o 17. Finalmente, sobre a crença de “legitimação da punição física pela autoridade parental” a média evidenciada foi de 8,07 e o desvio-padrão de 2,55, sendo o valor mínimo de 3 e o máximo de 15.

Em termos dos valores totais da ECPF, encontramos um valor mínimo de 17 e máximo de 64, sendo a média 34,6, com desvio-padrão de 9,32. Considerando que o valor total máximo da escala é de 105, podemos constatar que a maioria dos pais reprovam a utilização da punição física enquanto estratégia educativa. A comprovar esta evidência apresentamos os dados do quadro 6.

Quadro 6. Frequência da pontuação média total da ECPF

	N	%
ECPF Total \geq 30	85	37,4
ECPF Total $<$ 30	142	62,6

Tendo em consideração o valor médio total da ECPF na nossa amostra (34,6), consideramos a divisão em dois grupos pelo valor 30, constatando que a maioria dos pais (62,6%) obteve um valor médio total inferior a 30, em contrapartida com um grupo de pais que obteve um valor médio superior ou igual a 30 (37,4%). Se, mediante a informação disponibilizada no quadro 5 era possível verificar que o valor máximo obtido (64), estava bastante distante do máximo possível da escala e que a média total era baixa (34,6), o quadro 6 comprova que a maioria dos pais pontua abaixo dos 30 valores e que, por isso, não considera legítima a utilização da punição física na educação das crianças.

2.2. Inventário do Comportamento da Criança para Pais (ICCP)

Quadro 7. Análise descritiva das sub-escalas e do total do ICCP

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Oposição/imaturidade	0	26	9,57	4,893
Agressividade	0	11	2,49	2,384
Hiperactividade/atenção	0	16	4,03	2,851
Isolamento	0	8	2,02	1,776
ICCP – Total	0	54	18,11	9,185

Os dados apresentados no quadro 7 são relativos aos valores de cada uma das sub-escalas do inventário do comportamento da criança para pais e do valor total deste inventário. Deste modo, encontramos como valor mínimo e máximo 0 e 26 respectivamente, na sub-escala “oposição/imaturidade”, com uma média de 9,57 e um desvio-padrão de 4,89. Na sub-escala “agressividade” os valores variam entre 0 e 11, com uma média de 2,49 e um desvio-padrão de 2,38. Em termos da sub-escala “hiperactividade/atenção”, verificamos uma média de 4,03, com desvio-padrão de 2,85 na qual os valores oscilam entre 0 e 16. Na sub-escala “isolamento” a média foi de 2,02 com desvio-padrão de 1,77, na qual a variância foi entre 0 e 8 valores.

No que concerne ao valor total do inventário, o máximo encontrado foi de 54 e o mínimo de 0, sendo que a média rondou os 18 valores com desvio-padrão de 9,18. Importa referir que a pontuação máxima possível neste inventário era de 82 valores.

2.3. Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCP)

Quadro 8. Análise descritiva das sub-escalas e do total do ICCPR

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Agressividade/anti-social	0	59	8,23	10,713
Problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem	0	27	4,04	5,092
Isolamento social	0	10	1,87	2,322
ICCP – Total	0	71	14,15	14,192

Relativamente aos problemas de comportamentos da criança, identificados pelos educadores, os dados do quadro 8 revelam que na sub-escala “agressividade/anti-social”, o valor mínimo e máximo oscilou entre o 0 e o 59, sendo a média de 8,23 com um desvio-padrão de 10,71. Na sub-escala “problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem” constatamos uma variância entre 0 e 27 com uma média de 4,04 e um desvio-padrão de 5,09. Na sub-escala “isolamento social”, a média foi de 1,87 com desvio-padrão de 2,32, e o valor mínimo e máximo foi de 0 e 10, respectivamente.

Sobre o valor do ICCPR total, em que o máximo possível corresponde ao valor 122, observamos uma média de 14,15, com desvio-padrão de 14,19, em que o valor mínimo e máximo oscilou entre 0 e 71.

2.4. Questionário da Adaptação Psicossocial (APSE)

Quadro 9. Análise descritiva das dimensões e do total do APSE

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Participação	8	20	14,66	2,868
Prosocial	7	15	11,56	1,984
Habilidades	8	25	20,19	3,690
Afirmação	3	10	6,98	1,647
Agressividade	1	5	1,83	0,992
Ansiedade	1	5	1,89	0,826
Isolamento social	1	5	1,66	0,880
APSE – Total	37	74	58,76	7,953

Relativamente aos dados facultados pelos educadores, em termos da adaptação psicossocial da criança, importa analisar os valores de cada uma das dimensões do questionário e o valor total de APSE, resultados representados no quadro 9.

Na dimensão “participação” observamos um valor mínimo de 8 e um máximo de 20, em que a média foi de 14,66 com desvio-padrão de 2,86. Em termos de “prosocial” os dados indicam uma média de 11,56 com desvio-padrão de 1,98, no qual os valores oscilaram entre 7 e 15. No que respeita à dimensão “habilidades” o valor mínimo e máximo variou entre 8 e 25, respectivamente e a média foi de 20,19 com desvio-padrão de 3,69. Na dimensão “afirmação” o valor mínimo foi de 3 e o máximo de 10, com um valor médio de 6,98 e desvio-padrão de 1,64. Nas três dimensões seguintes, em que cada uma engloba apenas um item, o valor mínimo e máximo oscilou entre 1 e 5, sendo que na “agressividade” a média foi de 1,83 com desvio-padrão de 0,99, na “ansiedade” a média foi de 1,89 com desvio-padrão de 0,82 e no “isolamento social” a média apresentada foi de 1,66 com um desvio-padrão de 0,88.

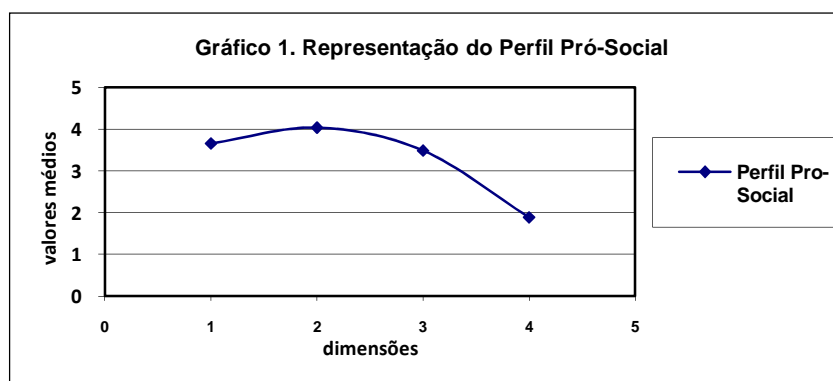
Relativamente à pontuação total, os valores situaram-se entre o mínimo de 37 e o máximo de 74, sendo a média total de 58,76 com desvio padrão de 7,95. No que concerne ao valor total da escala APSE o valor máximo possível de obter é de 85.

Tal como referido na parte da metodologia, a conjugação das várias dimensões e suas pontuações permitem criar diversos perfis de adaptação psicossocial, tal como será explanado no quadro seguinte.

Quadro 10. Análise descritiva do perfil de adaptação psicossocial

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Participação	2	5	3,66	0,717
(Prosocial)	2	5	3,85	0,661
Habilidades	2	5	4,04	0,738
Afirmação	2	5	3,49	0,823
(Agressividade)	1	5	1,83	0,992
Ansiedade	1	5	1,89	0,826
(Isolamento social)	1	5	1,66	0,880
Perfil Pró-Social	23	55	41,82	6,798

As dimensões descritas no quadro 9 permitem a criação posterior de diversos perfis de adaptação psicossocial, mediante os valores obtidos em cada uma delas. No presente estudo, toda a amostra se insere no perfil pró-social (quadro 10), que apresenta como valor mínimo 23 e máximo 55, com uma média de 41,82 e desvio padrão de 6,79. Os critérios necessários para integrar o perfil designado de pró-social são níveis elevados de participação, de habilidade e de afirmação e níveis baixos de ansiedade. Na amostra, os resultados obtidos não foram caracterizadores de outro perfil. Aspecto que podemos visualizar no gráfico seguinte.



Legenda: 1 - participação; 2 – habilidades; 3 – afirmação; 4 – ansiedade

O gráfico 1 descreve o tipo de perfil pró-social, representados por valores médios baixos em termos de ansiedade (1,89) e valores médios altos no que respeita às capacidades de participação (3,66), habilidades (4,04) e afirmação (3,49). Uma conjugação de factores que cria o designado perfil pró-social.

2.5. As crenças sobre punição física e os problemas comportamentais

De forma a testar estatisticamente a primeira hipótese de investigação: “pais favoráveis à utilização da punição física, enquanto estratégia educativa, tendem a identificar um maior número de problemas comportamentais nos filhos”, foi utilizada a correlação de Pearson. Passaremos a analisar os valores obtidos, expostos no quadro 11.

Quadro 11. A correlação entre a ECPF e o ICCP

	Oposição Imaturidade	Agressividade	Hiperactividade Atenção	Isolamento	ICCP Total
Legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade	0,264**	0,266**	0,158*	0,179**	0,252**
Legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade	0,237**	0,190**	0,174**	0,139*	0,249**
Legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai	0,199**	0,233**	0,149*	0,173**	0,192**
Legitimação da punição física pela autoridade parental	-0,063	-0,072	0,084	0,005	0,186**
ECPF Total	0,292**	0,237**	0,244**	-0,060	0,281**

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

Os dados apresentados no quadro 11, permitem-nos confirmar a primeira hipótese. Observamos uma correlação positiva entre as duas variáveis, o que significa que os pais com valores mais elevados em termos de legitimação da punição física são aqueles que identificam um maior número de problemas comportamentais nos seus filhos ($p < 0,01$).

Uma análise das correlações entre os vários sub-domínios das variáveis em estudo, permite-nos evidenciar tal associação. Desta forma, observamos uma correlação significativa entre as crenças “legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade”, “legitimação da punição física pela sua centralidade e

necessidade” e “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai” com os problemas de “oposição/desafio”, de “agressividade”, de “hiperactividade/atenção” e de “isolamento” identificados pelos pais. A crença “legitimação da punição física pela autoridade parental”, apenas encontra uma correlação positiva com a ICCP total.

Em termos de correlação da ECPF total com as várias sub-escala do ICCP verificamos uma associação positiva entre o valor total da ECPF e os domínios “oposição/imaturidade”, “agressividade” e “hiperactividade/atenção”. Os valores do ICCP total correlacionam-se positivamente com as crenças “legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade”, “legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade” e “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai”.

2.6. As crenças sobre punição física e o nível socioeconómico dos pais

Para testar estatisticamente a segunda hipótese de investigação: “pais com um nível socioeconómico inferior são mais favoráveis à legitimação da punição física, enquanto estratégia educativa, relativamente aos pais com um nível socioeconómico médio ou elevado”, recorreremos novamente à correlação de Pearson e os dados serão apresentados no quadro 12.

Quadro 12. A correlação entre a ECPF e o nível socioeconómico dos Pais

	NSE Mãe	NSE Pai
Legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade	-0,175**	-0,121
Legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade	-0,105	-0,107
Legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai	-0,236**	-0,244**
Legitimação da punição física pela autoridade parental	-0,134*	-0,068
ECPF – Total	-0,169*	-0,124

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

Mediante os resultados apresentados no quadro 12, é possível confirmarmos, em parte, a segunda hipótese em estudo. Conferimos uma correlação negativa entre as crenças legitimadoras da utilização da punição física e o nível socioeconómico das mães, ou seja, quanto mais baixo é o NSE das mães, maior é o grau de tolerância relativamente à utilização da punição física enquanto estratégia educativa ($p < 0,05$).

Analisando a correlação entre cada uma das crenças com o NSE das mães, observamos que esta associação existe nas crenças de “legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade” ($p < 0,01$), de “legitimação da punição

física pelo papel punitivo e autoridade do pai” ($p < 0,01$) e de “legitimação da punição física pela autoridade parental” ($p < 0,05$).

Em relação ao NSE do pai, a única correlação estatisticamente significativa ocorreu perante a crença de “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai”. O que significa que os pais com um nível socioeconómico inferior tendem a aprovar o uso da punição física quando esta tem por base uma concepção tradicional e patriarcal dos papéis familiares, no qual a figura do pai surge como o elemento responsável pela disciplina e autoridade no seio familiar.

O facto da correlação entre variáveis ser menos evidente no caso da figura paterna, poderá ser explicado mediante dois aspectos: em primeiro lugar a maioria dos questionários foi preenchido pelas mães ($n=208$), sendo que apenas 19 pais o fizeram; em segundo lugar, na maioria das situações, a mãe continuar a ser a principal responsável pela tarefa de educar os filhos.

Quadro 13. Comparação dos NSE das Mães (ANOVA)

	NSE elevado (n= 9)		NSE médio (n= 78)		NSE baixo (n= 140)		F	p
	média	d.p.	média	d.p.	média	d.p.		
	ECPF							
Total	28,11	9,048	33,50	9,968	35,64	8,787	3,66	0,027*

* $p < 0,05$

Os resultados apresentados no quadro 13, evidenciam as diferenças encontradas entre os três grupos, mediante o NSE das mães no que concerne ao valor total da ECPF. Sendo que as mães com NSE mais baixo apresentam um valor médio (35,64) significativamente mais elevado de aceitação da punição física do que as mães com NSE elevado (28,11) ($p < 0,05$).

2.7. Os problemas comportamentais: pais e educadores

A terceira hipótese de investigação pretendia comparar as perspectivas de pais e educadores em relação aos problemas das crianças e, por isso, formulámos a seguinte hipótese: “os pais tendem a identificar a ocorrência de um maior número de problemas comportamentais na criança, comparativamente aos identificados pelos educadores”. Considerando que os instrumentos aplicados aos pais e aos

professores, sobre os problemas comportamentais são semelhantes, mas não equivalentes, não foi possível realizar uma análise estatística para testar esta hipótese. Contudo, iremos recorrer à análise descritiva dos resultados de pais e educadores de forma a observar possíveis discrepâncias.

Quadro 14. Análise descritiva do ICCP e do ICCPR

ICCP - Pais	Média	Desvio-padrão
Oposição/ imaturidade	9,57	4,893
Agressividade	2,49	2,384
Hiperactividade/atenção	4,03	2,851
Isolamento	2,02	1,776
ICCP – Total	18,11	9,185
ICCPR - Educador	Média	Desvio-padrão
Agressividade/anti-social	8,23	10,713
Problemas de atenção/ Dificuldades de aprendizagem	4,04	5,092
Isolamento social	1,87	2,322
ICCPR – Total	14,15	14,192

A análise descritiva dos valores totais dos dois inventários (pais e educadores), apresentada no quadro 14, permite-nos observar a existência de diferenças entre as duas perspectivas. Em primeira instância, os pais apresentam uma média de 18,11 no ICCP total, comparativamente aos educadores que apresentam uma média no ICCPR total de 14,15. Importa recordar que o valor máximo possível no questionário dos pais era de 82 e no questionário dos educadores era de 122, evidência que reforça a diferença encontrada. Desta forma, é possível considerarmos que os pais tendem a identificar um maior número de problemas comportamentais nos filhos comparativamente aos educadores, embora esta diferença não seja confirmada estatisticamente.

Em termos proporcionais, verificamos que os problemas de maior destaque para os pais são os de “oposição/imaturidade”, seguindo-se o “isolamento” e depois a “hiperactividade/atenção”. No caso dos educadores as médias encontradas são claramente inferiores ao total máximo, mesmo assim, a sub-dimensão com maior relevância refere-se aos “problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem”.

2.8. Os problemas comportamentais e as diferenças de género

A quarta hipótese de investigação que incidia sobre as diferenças de género em relação aos problemas comportamentais era a seguinte: “pais e educadores identificam um maior número de problemas comportamentais nas crianças do sexo masculino, comparativamente às crianças do sexo feminino”. O quadro 15, sintetiza os resultados obtidos relativamente aos pais e no quadro 16, são apresentados os resultados dos educadores. Recorremos ao *t* de *student* (para amostra independentes) para confirmar possíveis diferenças significativas relativamente ao género da criança.

Quadro 15. As diferenças de género das crianças no ICCP (Pais) (*t-student*)

	Feminino (n=117)		Masculino (n=100)		T	p
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Oposição/ Imaturidade	8,79	4,686	10,40	4,992	-2,512	0,013*
Agressividade	1,85	2,077	3,17	2,508	-4,297	0,000**
Hiperactividade/ Atenção	1,85	2,077	4,62	2,883	-3,065	0,002**
Isolamento	1,93	1,823	2,12	1,728	-,790	n.s.
ICCP – Total	16,05	8,787	20,31	9,129	-3,581	0,000**

* p <0,05; ** p <0,01; n.s. não significativo

Ao analisar os resultados expostos no quadro 15, constatamos diferenças significativas relativamente ao género da criança, sendo que em termos globais (ICCP total) os pais identificam um maior número de problemas nos rapazes do que nas raparigas ($t=-3,581$; $p<0,01$). A análise de cada um dos factores permitiu confirmar esta tendência, à excepção da sub-escala “isolamento”, na qual não se observam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros. Nos factores “oposição/imaturidade” ($t=-2,512$; $p<0,05$), “agressividade” ($t=-4,297$; $p<0,01$) e “hiperactividade/atenção” ($t=-3,065$; $p<0,01$), verificamos uma diferença significativa, sendo que os rapazes apresentam valores mais elevados comparativamente às raparigas.

Quadro 16. As diferenças de género das crianças no ICCPR (Educadores) (*t-student*)

	Feminino (n=117)		Masculino (n=100)		T	p
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Agressividade/ anti-social	6,46	8,736	10,12	12,238	-2,577	0,011*
Problemas de atenção/ Dificuldades de aprendizagem	3,53	5,801	4,59	5,069	-1,574	n.s.
Isolamento social	1,76	2,250	1,98	2,400	-0,716	n.s.
ICCPR – Total	11,75	12,202	16,69	15,700	-2,655	0,008**

*p<0,05; **p <0,01; n.s. não significativo

Mediante os dados representados no quadro 16, constatamos que a média total do ICCPR, referente aos problemas comportamentais das crianças, obtida pelos educadores difere significativamente mediante o sexo, sendo que, os educadores identificaram um maior número de problemas nas crianças do sexo masculino, comparativamente às crianças do sexo feminino ($t=-2,655$; $p<0,01$).

Em termos dos factores que constituem o inventário, encontramos, uma diferença estatisticamente significativa apenas no factor “agressividade/anti-social”, novamente com um valor mais acentuado nos rapazes ($t=-2,577$; $p<0,05$). Nos “problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem” e “isolamento social” os rapazes apresentam médias mais elevadas do que as raparigas, mas essas diferenças não são estatisticamente significativas.

2.9. A adaptação psicossocial e a ordem de nascimento

A quinta e última hipótese em estudo incidia sobre a adaptação psicossocial das crianças com e sem irmãos, pressupondo que “as crianças filhas únicas apresentam um perfil de adaptação psicossocial idêntico ao das crianças com irmãos”. Os dados do quadro 17 e 18 permitem-nos explicar esta questão.

Quadro 17. Comparação das dimensões psicossociais e da APSE em relação a ter ou não irmãos (*t-student*)

	IRMÃOS (178)		SEM IRMÃOS (49)		T	p
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão		
Participação	14,58	2,881	14,94	2,831	-0,778	n.s.
Prosocial	11,55	2	11,61	1,945	-0,192	n.s.
Habilidades	20,19	3,550	20,20	4,198	-0,031	n.s.
Afirmação	6,89	1,645	7,29	1,633	-1,481	n.s.
Agressividade	1,84	0,998	1,80	0,979	0,257	n.s.
Ansiedade	1,90	0,828	1,84	0,825	0,58	n.s.
Isolamento Social	1,72	0,927	1,43	0,645	2,060	0,041*
APSE – Total	58,67	8,034	59,10	7,722	-0,337	n.s.

*p <0,05; n.s. não significativo

Em termos globais, não se observam diferenças estatisticamente significativas relativamente às diversas dimensões de adaptação psicossocial das crianças com irmãos e sem irmãos (quadro 17). Somente na dimensão “isolamento social” se observou uma diferença significativa, em que as crianças com irmãos apresentavam um valor mais elevado em termos de isolamento do que as crianças filhas únicas ($t=2,060$; $p<0,05$).

Relativamente aos perfis de adaptação psicossocial, tal como exposto anteriormente no quadro 10, todas as crianças da nossa amostra apresentavam um perfil pró-social e por isso não existem diferenças em termos de perfis, pelo facto de ter ou não irmãos.

Quadro 18. Comparação entre as diversas posições da fratria na APSE (ANOVA)

	F	p
Participação	0,554	n.s.
Prosocial	0,074	n.s.
Habilidades	0,051	n.s.
Afirmação	1,175	n.s.
Agressividade	1,220	n.s.
Ansiedade	0,133	n.s.
Isolamento social	1,485	n.s.
APSE – Total	0,326	n.s.

O quadro 18 sintetiza os dados obtidos com recurso à ANOVA, de forma a analisar possíveis diferenças entre as diversas posições na fratria (filho mais velho, filho do meio, filho mais novo e filho único) no que respeita às dimensões de adaptação psicossocial e ao valor da APSE total. Genericamente, os dados apresentados neste quadro, não demonstram diferenças estatisticamente significativas, em termos de adaptação psicossocial mediante a ordem de nascimento das crianças.

V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados exposta no capítulo precedente permite-nos, de seguida, discutir e apontar algumas evidências que consideramos significativas.

Em primeiro lugar, iremos debruçar-nos sobre os dados da estatística descritiva em relação às variáveis em estudo, destacando os aspectos mais salientes e conjugando as conclusões deste estudo com o de outras investigações. De seguida, passaremos à discussão relativamente à análise das hipóteses de investigação.

1. Análise descritiva e suas implicações

1.1. Crenças sobre a Punição Física

Como descrito ao longo do trabalho o tema da punição física mantém acesa alguma polémica, na medida em que, a sua completa abolição não é consensual entre os vários autores (Baumrind, et al., 2002; Gershoff, 2002a; Larzelere, 2000; Straus, 2001), mantendo-se como uma prática comum e aceitável em diversos países. Os dados obtidos no nosso estudo relativamente à ECPF, evidenciam uma média baixa no que se refere ao valor total da escala, o que demonstra que os pais estão, na sua maioria, pouco receptivos a olhar a punição física como uma estratégia educativa adequada. Se compararmos, grosso modo, a média do presente estudo (34,6) com a média encontrada por Machado e colaboradores (2000), num grupo de pais não abusivos (43,22), constatamos uma diferença considerável. Interessante, foi perceber que a crença que agrupa os itens mais excessivos e que admite a possibilidade de existirem alguns comportamentos abusivos foi aquela que obteve uma média mais distante do máximo possível. Sinteticamente, neste estudo, verificamos uma tendência para não legitimar a utilização da punição física na educação dos filhos.

Indicamos possíveis explicações para os resultados obtidos. Por um lado, uma fraca legitimação da punição física poderá ter na base as mudanças sociais na forma de olhar e educar a criança. Vários estudos têm alertado para as possíveis consequências indesejáveis do uso desta estratégia, em termos de desenvolvimento (Gershoff, 2002a; Straus, 2001) e, por isso, a punição física vai

sendo gradualmente encarada como uma estratégia a evitar e que pouco contribui para a educação efectiva da criança.

Outro factor que poderá estar relacionado é o facto de actualmente inúmeros países condenarem social e legalmente o uso desta estratégia (Benjet & Kazdin, 2003). Igualmente, o papel dos *media* tem contribuído para a reprovação social do uso desta prática com a alusão mediática de casos graves de abuso físico e suas consequências. Por fim, importa referir que, não obstante, esta ser uma escala de crenças, existe sempre o risco do sujeito facultar uma resposta que considera socialmente correcta, mas que na prática tende a pensar e agir de forma distinta. Outro aspecto a considerar é a possibilidade de serem os pais que optaram por não participar no estudo, aqueles que poderiam encarar o uso desta estratégia como aceitável.

De acordo com o preconizado por Belsky (1984), que considera que as crenças parentais sobre a educação e o desenvolvimento infantil têm influência na decisão de usar ou renunciar o castigo físico, levantamos a hipótese dos pais da nossa amostra decidirem não aplicar esta estratégia, uma vez que a consideram inaceitável. No entanto, os dados da UNICEF (2009) deixam o alerta, uma vez que a percentagem de indivíduos que encaram o castigo corporal como uma necessidade na educação dos filhos é claramente inferior à percentagem de crianças que estão sujeitas a este tipo de prática.

Considerámos pertinente continuar a estudar o tema das crenças parentais, por vários motivos, nomeadamente, pelo facto destas jogarem um papel fundamental nos comportamentos e práticas parentais, bem como no percurso desenvolvimental da criança (Sonuga-Barke, et al., 2000); porque as crenças favoráveis ao uso da punição física fomentam a sua aplicação, especialmente quando associados a altos níveis de stress (Crouch & Behl, 2001); e porque a mudança de atitude, relativamente às práticas educativas, pode conduzir à mudança das práticas disciplinares dos pais (Clément & Chamberland, 2009).

Finalmente, e na partilha da visão de Gershoff (2002a), sobre a possibilidade do castigo corporal conduzir ao abuso físico, compreendemos que as atitudes positivas sobre a sua aplicação emergem como um factor de risco no uso destas práticas e, por conseguinte, representam um risco na ocorrência dos maus-tratos. Tal como atestam alguns estudos, a percepção de normalidade e necessidade do uso da punição física, tem sido descrita como uma variável moderadora do abuso físico e, por isso, importa estarmos atentos a esta variável.

1.2. Problemas Comportamentais: a perspectiva de pais e educadores

No inventário de problemas de comportamento da criança, os pais obtiveram uma média total que ronda os 18 valores, e nos educadores verificámos uma média de 14,15. Ambos, valores médios inferiores aos máximos possíveis. Comparando (sem evidência estatística) os resultados das sub-escalas do ICCP com os obtidos no estudo de Fonseca e colaboradores (1994), observamos que os valores da nossa amostra são inferiores aos obtidos pelos autores (quando comparadas com crianças de idade inferior a 9 anos), à excepção da sub-escala “oposição-desafio”, na qual a nossa amostra obteve valores mais elevados em ambos os sexos. Aspecto coincidente com a tendência para o decréscimo desta perturbação com o aumento da idade. Uma das possíveis explicações assenta no facto das crianças em idade pré-escolar apresentarem tipicamente este tipo de comportamento (Christophersen & Finney, 1993).

Os resultados das sub-escalas do ICCPR, da amostra em estudo, apresentaram valores inferiores aos obtidos por Fonseca e colaboradores (1995), (numa amostra de crianças com menos de 9 anos de idade), à excepção da sub-escala “agressividade/anti-social”, no caso dos rapazes, que obtiveram um valor ligeiramente pouco superior neste estudo (análise sem comprovação estatística).

Uma análise específica das sub-escalas permite-nos perceber que os problemas mais identificados pelos pais estão relacionados com a “oposição/desafio” e no caso dos educadores o destaque vai para os “problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem”. Visão consonante com a de outros estudos realizados, ao demonstrar que pais e professores percebem de maneira distinta os problemas das crianças e por isso é tão importante o acesso a diversas fontes de informação (Fonseca, et al., 1995).

Retomando as diferenças entre pais e educadores, indicamos algumas reflexões. Em primeiro lugar, o facto de estarem com as crianças em contextos diferentes (família e escola) facilita a visão de diferentes comportamentos da criança e a possibilidade de valorização de um aspecto em detrimento de outro. Por exemplo, aos educadores será mais expectável estarem atentos às competências e ao tipo de trabalho escolar realizado pela criança do que os pais. Em segundo lugar, o facto de os pais serem, na grande maioria desta amostra, pessoas com um NSE baixo e com habitações literárias pouco elevadas, poderá condicionar a forma como lidam com os filhos e os conhecimentos que têm relativamente às etapas de desenvolvimento, e sobre o que é considerado normativo e problemático e quais as

melhores estratégias a adoptar perante certos comportamentos. Por sua vez, os educadores estão dotados de conhecimentos teóricos e competências profissionais que lhes permitem contextualizar as situações e distinguir o “normal” do problemático. Os educadores têm, ainda, a vantagem de lidar diariamente com grupos de crianças da mesma faixa etária o que lhes faculta um ponto de referência. Ainda, especificamente no caso da nossa amostra, constatamos uma predominância de profissionais com muitos anos de experiência, o que poderá, em parte, explicar uma baixa identificação de problemas nas crianças.

1.3. Adaptação Psicossocial

Os resultados obtidos no questionário de adaptação psicossocial revelaram que a amostra em estudo apresentava um perfil adaptado, designado de pró-social, no qual as crianças são descritas como detentoras de níveis elevados de participação, habilidades e afirmação e níveis baixos em termos de ansiedade.

As três dimensões, que poderiam indiciar maior dificuldade ou alertar para alguma problemática eram a “agressividade”, a “ansiedade” e o “isolamento social”. Num máximo possível de cinco valores, a média encontrada foi, em todas elas, inferior a dois. Em contraponto, nas dimensões que apelam às diversas competências da criança (participação, pró-social, habilidades e afirmação), os valores médios estão consideravelmente mais próximos do valor máximo possível. Em termos globais, encontramos um valor médio que parece indicar um bom nível de adaptação psicossocial, comprovado pelo tipo de perfil encontrado. A existência de competências pró-sociais é encarada como um factor de protecção perante adversidades e o desenvolvimento de problemas de ajustamento futuro, como atestam diversos autores (e.g. Garner, et al., 2007; Lourenço & Martins, 1997; Thornberry & Krohn, 2004).

Os valores médios obtidos pelas crianças em estudo foram similares às médias obtidas por Silva e colaboradores (2004), nas dimensões “participação”, “prosocial”, “habilidades” e “afirmação” (sem comparação estatística).

Argumentamos como possíveis factores de influência para a existência predominante de perfis pró-sociais, a experiência profissional dos educadores e a estabilidade dos educadores (a maioria já conhecia a criança há mais de um ano), aspectos que podem contribuir para a existência e valorização dos pontos positivos da criança em detrimento das suas áreas deficitárias. O facto das crianças estarem integradas, na sua maioria, em ambientes familiares tradicionais (pai, mãe e

irmãos), viverem numa localidade pequena com baixo índice de desemprego, com o apoio da família alargada, o suporte da comunidade, e a existência de menores níveis de stress, poderá funcionar como factores de protecção no ajustamento infantil. Finalmente, colocamos em aberto a possibilidade de serem as crianças com um perfil disfuncional, aquelas sobre as quais não obtivemos resposta porque os pais optaram por não participar no estudo.

2. Hipóteses de Investigação

A primeira hipótese em estudo pressupunha que *“pais favoráveis à utilização da punição física, enquanto estratégia educativa, tendem a identificar um maior número de problemas comportamentais nos filhos”*, e os dados obtidos nesta investigação certificam a hipótese.

Embora esta seja uma escala de crenças e não de práticas utilizadas, a formulação desta hipótese teve por base as conclusões de diversos estudos que indicam uma correlação positiva entre o uso dos castigos físicos e os problemas de comportamento, em especial de externalização (Benzie, et al., 2009; Straus & Stewart, 1999), uma associação entre a disciplina punitiva e os comportamentos de internalização (Javo, et al., 2004) e uma associação com o surgimento de ambos os problemas (Keiley, et al., 2003; Romano et al., 2005; Whiteside-Mansell, et al., 2009). Inspiramo-nos, ainda nas considerações de Kotchick e Forehand (2002) sobre a influência das atitudes e práticas parentais no comportamento e desenvolvimento infantil, nos dados de Maughan e Cicchetti (2002), que sugerem que as mães das crianças maltratadas, identificavam um maior número de problemas comportamentais, comparativamente às mães das crianças que não eram maltratadas e nas conclusões de Chen e Luster (2002) que indicam que a utilização da punição física estava relacionada com o tipo de crenças sobre esta estratégia.

Genericamente, os dados desta investigação apontam para uma associação significativa entre o grau de tolerância da punição física e os problemas identificados, o que significa que os pais que apresentam maior aceitação relativamente ao uso da punição física são aqueles que identificam um maior número de problemas comportamentais nos seus filhos. Aspecto que se verifica em termos do valor global dos instrumentos e entre a maioria das sub-escalas. Dados que seguem a mesma linha de conclusões dos estudos acima referenciados.

Ao reflectir esta correlação positiva, formulamos duas questões: será que as crianças têm de facto mais problemas comportamentais ou serão estes pais mais propícios a olhar para os seus comportamentos como um problema? O facto de terem um filho com problemas comportamentais levará os pais e considerarem como mais legítimo o uso da punição física? Finalmente, e com as devidas precauções, colocamos a hipótese dos pais, que aceitam o uso da punição física, a utilizarem enquanto estratégia educativa e que isso possa contribuir para um aumento de problemas do foro comportamental na criança.

Analisando os dados relativos à hipótese 2, *“pais com um nível socioeconómico inferior são mais favoráveis à legitimação da punição física, enquanto estratégia educativa, relativamente aos pais com um nível socioeconómico médio ou elevado”*, estes confirmam a hipótese relativamente ao nível socioeconómico das mães. Os dados de diversas investigações (e.g. Ben-Arieh & Haj-Yahia, 2008; Clément & Chamberland, 2009; Giles-Sims, et al., 1995; Javo, et al., 2004; Miranda, et al., 2009) apontam neste sentido e, por isso, considerámos pertinente, analisá-la relativamente à população portuguesa.

Os resultados obtidos indicam uma correlação positiva, sendo que, quanto mais baixo for o NSE das mães, mais elevada será a aceitação da punição física. No caso dos pais, esta associação não foi confirmada estatisticamente. Contudo, como já ressaltámos, as mães foram as principais responsáveis pelo preenchimento dos questionários (n=208) e são no dia-a-dia a principal figura educativa na vida dos filhos, aquela que tem mais tarefas e responsabilidades ligadas à educação. Esta consideração parece-nos de extrema importância, especialmente se pensarmos em trabalhar ao nível da alteração de atitudes e crenças parentais, a população-alvo a atingir seriam as mães com NSE baixo.

Em relação à figura do pai, a única correlação estatisticamente significativa foi na crença de *“legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai”*. O que significa, que, quando os pais se inserem num nível socioeconómico inferior, existe alguma aprovação familiar perante o uso da punição física quando esta tem por base uma concepção tradicional e patriarcal dos papéis familiares, no qual a figura do pai surge como o elemento responsável pela disciplina e autoridade no seio familiar.

Na crença *“legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade”* não se verificou correlação com o NSE da mãe, nem do pai. Aspecto interessante pelo facto desta crença ser considerada como a mais excessiva, na medida em que a punição física é encarada como a estratégia disciplinar central na

educação, tornando-se até aceitável alguns comportamentos abusivos. Deste modo, podemos sugerir que pais de diferentes NSE tendem a reprovar este tipo de crença.

Considerando que os diversos níveis socioeconómicos são agrupados de acordo com as habilitações literárias e a profissão exercida, importa sublinhar que as mães deste estudo apresentam um baixo nível literário, a maioria tem apenas a escolaridade até ao 9º ano e parte destas mães são domésticas. Aspectos que podem condicionar o valor atribuído à punição física, até pelo facto de não terem conhecimentos aprofundados sobre aspectos do desenvolvimento infantil, nem sobre as consequências nefastas desta prática. Apesar dos valores médios revelarem pouca aceitação desta estratégia, podemos sempre almejar a obtenção de valores mais baixos de forma a banir, esta prática. Finalmente, devemos ressaltar o facto de a nossa amostra ser bastante reduzida no que concerne ao NSE elevado (n=9) e, por isso, deverá existir cautela na generalização das conclusões proferidas.

Debruçando-nos sobre a terceira hipótese em estudo na qual consideramos que *“os pais tendem a identificar a ocorrência de um maior número de problemas comportamentais na criança, comparativamente aos identificados pelos educadores”*, as nossas conclusões não foram estatisticamente comprovadas, uma vez que os inventários dos pais e dos educadores não são totalmente equivalentes. Todavia, uma análise descritiva dos dados possibilita-nos constatar uma diferença de médias, na qual os pais apresentam um valor médio superior ao atribuído pelos educadores. Aspecto igualmente consonante com o verificado noutros estudos (Fonseca, et al., 1995).

De acordo com o referido por diversos autores, (e.g. Gaspar, 2007; Lahey e Waldman, 2004), os problemas comportamentais surgem cada vez mais, em idade precoce daí que pareça razoável a sua detecção o mais atempada possível.

Numa análise mais específica dos problemas identificados, é possível salientar que os pais incidiram mais sobre as problemáticas de *“oposição/desafio”* e os educadores nos *“problemas de atenção/dificuldades de aprendizagem”*. Perante esta evidência surgem-nos alguns apontamentos. Em primeiro lugar, a criança poderá num ambiente mais seguro (meio familiar) expressar determinados comportamentos que não evidencia em contexto escolar, mostrando uma atitude de desafio e oposição perante a educação dos pais, sendo este um comportamento típico das crianças em idade pré-escolar e comum no contexto familiar (Christophersen & Finney, 1993). Em segundo lugar, os educadores estão

habilitados a identificar determinadas problemáticas (Ladd & Burgess, 1999), uma vez que têm outras competências e qualificações para lidar com determinadas situações e, por isso, podem não encará-las como um problema e sim como algo passageiro ou normativo dessa etapa de desenvolvimento. Para além disso, têm a vantagem de lidar com um grupo de crianças da mesma faixa etária (Santos, 2000) o que lhes permite comparar diversos comportamentos em função da idade e estágio de desenvolvimento. Por fim, os educadores estarão, tendencialmente, mais atentos às competências de atenção e aprendizagem, uma vez que estas são essenciais na concretização dos trabalhos propostos e, como tal, tendem a valorizar estes domínios.

A importância de se utilizarem diversas fontes de informação é confirmada por diversos autores (e.g. Arseneault, et al., 2005; Fonseca, et al., 1995).

Sobre a quarta hipótese de investigação que pressupunha que *“pais e educadores identificam um maior número de problemas comportamentais nas crianças do sexo masculino, comparativamente às crianças do sexo feminino”*, os dados obtidos atestam a hipótese, comprovando a tendência geral para se identificarem mais problemas comportamentais nas crianças do sexo masculino em detrimento das crianças do sexo feminino.

De acordo com as conclusões referenciadas importa salientar o seguinte, apesar do ICCP e o ICCPR conterem sub-escalas de externalização e de internalização, existe no presente estudo um maior número de itens relativamente aos problemas de expressão exteriorizada. Tal como descrito na revisão da literatura, os rapazes apresentam tendencialmente mais problemas, especialmente de foro externo, (e.g. Karreman, et al., 2009), logo esta poderá ser uma condicionante e, por isso, colocamos em aberto a seguinte questão: “se o número de itens relativos aos problemas de internalização fosse igual aos problemas de externalização será que esta diferença se manteria?”.

No caso dos pais a diferença de género existe em termos do valor total da escala e em todos os factores, à excepção do “isolamento”, no qual não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas. Nos educadores as diferenças existem em termos globais e apenas na sub-escala “agressividade/anti-social”. Daí que devemos ser cautelosos ao indicar que, globalmente, os rapazes apresentam mais problemas comportamentais. Tal como revelam os resultados de Keiley e colaboradores (2003), apesar dos rapazes apresentarem maiores dificuldades de externalização, as raparigas estão em maior risco de desenvolver problemas de internalização.

A existência da diferença de género, em ambos os inventários (pais e educadores), sobre a variável “agressividade/anti-social” concorre com os dados de várias investigações sobre este domínio (Fonseca, et al., 1984; Lahey & Waldman, 2004; Prinzie, et al., 2005), confirmando a tendência dos rapazes iniciarem mais comportamentos de agressividade e terem mais comportamentos anti-sociais, comparativamente às raparigas.

Finalmente, na quinta hipótese em estudo, sobre a qual considerámos que *“as crianças filhas únicas apresentam um perfil de adaptação psicossocial idêntico ao das crianças com irmãos”*, os dados obtidos confirmam a hipótese apresentada. A formulação desta hipótese teve por base as conclusões da meta-análise de Falbo e Polit (1986), sobre os filhos únicos, que indicavam que estes pareciam ser tão sociáveis e ajustados como as crianças com irmãos, e os dados de investigações recentes que observaram uma parca influência das variáveis “com e sem irmãos” e “ordem de nascimento” na estrutura de personalidade (Kalkan, 2008; Möttus, et al., 2007) e na identidade do sujeito (Dunkel, et al., 2009).

Os dados obtidos nesta investigação, seguem a mesma trajectória, uma vez que não se observou interferência de ser filho único ou da ordem de nascimento no tipo perfil, nem nas dimensões de adaptação psicossocial. Todas as crianças desta amostra integram o perfil pró-social, apresentando valores elevados em termos das dimensões “afirmação”, “habilidades” e “participação” e valores baixos ao nível da “ansiedade”.

Analisando as diferenças em cada uma das sete dimensões dos questionários, continuamos a não encontrar diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de crianças com irmãos e o grupo de crianças filhas únicas. A excepção centrou-se na dimensão “isolamento”, sobre a qual as crianças com irmãos apresentavam um valor mais elevado comparativamente às crianças sem irmãos. Sobre estes dados gostaríamos de reflectir dois aspectos primordiais, em primeiro lugar os dados globais apontam que a variável “ter ou não irmãos” não interfere no tipo de adaptação da criança. Em segundo lugar, é curioso verificar que a única diferença existente está relacionada com um aspecto problemático, o “isolamento social” e que são as crianças com irmãos que mais exibem esta problemática. Dados que contradizem as impressões tradicionais sobre os filhos únicos e que se inserem numa linha de pensamento mais actual, em que o factor de ordem de nascimento, em especial o facto de ser filho único, per si, não parece condicionar o ajustamento da criança.

A análise entre grupos, mediante a ordem de nascimento (filho único, filho mais novo, filho do meio e filho mais velho), manteve a mesma conclusão, não apontado qualquer diferença estatisticamente significativa nas diversas dimensões de adaptação psicossocial.

Concluimos que a variáveis “com e sem irmãos” e a “ordem de nascimento” não têm qualquer influência no ajustamento psicossocial das crianças da nossa amostra.

V – CONCLUSÃO

Neste trabalho de investigação, pretendemos examinar as crenças parentais relativas ao uso da punição física como estratégia disciplinar e, simultaneamente, identificar os problemas comportamentais e as dimensões de adaptação psicossocial das crianças que integram o último ano do pré-escolar. A escolha de uma amostra de crianças desta faixa etária teve, por base, o interesse pessoal e profissional na prevenção e intervenção precoce junto de crianças, pais e educadores. O facto desta idade ser a antecedente à entrada para o 1º ciclo do ensino básico, contexto, onde, geralmente eclodem ou são identificados um maior número de problemas (Gimpel & Holland, 2003), contribuiu para esta decisão.

As hipóteses em estudo tiveram como intuito, compreender a influência das crenças parentais na identificação dos problemas comportamentais da criança, entender o papel do nível socioeconómico no tipo de crenças sobre a punição física, analisar pontos convergentes e divergentes nas perspectivas de pais e educadores sobre os problemas comportamentais, analisar o papel do género nas problemáticas identificadas e abordar a influência da ordem de nascimento nos perfis de adaptação psicossocial.

Descreveremos, sinteticamente, algumas das principais conclusões, acrescentando as limitações identificadas e possíveis hipóteses e sugestões para estudos futuros.

O valor total da escala de crenças sobre a punição física (ECPF), neste estudo, apresenta um valor médio bastante baixo o que deixa antever que a maioria dos pais reprovam e não legitimam o uso desta estratégia. Pese embora, uma média baixa obtida, observámos uma correlação positiva entre as crenças sobre a punição física e a identificação parental dos problemas comportamentais dos filhos. Revelando, que os pais com maior aceitação sobre o uso da punição física são aqueles que tendem a reportar um maior número de problemas comportamentais nos seus filhos.

Pelo facto desta escala avaliar crenças e não a aplicação da estratégia em si, sugerimos que, numa futura investigação, seja aplicado conjuntamente um instrumento que incida sobre a aplicação/uso desta e de outras estratégias educativas. Com isto, será possível relacionar as crenças com as práticas utilizadas. Ainda sobre esta temática, consideramos importante que se possam analisar outros factores, quer pessoais (temperamento da criança, idade dos pais, stress parental, doença psíquica, história passada dos pais, acontecimentos de vida

negativos), quer sócio-familiares (relação marital, suporte social, papel da comunidade), de forma a aceder a um conhecimento mais completo. Encaramos como enriquecedora, a possibilidade de comparar os dados deste estudo com os dados de pais de crianças de diferentes faixas etárias, e também com pais que residissem em grandes metrópoles e com pais de diferentes etnias.

Como descrito ao longo do enquadramento teórico, o que leva os pais a agir de determinada forma é condicionado por uma inter-ligação de vectores. De um vasto leque de variáveis, escolhemos examinar a existência de diferenças significativas, quanto à aceitação da punição física mediante o nível socioeconómico da família. Os resultados obtidos permitem infirmar parte da hipótese colocada. Deste modo, observámos que quanto mais baixo era o nível socioeconómico das mães, maior era o grau de tolerância perante esta estratégia educativa. Esta associação não foi observada no caso da figura paterna, à excepção de uma das sub-escalas, que, curiosamente, era aquela que tinha por base uma visão tradicional e patriarcal dos papéis familiares, em que a figura paterna surge como o elemento responsável pela disciplina e autoridade familiar. Perante esta evidência, importa ressaltar que a maioria dos estudos tem-se debruçado sobre as mães, na medida, em que estas continuam a ser a principal figura educativa na vida das crianças.

Relativamente ao estudo dos problemas comportamentais, de externalização e internalização, os dados facultados pelos pais e pelos educadores revelam diferenças (embora não sejam comprovadas em termos estatísticos), na medida em que os pais tendem a ter uma visão mais negativista do comportamento dos filhos, identificando um maior número de problemas, do que os reportados pelos educadores.

As divergências de perspectiva, bem com o facto de os pais identificarem mais problemas comportamentais nos filhos, realça a importância de, por exemplo, serem criados criados grupos de suporte e programas de prevenção e educação parental. A possibilidade dos pais terem acesso a mais conhecimentos, à partilha e troca de opiniões com outros pais e profissionais, poderá conduzir à alteração de práticas educativas inadequadas e à mudança de crenças erróneas, e em consequência fomentar um desenvolvimento otimizado dos filhos. Por outro lado, sempre que exista de facto uma problemática grave, a visão comum, entre pais e educadores, poderá fortalecer a necessidade de intervenção, e esta, sempre que possível deverá actuar nos vários sistemas (pessoais, sócio-familiares e escolares).

A abordagem das diferenças de género tem sido sobejamente estudada por diversos investigadores e os resultados desta investigação seguem as conclusões

encontradas nesta área. Em termos globais existe, de facto uma diferença estatisticamente significativa entre as crianças do sexo masculino e as do sexo feminino, em termos do número de problemas comportamentais identificados pelos pais e pelos educadores. Em termos específicos, os problemas de internalização não apresentam diferenças significativas entre os sexos, quer nos questionários dos pais, quer dos educadores. Perante esta evidência, retomamos a questão de serem geralmente os problemas de expressão externalizada aqueles que encontram valores mais acentuados no sexo masculino. Quando comparamos as dimensões do foro interno, esta diferença já não se observa, pelo menos, não de forma significativa.

Em termos de estudos futuros propomos a interligação dos problemas identificados, com o tipo de práticas educativas parentais, de modo a perceber se a forma como os pais educam os rapazes é ou não semelhante à forma como educam as raparigas. Sobre os problemas comportamentais e seu prognóstico, seria extremamente enriquecedor um estudo longitudinal, analisando a evolução das crianças agora avaliadas.

Mediante as evidências de que existe a possibilidade de escalada no desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais e com a idade de início desses problemas a ser cada vez mais precoce, torna-se premente a criação de estratégias de intervenção precoce em contexto pré-escolar.

Debruçando-nos sobre a questão da adaptação psicossocial das crianças, os dados obtidos na nossa amostra não facultaram a constituição de outro perfil, para além do pró-social, nomeadamente o perfil de crianças “retiradas”, que indicia a possibilidade de problemas de ajustamento infantil e a necessidade de intervenção. Em termos de adaptação psicossocial, as crianças da nossa amostra apresentaram um perfil adaptado. Por tudo isto, seria interessante proceder, futuramente a uma investigação que conjugue outras variáveis (ambiente familiar, suporte familiar e social, integração numa pequena localidade, qualidade do ensino, experiência profissional do educador) comparando diversas realidades, de forma a perceber, em que medida estas podem funcionar como factores de protecção e em consequência facilitarem um bom ajustamento na criança.

Relativamente à ordem de nascimento, os dados do nosso estudo apontam para a inexistência de diferenças mediante esta variável em termos de adaptação psicossocial. O facto de ter ou não irmãos não interferia no tipo de adaptação, à excepção da dimensão “isolamento social”, na qual as crianças com irmãos tinham um valor mais elevado. A comparação das diferentes posições na fratria, não apresentou qualquer diferença, estatisticamente significativa, levando-nos a concluir

que, na nossa amostra, a variável ordem de nascimento não tem qualquer interferência na forma como as crianças se adaptam em termos psicossociais. De acordo com estas conclusões, faria todo o sentido avaliar o tipo e a qualidade de relação existente na fratria e não somente a existência de irmãos e a sua ordem de nascimento.

Finalmente, e com as devidas cautelas, deixamos, em aberto, a hipótese de serem as crianças sobre as quais não obtivemos resposta, aquelas que poderão apresentar maior número de problemas comportamentais e de adaptação psicossocial, e os pais aqueles que possivelmente apresentariam valores mais favoráveis perante o uso da punição física.

No cômputo geral, as conclusões desta investigação remetem para crenças pouco legitimadoras do uso da punição física, para uma correlação entre as crenças sobre a punição física, a identificação dos problemas comportamentais e o NSE das mães. Nos problemas comportamentais e de adaptação psicossocial, o papel de género exerce a sua influência, mas a ordem de nascimento não. Finalmente, reforçamos a importância de existirem fontes de informação complementares para uma visão mais completa das problemáticas infantis.

Para além das sugestões, indicamos algumas das limitações do estudo. A nossa amostra corresponde a um pouco menos de metade da população-alvo deste estudo (as crianças do último ano do ensino pré-escolar do concelho de Ourém), o que nos permite, com as devidas cautelas, colocar a hipótese de serem estes pais, que responderam e que tiveram a consideração de devolver o envelope aos educadores, aqueles que mais se preocupam com a educação dos filhos, que mais investem e estão atentos às questões educativas actuais e ao desenvolvimento infantil. Como forma de contornar esta lacuna seria possível aproveitar reuniões ou entregas de avaliação, na qual se reúnem os pais, para aplicar os questionários. Situação que acautelava, igualmente, outras das limitações, que se relaciona com o facto de pais e educadores terem preenchido os questionários sozinhos, o que poderá ter suscitado dúvidas no preenchimento e que não puderam ser esclarecidas.

O facto de não termos aplicado o ICCP e o ICCPR na sua versão completa também impossibilita o acesso a outras informações e a comparação com os resultados de outros estudos que utilizaram o mesmo instrumento. De qualquer forma, teria sido possível realizar uma análise estatística comparativa entre as sub-escalas utilizadas neste estudo. O facto do número de problemas de externalização ser superior aos de internalização também pode ser encarado como uma limitação.

Para além da análise estatística utilizada seria interessante conjugar a influência de multi-variáveis, por exemplo: idade dos pais, sexo da criança, NSE da família, o tipo de crenças e os problemas comportamentais.

Finalmente, consideramos importante que a questão da punição física continue a ser estudada e combatida, pelo facto de acarretar consequências nefastas ao desenvolvimento infantil e pelo risco de escalada para o abuso físico. Se bem que os dados deste estudo seguem a tendência actual de diminuição de tolerância perante o uso de violência física, o número de casos abuso físico, deixa antever que esta questão ainda não está sanada.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2000). *(des) Equilíbrios familiares*. Coimbra: ISMT.
- Albuquerque, C. P., Fonseca, A. C., Simões, M. R., Pereira, M. N. & Rebelo, J. A. (1999). O inventário de comportamento da criança para professores: estudo com uma amostra clínica. *Psicologica*, 21, 113-128.
- American Psychiatric Association (2002). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM-IV-TR). Lisboa: Climepsi.
- Arseneault, L., Kim-Cohen, J., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2005). Psychometric evaluation of 5- and 7- year-old children's self-reports of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 537-550.
- Azevedo M. C. & Maia, A. C. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi.
- Barros, L. (2005). *Significações parentais: desenvolvimento e intervenção*. In Sumário da lição síntese para provas de agregação no grupo disciplinar de psicologia apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. & Cowan, P. A. (2002). Ordinary physical punishment: is it harmful? Comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 580-589.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. Fearon, R. M. P. & Bell, B. (2007). Parenting, attention and externalizing problems: testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocal. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (12), 1233-1242.
- Belsky, J. & Jafee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 3, pp. 38-85). New York: John Wiley Sons.

Ben-Arieh, A. & Haj-Yahia, M. (2008). Corporal punishment of children: a multi-generational perspective. *Journal of Family and Violence*, 23, 687-695.

Benjet, C. & Kazdin A. E. (2003). Spanking children: the controversies, findings, and new directions. *Clinical Psychology Review*, 23, 197-224.

Benzie, K., Keown, L.-A. & Magill-Evans, J. (2009). Immediate and sustained effects of parenting on physical aggression in Canadian children aged 6 years and younger. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54 (1), 55-64.

Berglund, E., Eriksson, M. & Westerlund, M. (2005). Development and aging: communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 485-491.

Bernardos-Sánchez, M. L., Rodríguez, E. A., Hernández-Lloreda, M. J. & Bragado, M. C. (2007). Orden de nacimiento y apoyo parental: su papel en la orientación interpersonal de los adolescentes. Un estudio preliminar. *Clínica y Salud*, 18 (1), 9-21.

Brassard, M. R. & Boehm, A. E. (2008). *Preschool assessment principles and practices*. New York: Guilford Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Campbell, S. B. (2008). Maladjustment in preschool children: a developmental psychopathology perspective. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 358-377). Malden: Blackwell Publishing.

Campbell, S. B. (1991). Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: individual differences in early behavior and in outcome. In D. Cicchetti & S. L. Toth, *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction: rochester symposium on development psychopathology*, (Vol. 2, pp. 57-89). Broadway: Lawrence Erlbaum Associates.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: from age three to age fifteen. *Child Development*, 65, 55-68.

Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.

Chen, F. & Luster, T. (2002). Factors related to parenting practices in Taiwan. *Early Child Development and Care*, 172, 413-430.

Christophersen, E. R. & Finney, J. W. (1993). In R. T. Ammerman, C. G. Last & M. Hersen (Eds.), *Handbook of prescriptive treatments for children and adolescents* (pp. 102-114). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Cicchetti, D. & Lynch, M. (1995). Failures in the expectable environment and their impact on individual development: the case of child maltreatment. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: risk, disorder and adaptation* (Vol. 2, pp. 32-71). New York: John Wiley & Sons.

Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. In D. Cicchetti & S. L. Toth, *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction: rochester symposium on development psychopathology*, (Vol.2, pp. 1-19). Broadway: Lawrence Erlbaum Associates.

Clément. M. E. & Chamberland (2009). The role of parental stress, mother's childhood abuse and perceived consequences of violence in predicting attitudes and attribution in favor of corporal punishment. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 163-171.

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.

Crick, N. R. & Gotpeter J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crouch, J. L. & Behl, L. E. (2001). Relationships among parental beliefs in corporal punishment, reported stress, and physical child abuse potential. *Child Abuse & Neglect*, 25, 413-419.

Cruz, O. R. (1999). O auto-controlo em crianças de cinco anos: implicações educativas das vivências familiares. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 109-130.

Cullerton-Sen, C., Murray-Close, D., Cassidy, A. R., Cicchetti, D., Crick, N. R. & Rogosch, F. A. (2008). Childhood maltreatment and the development of relational and physical aggression: the importance of a gender-informed approach. *Child Development*, 79 (6), 1736-1751.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.

Denham, S. A. (2006). Emotional competence: implications for social functioning. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool: mental health development, disorders, and treatment* (pp. 23-41). New York: The Guilford Press.

Denham, S. A. & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.

Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.

Dunkel, C. S., Harbke, C. R. & Papini, D. R. (2009). Direct and indirect effects of birth order on personality and identity: support for the null hypothesis. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (2), 159-175.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Sinprad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76 (5), 1055-1071.

Fabes, R. A. Gaertner, B. M. & Popp, T. K. (2008). Getting along with others : social competence in early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 298-316). Malden: Blackwell Publishing.

Falbo, T. & Polit, D. F. (1986). Quantitative review of the only child literature: research evidence and theory development. *Psychological Bulletin*, 100 (2), 176-189.

Fonseca, A. C. (2007). Importância dos primeiros anos de vida: o exemplo dos comportamentos agressivos. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.). *Psicologia e educação: novos e velhos temas* (pp. 129-171). Coimbra: Almedina.

Fonseca, A. C. (2003). Família, escola e comportamento anti-social: uma visão de conjunto. In I. Alberto, A. C. Fonseca. C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira e J. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: escola e família* (pp. 9-29). Coimbra: Almedina.

Fonseca, A. C. (2000). Problemas de oposição e desafio em crianças: suas características e sua evolução. *Psychologica*, 24, 77-99.

Fonseca, A. C. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico: resultados dum questionário preenchido pelos próprios alunos (self-report). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (2), 279-300.

Fonseca, A. C., Lopes, M. C. & Formosinho, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil: resultados duma observação efectuada num jardim de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 233-245.

Fonseca, A. C., Rebelo, J. A., Ferreira, A. G., Formosinho, M. D., Pires, C. L. & Gregório, M. H. (2000). A relação entre comportamento anti-social e problemas emocionais em crianças e adolescentes: dados de um estudo transversal e longitudinal. *Psychologica*, 24, 213-238.

Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira A. G. & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes – o child behaviour checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.

Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira J. A. & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores – Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (29) 2, 81-102.

Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira J. A. & Yule, W. (1995). Distúrbios do comportamento em crianças e adolescentes: estado actual da questão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (3), 5-29.

Fussell, J. J., Macias, M. M. & Saylor, C. F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36 (2), 227-242.

Garcia, E. & Herrero, J. (2008). Beliefs in the necessity of corporal punishment of children and public perceptions of child physical abuse as a social problem. *Child Abuse & Neglect*, 32, 1058-1062.

Garner, P. W., Dunsmore, J. C. & Southam-Gerrow, M. (2007). Mother-child conversations about emotions: linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17 (2), 259-277.

Gaspar, M. F. F. (2007). Educação pré-escolar e promoção do bem-estar na infância e idade adulta – novos desafios para velhas questões. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.). *Psicologia e educação: novos e velhos temas* (pp. 391-417). Coimbra: Almedina.

Gaspar, M. F. F. (2003). O trabalho com pais na prevenção do comportamento anti-social. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social: escola e família* (pp. 217-229). Coimbra: Almedina.

Gershoff, E. T. (2002a). Corporal punishment by parents and associated child behavior and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 539-579.

Gershoff, E. T. (2002b). Corporal punishment, physical abuse, and the burden of proof: reply to Baumrind, Larzelere, and Cowan (2002), Holden (2002), and Parke (2002). *Psychological Bulletin*, 128 (4), 602-611.

Giles-Sims, J., Straus, M. A. & Sugarman, D. B. (1995). Child, maternal, and family characteristics associated with spanking. *Family Relations*, 44 (2), 170-176.

Gimpel, G. A. & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: Guilford Press.

Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68 (2), 278-294.

Hinshaw, S. P. & Zupan, B. A. (1997). Assessment of antisocial behavior in children and adolescents. In D. M. Stoff, J. Breiling e J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 36-50). New York: John Wiley & Sons.

Hidalgo, V. & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In C. Cool, A. Marchesi & J. Palacios (Cols.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (2ª ed., Vol. 1; pp. 181-198). Porto Alegre: Artemed.

Hoghughi, M. (2004). Parenting – An introduction. In M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: theory and research for practice* (pp. 1-18). London: Sage Publications.

Holden, G. W. (2002). Perspectives on the effects of corporal punishment: comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 590-595.

Horner, A. M. & Glaser, B. A. (1993). Conduct disorders. In R. T. Ammerman, C. G. Last & M. Hersen (Eds.), *Handbook of prescriptive treatments for children and adolescents* (pp. 85-101). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Dodge, K. A., Rutter, M., Taylor, A. & Tully, L. A. (2005). Nature X nurture: genetic vulnerabilities interact with physical maltreatment to promote conduct problems. *Development and Psychopathology*, 17, 67-84.

Javo, C., Ronning, J. A., Heyerdahl, S. & Rudmin, F. W. (2004). Parenting correlates of child behavior problems in a multiethnic community sample of preschool children in northern Norway. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13 (8), 8-19.

Kagan, J. (2004). Comportamento anti-social: contributos culturais, vivenciais e temperamentais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta*. Coimbra: Almedina.

Kalkan, M. (2008). The relationship of psychological birth order to irrational relationship beliefs. *Social Behavioral and Personality*, 36 (4), 455-466.

Karreman, A., Tuijl, C., Aken, M. A. G. & Dekovic, M. D. (2009). Predicting young children's externalizing problems: interactions among effortful control, parenting, and child gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (2), 111-134.

Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. A. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing an internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (3), 267-283.

Keith, L. K. & Campbell, J. M. (2004). Assessment of social and emotional development in preschool children. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 364-382). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Keown, L. J. & Woodward, L. J. (2006). Preschool boys with pervasive hyperactivity: early peer functioning and mother-child relationship influences. *Social Development*, 15 (1), 23-45.

Kotchick, B. & Forehand, R. (2002). Putting parenting in perspective: a discussion of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11 (3), 255-269.

Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdraw children during early grade school. *Child Development*, 70 (4), 910-929.

Lahey, B. B. & Loeber, R. (1997). Attention-deficit/hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and adult antisocial behavior: a life span perspective. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 51-59). New York: John Wiley & Sons.

Lahey, B. & Waldman, I. D. (2004). Predisposição para problemas de comportamento na infância e na adolescência: análise de um modelo desenvolvimentista. In A. C. Fonseca (Ed.). *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta* (pp. 161-201). Coimbra: Almedina.

Lamb, M. E., Bornstein, M. H. & Teti, D. M. (2002). *Development in infancy: an introduction* (4ª Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lansford, J. E., Dodge, K. A., Malone, P. S., Bacchini, D., Zelli, A., Chaudhary, N., Manke, B., Chang, L., Oburo, P., Palmérus, K., Pastoreli, C., Bombi, A. S., Tapanya, S., Deater-Deckard, K. & Quinn, N. (2005). Physical discipline and children's adjustment: cultural normativeness as a moderator. *Child Development*, 76 (6), 1234-1246.

Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: an updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3 (4), 199-221.

Larzelere, R. E. & Kuhn, B. R. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: a meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8 (1), 1-37.

Leary, C. E., Kelley, M. L., Morrow, J. & Mikulka, P. J. (2008). Parental use of physical punishment as related to family environment, psychological well-being, and personality in undergraduates. *Journal of Family and Violence*, 23, 1-7.

Lopes, J. (2000). Distúrbios exteriorizados de comportamento: uma perspectiva desenvolvimental. In I. Soares (Coord.), *Psicopatologia do desenvolvimento: trajetórias (in) adaptativas ao longo da vida* (pp. 181-224). Coimbra: Quarteto Editora.

Lourenço, O. & Martins, M. J. (1997). Percepção de custo, construção de ganho e promoção da conduta pró-social em crianças pré-escolares. *Psychologica*, 18, 203-228.

Machado, C. Gonçalves, M. M. & Matos, M. (2000). *Manual da escala de crenças sobre punição física (E.C.P.F.) e do inventário de práticas educativas parentais (I.P.E.)*. Braga: Psiquilibrios.

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26 (3), 463-478.

Magalhães, T. (2010). *Violência e abuso. Respostas simples para questões complexas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Magnuson, K. A. & Waldfogel, J. (2005). Preschool child care and parents' use of physical discipline. *Infant and Child Development*, 14, 177-198.

Marinheiro, A. L. & Leal, J. A. (1999). Avaliação de problemas de comportamento em idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 91-108.

Marleau, J. D., Breton, J.J., Chiniara, G. & Saucier, J. F. (2004). Differences between only children and children with 1 sibling referred to a psychiatric clinic: a test of Richards and Goodman's findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49 (4), 272-277.

Maughan, A. & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73 (5), 1525-1542.

Milne, L., Greenway, P., Guedeney, A. & Larroque, B. (2009). Long term development impact of social withdrawal in infants. *Infant Behavior & Development*, 32, 159-166.

Miranda, A., Grau, D., Rosel, J. & Mélia, A. (2009). Understanding discipline in families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a structural equation model. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 496-505.

Modry-Mandell, K. L., Gamble, W. C. & Taylor, A. R. (2007). Family emotional climate and sibling relationship quality: influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 61-73.

Mõttus, R., Indus K., & Allik, J. (2007). Accuracy of only children stereotype. *Journal of Research in Personality*, 42, 1047-1052.

Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

OMS (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Geneva: WHO Press.

Okagaki, L. & Bingham, G. E. (2010). Diversity in families: parental socialization and children's developmental and learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school – families partnerships* (pp. 80-100). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Parke, R. D. (2002). Punishment revisited-science, values, and the right question: comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 596-601.

Pesonen, A. K. (2004). *Infant Temperament in Context: Premises of Parental Perceptions*. Academic Dissertation. Faculty of Behavioral Sciences: University of Helsinki.

Prienzie, P., Onghena, P. & Hellinckx, W. (2005). Parent and child personality traits and children's externalizing problem behavior from age 4 to 9: a cohort-sequential latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51 (3), 335-366.

Raimundo, R. & Pinto A. M. (2007). Conflito entre pares, estratégias de coping e agressividade nas crianças e adolescentes. *Psychologica*, 44. 135-156.

Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Rockhill, C. M., Collett, B. R., McClellan, J. M. & Speltz, M. L. (2006). Oppositional defiant disorder. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool: mental health development, disorders, and treatment* (pp. 80-105). New York: The Guilford Press.

Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 565-578.

Rose, A. & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132 (1), 98-131.

Rubin, K. H., Hymel, S., Mills, R. S. & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different development pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction: rochester symposium on development psychopathology*, (Vol.2, pp. 91-122). Broadway: Lawrence Erlbaum Associates.

Rutter, M. (1997). Antisocial behavior: developmental psychopathology perspective. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 115-123). New York: John Wiley & Sons.

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*, 22 (2), 187-195.

Santos, M. J. S (2007). Diferenças individuais no temperamento – implicações para o contexto escolar. In A. C. Fonseca, M. J. S. Santos & M. F. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: novos e velhos temas* (pp. 195-216).Coimbra: Almedina

Santos, M. J. S. (2000). Avaliação psicológica em idade pré-escolar: o caso da avaliação da inteligência. *Psychologica*, 25, 143-162.

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.) (2002). *From Neurons to Neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.

Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 22 (1), 109-118.

Simões, A. (2007). Castigos físicos, em contexto familiar: a dimensão científica do debate. *Psychologica*, 44, 111-134.

Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira J. A. & Fonseca, A. C. (1995). Comportamentos anti-sociais no ensino básico: as dimensões do problema. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (3), 85-105.

Simões, M. M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de raven (M.P.C.R.)*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Smith, A. B. (2005, September). *Is physical punishment a mental health risk for children?* Paper presented in Child and Adolescent Mental Health Conference, Dunedin, New Zealand.

Sonuga-Barke, E. J. S., Harrison, C. & Hart, N. (2000). Expectativas parentais, características da criança e desenvolvimento: um estudo exploratório com dados desenvolvimentais. *Psychologica*, 24, 129-141.

Steinhoff, K. W., Lerner, M., Kapilinsky, A., Rotkin, R., Wigal, S., Steinberg-Epstein, R., Wigal, T. & Swanson, J. M. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool: mental health development, disorders, and treatment* (pp. 63-79). New York: The Guilford Press.

Straus, M. A. (2001). New evidence for the benefits of never spanking. *Society*, 38 (6), 52-60.

Straus, M. A. & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: national data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2 (2), 55-70.

Sullivan, M. W., Carmody, D. P. & Lewis, M. (2010). How neglect and punitiveness influence emotion knowledge. *Child Psychiatry Human Development*, 41, 285-298.

Tao, K. T. (1998). An overview of only child family mental health in China. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52 (Suppl.), 206-211.

Thompson, R. A., Goodvin, R. & Meyer, S. (2006). Social development: psychological understanding, self-understanding and relationships. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool: mental health development, disorders, and treatment* (pp. 3-22). New York: The Guilford Press.

Thornberry, T. P. & Krohn, M. D. (2004). O desenvolvimento da delinquência: uma perspectiva interacionista. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime: da infância à idade adulta* (pp. 133-160). Coimbra: Almedina.

Tremblay, R. E. (1991). Aggression, prosocial behavior, and gender: three magic words but not magic wand. In D. J. Pepper & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 71-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

UNICEF (2009, September). *Progress for Children: A Report Card on Child Protection (Nº 8)*. New York: UNICEF.

Verhulst, F. (2004). Crianças em risco de comportamentos anti-sociais: dados de um estudo longitudinal de 14 anos. In M. H. D. Silva, A. C. Fonseca, L. Alcoforado, M. M. Vilar & C. M. Vieira (Eds.), *Crianças e jovens em risco: da investigação à intervenção* (pp. 65-82). Coimbra: Almedina.

Veríssimo, M., Alves, S., Monteiro, L. & Oliveira, C. (2003). Ansiedade de separação materna e adaptação psicossocial ao pré-escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4 (2), 221-229.

Wang, D., Kato, N., Inaba, Y., Tango, T., Yoshida, Y., Kusaka, Y., Deguchi, Y., Tomita, F. & Zhang, Q. (2000). Physical and personality traits of preschool children in Fuzhou, China: only child vs sibling. *Child: Care, Health and Development*, 26 (1), 49-60.

Wangby, M., Bergman, L. R. & Magnusson, D. (1999). Development of adjustment problems in girls: what syndromes emerge? *Child Development*, 70 (3), 678-699.

Webster-Stratton, C. (2002). Anos incríveis – Séries de treinos para pais, professores e crianças: programas de prevenção e intervenção precoce. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família: uma abordagem científica* (pp. 419-472). Coimbra: Almedina.

Whiteside-Mansell, L., Bradley, R. H. & McKelvey, L. (2009). Parenting and preschool child development: examination on three low-income U.S. cultural groups. *Journal of Child and Families Studies*, 18, 48-60.

ANEXOS

Anexo 1

E. C. P. F.

(C. Machado, M. Gonçalves & M. Matos, 2000; Universidade do Minho)

INSTRUÇÕES: Vai encontrar de seguida um conjunto de afirmações em relação à forma como os pais devem educar os seus filhos. Pede-se que **leia atentamente** essas frases e exprima a sua opinião em relação a cada uma delas. Não existem respostas certas ou erradas. **A sua opinião** é o mais importante. Por favor, tente responder de acordo com a sua forma de pensar e sentir **e não como acha que deveria ser.**

Avalie cada afirmação, colocando um **(X)** na opção que melhor traduza o seu modo de pensar. Assegure-se de que respondeu a todas as questões, devendo optar **apenas por uma das hipóteses** apresentadas.

Por favor, leia atentamente cada afirmação e responda:

- 1 – se **Discorda totalmente** com a afirmação
- 2 – se **Discorda** da afirmação
- 3 – se **não concorda nem discorda** da afirmação
- 4 – se **Concorda** com a afirmação
- 5 – se **Concorda totalmente** com a afirmação

1. Uma criança “não tem querer”; tem a obrigação de obedecer sempre aos seus pais.	1	2	3	4	5
2. As crianças devem comportar-se sempre bem.	1	2	3	4	5
3. Se uma criança se comporta mal, isso é razão para que os seus pais se sintam envergonhados.	1	2	3	4	5
4. Se uma criança é demasiado batida pelos pais ninguém tem nada com isso.	1	2	3	4	5
5. Há crianças que só é possível educar batendo-lhes.	1	2	3	4	5
6. Bater é, muitas vezes, a única solução para o mau comportamento.	1	2	3	4	5
7. Se as crianças não souberem que podem “levar”, dar-lhes conselhos não adianta de nada.	1	2	3	4	5
8. É mais natural o pai bater do que a mãe.	1	2	3	4	5
9. É normal que os pais batam numa criança quando estão irritados ou aborrecidos com ela.	1	2	3	4	5

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente

10. É natural que as crianças se portem melhor com o pai do que com a mãe.	1	2	3	4	5
11. Há crianças que precisam de ser magoadas para aprenderem.	1	2	3	4	5
12. Não bater quando é preciso faz com que as crianças fiquem mimadas e “estragadas”.	1	2	3	4	5
13. Os pais são sempre naturalmente mais duros e menos carinhosos que as mães.	1	2	3	4	5
14. Quando a criança não faz o que se lhe pede a melhor maneira de conseguir que ela o faça é ameaçá-la e assustá-la.	1	2	3	4	5
15. Quem é autoridade numa casa é o pai.	1	2	3	4	5
16. Se a criança é castigada (p.ex., mandada para o quarto ou é proibida de fazer algo) e não respeita o castigo tem que “apanhar”.	1	2	3	4	5
17. Se uma criança continua a portar-se mal, mesmo depois de apanhar, isso é sinal de que não se foi suficientemente duro.	1	2	3	4	5
18. Se uma criança se comporta mal em público e os pais não lhe batem, isso é sinal de que não lhe sabem dar educação.	1	2	3	4	5
19. Se uma criança se porta mal, a única maneira de a educar é batendo-lhe.	1	2	3	4	5
20. Uma criança que não tenha medo de que os pais lhe batam perde-lhes o respeito.	1	2	3	4	5
21. Uma sova nunca fez mal a ninguém.	1	2	3	4	5

Por favor verifique se respondeu a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2

ICCP**CBCL 4-18 (@ T. M. Achenbach, 1991)**

Tradução e adaptação: A. C. Fonseca & M. R. Simões (U. Coimbra); J.P. Almeida (Serviço de Pediatria – HGSJ, Porto); M. Gonçalves & P. Dias (U. Minho)

INSTRUÇÕES: Segue-se uma lista de frases que descrevem características de crianças e jovens. Leia cada uma delas e indique até que ponto elas descrevem a maneira como o seu filho(a) **é ou tem sido durante dos últimos 6 meses:**

- Marque uma cruz (X) no **2** se a afirmação é **MUITO VERDADEIRA** ou **MUITAS VEZES VERDADEIRA** em relação ao seu filho;
- Marque uma cruz (X) no **1** se a afirmação é **ALGUMAS VEZES VERDADEIRA**;
- Se a descrição **NÃO É VERDADEIRA**, marque uma cruz (X) no **0**.

Por favor responda a todas as descrições o melhor que possa, mesmo que algumas pareçam não se aplicar ao seu filho(a).

0 – Não é verdadeira 1 – Algumas vezes verdadeira 2 – Muitas vezes verdadeira

1. Age de uma maneira demasiado infantil para a sua idade	0	1	2
2. Discute por tudo e por nada	0	1	2
3. É fanfarrão ou gabarola	0	1	2
4. Não consegue concentrar-se, não consegue estar atento(a) durante muito tempo	0	1	2
5. Não é capaz de ficar sentado(a) sossegado(a), é muito activo(a) ou irrequieto(a)	0	1	2
6. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente	0	1	2
7. Parece confuso(a) ou desorientado(a)	0	1	2
8. Chora muito	0	1	2
9. Manifesta crueldade, ameaça ou é mau para os outros	0	1	2
10. Exige muita atenção	0	1	2
11. Destrói as suas próprias coisas	0	1	2
12. Destrói coisas da sua família ou de outras crianças	0	1	2
13. É desobediente em casa	0	1	2
14. É desobediente na escola	0	1	2

0 – Não é verdadeira 1 – Algumas vezes verdadeira 2 – Muitas vezes verdadeira

15. Tem ciúmes com facilidade, é invejoso(a)	0	1	2
16. Magoa-se muito, tem tendência para acidentes	0	1	2
17. Mete-se em muitas lutas/brigas	0	1	2
18. Anda com outras crianças/jovens que se metem em sarilhos	0	1	2
19. É impulsivo(a) ou age sem pensar	0	1	2
20. Mentira ou faz batota	0	1	2
21. Agrede fisicamente as outras pessoas	0	1	2
22. O seu trabalho escolar é fraco	0	1	2
23. Tem fraca coordenação, é desajeitado(a) ou desastrado(a)	0	1	2
24. Recusa-se a falar	0	1	2
25. Repete insistentemente certos actos ou tem compulsões (descreva: _____)	0	1	2
26. Grita muito	0	1	2
27. É reservado(a) guarda as coisas para si	0	1	2
28. Mostra-se embaraçado(a) ou pouco à-vontade	0	1	2
29. Gosta de se “exibir” ou de fazer palhaçadas	0	1	2
30. É envergonhado(a) ou tímido(a)	0	1	2
31. É teimoso(a), mal-humorado(a) ou irritável	0	1	2
32. Tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos	0	1	2
33. Amua muito	0	1	2
34. Diz palavrões ou linguagem obscena	0	1	2
35. Fala demasiado	0	1	2
36. Arrelija muito os outros	0	1	2
37. Tem birras, temperamento exaltado	0	1	2
38. É pouco activo(a), vagaroso(a), tem falta de energia	0	1	2
39. É invulgarmente barulhento(a)	0	1	2
40. Choraminga	0	1	2
41. Por favor indique outros problemas do seu filho(a) que não tenham ainda sido referidos:			
	0	1	2
	0	1	2
	0	1	2

Por favor verifique se respondeu a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3

ICCPR

CBCL 4-18 (TRF) (@ Edelbrock e Achenbach, 1984; Achenbach, 1991)

Tradução e adaptação: A. C. Fonseca, M. R. Simões, J. A. Rebelo, J. A. Ferreira & F. Cardoso

INSTRUÇÕES: Segue-se uma lista de frases que descrevem características de crianças e jovens. Leia cada uma delas e indique até que ponto elas descrevem a maneira como o seu aluno(a) **é ou tem sido durante os últimos 2 meses:**

- Marque uma cruz (**X**) no **2** se a afirmação é **MUITO VERDADEIRA** ou **MUITAS VEZES VERDADEIRA** em relação ao seu aluno(a);
- Marque uma cruz (**X**) no **1** se a afirmação é **ALGUMAS VEZES VERDADEIRA**;
- Se a descrição **NÃO É VERDADEIRA**, marque uma cruz (**X**) no **0**.

Por favor responda a todas as descrições o melhor que possa, mesmo que algumas pareçam não se aplicar ao seu aluno(a).

0 – Não é verdadeira 1 – Algumas vezes verdadeira 2 – Muitas vezes verdadeira

1. Comporta-se de maneira demasiado infantil para a sua idade	0	1	2
2. Faz zunzuns com os lábios fechados ou barulhos esquisitos na aula	0	1	2
3. Discute muito	0	1	2
4. Não consegue acabar as coisas que começa	0	1	2
5. Recusa-se a obedecer, refila com professores ou funcionários	0	1	2
6. É fanfarrão ou gabarola	0	1	2
7. Não consegue concentrar-se, não consegue estar atento(a) durante muito tempo	0	1	2
8. Não é capaz de ficar sentado(a) sossegado(a), é muito activo(a) ou irrequieto(a)	0	1	2
9. Agarra-se aos adultos ou é demasiado dependente	0	1	2
10. Parece confuso(a) ou desorientado(a)	0	1	2
11. Mostra-se nervoso(a), agitado(a)	0	1	2
12. Manifesta crueldade, ameaça ou é mau para os outros	0	1	2
13. Exige muita atenção	0	1	2
14. Destroí as suas próprias coisas	0	1	2
15. Tem dificuldades em seguir as instruções	0	1	2
16. É desobediente na escola	0	1	2
17. Perturba os colegas	0	1	2
18. Não se dá bem com as outras crianças	0	1	2
19. Não parece sentir culpa depois de se ter comportado mal	0	1	2
20. Tem ciúmes com facilidade, é invejoso	0	1	2
21. Mete-se em muitas lutas/brigas	0	1	2
22. Andam com outras crianças/jovens que se metem em sarilhos	0	1	2
23. É impulsivo(a) ou age sem pensar	0	1	2
24. Gosta mais de estar sozinho(a) do que acompanhado(a)	0	1	2
25. Mentira ou faz batota	0	1	2
26. É nervoso(a), excitável ou tenso(a)	0	1	2
27. Tem dificuldades em aprender	0	1	2
28. Fala sem ser a sua vez	0	1	2
29. Agride fisicamente as outras pessoas	0	1	2
30. Mostra-se apático(a) ou desmotivado(a)	0	1	2
31. O seu trabalho escolar é fraco	0	1	2
32. Tem uma fraca coordenação, é desajeitado(a)	0	1	2
33. Recusa-se a falar	0	1	2
34. Grita muito	0	1	2

0 – Não é verdadeira 1 – Algumas vezes verdadeira 2 – Muitas vezes verdadeira

35. É reservado(a), guarda as coisas para si	0	1	2
36. Mostra-se embaraçado(a) ou pouco à-vontade	0	1	2
37. O seu trabalho é sujo e/ou confuso	0	1	2
38. Comporta-se de maneira irresponsável para a sua idade	0	1	2
39. Gosta de se “exibir” ou de fazer palhaçadas	0	1	2
40. É envergonhado(a) ou tímido(a)	0	1	2
41. O seu comportamento é explosivo e imprevisível	0	1	2
42. Os seus desejos têm que ser satisfeitos imediatamente, fica facilmente perturbado(a)	0	1	2
43. É desatento(a), distraí-se facilmente	0	1	2
44. Tem um olhar fixo e vazio	0	1	2
45. É teimoso(a), mal-humorado(a) ou irritável	0	1	2
46. Tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos	0	1	2
47. Amua facilmente	0	1	2
48. É desconfiado	0	1	2
49. Diz palavrões ou linguagem obscena	0	1	2
50. Tem fraco aproveitamento, trabalha abaixo das suas capacidades	0	1	2
51. Fala demasiado	0	1	2
52. Arreliá muito os outros	0	1	2
53. Tem birras, temperamento exaltado	0	1	2
54. Ameaça as outras pessoas	0	1	2
55. Não consegue fazer o que lhe mandam	0	1	2
56. Parece infeliz, triste ou deprimido(a)	0	1	2
57. É pouco desembaraçado(a), vagaroso(a), tem falta de energia	0	1	2
58. É invulgarmente barulhento(a)	0	1	2
59. Isola-se, não se mistura com os outros	0	1	2
60. Anda sempre preocupado(a)	0	1	2
61. Por favor indique outros problemas do seu aluno(a) que não tenham ainda sido referidos:			
	0	1	2
	0	1	2
	0	1	2

Por favor verifique se respondeu a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 4

APSE

Stayer, F. & Noël, J. M. (1990): Versão portuguesa de Silva, Veríssimo e Santos (2004).

INSTRUÇÕES: Leia com atenção cada um dos itens que se seguem e indique, por favor, numa escala de 1 (**Nunca**) a 5 (**Sempre/Quase Sempre**) a frequência com estas situações ocorrem. Coloque uma cruz (X) na opção que mais se aproxima do que acontece com o seu aluno.

1	2	3	4	5
(Nunca)	(Raramente/ Quase nunca)	(Algumas Vezes)	(Bastantes Vezes)	(Sempre/ Quase sempre)

ITENS	Nunca	Raramente/ Quase nunca	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre/ Quase Sempre
1. Agressividade Inicia conflitos; é provocado(a) facilmente.	1	2	3	4	5
2. Ansiedade Tem medo facilmente; muito emotivo(a); perturba-se facilmente; chora frequentemente.	1	2	3	4	5
3. Autonomia Desembaraça-se bem sem ajuda; possui uma boa auto-confiança.	1	2	3	4	5
4. Compreensão Social Compreende o ponto de vista dos outros; percebe as intenções dos outros.	1	2	3	4	5
5. Concentração Mostra-se atento(a) às instruções; permanece concentrado(a) ao longo de uma actividade.	1	2	3	4	5
6. Desenvolvimento da linguagem Exprime-se com facilidade; fala de um modo claro; faz-se compreender bem.	1	2	3	4	5
7. Dominância Ganha a maior parte dos conflitos; capaz de submeter os outros.	1	2	3	4	5
8. Empatia Sensível às reacções afectivas dos outros; susceptível de contágio emotivo.	1	2	3	4	5

ITENS	Nunca	Raramente/ Quase nunca	Algumas Vezes	Bastantes Vezes	Sempre/ Quase Sempre
9. Generosidade Ajuda os seus colegas; empresta os seus jogos; partilha.	1	2	3	4	5
10. Humor Mostra-se geralmente divertido(a); alegre, de bom humor.	1	2	3	4	5
11. Liderança Exerce uma certa influência sobre os outros; é imitado(a) pelos outros.	1	2	3	4	5
12. Motricidade Fina Coordena bem os seus gestos; tem destreza manual.	1	2	3	4	5
13. Motricidade Geral É activo(a), movimenta-se muito.	1	2	3	4	5
14. Popularidade É um(a) colega solicitado(a) pelos seus pares; é amado(a) e estimado(a) por eles.	1	2	3	4	5
15. Isolamento Social Permanece frequentemente isolado(a); brinca sozinho(a).	1	2	3	4	5
16. Sentido de Humor Ri-se facilmente; gosta de pregar partidas aos pares e à educadora.	1	2	3	4	5
17. Sociabilidade Deseja participar frequentemente; capaz de manter interações sociais positivas.	1	2	3	4	5

Por favor verifique se respondeu a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 5

Questionário Sócio-Demográfico

I – Identificação da Criança

Data de Nascimento: _____

Nome do estabelecimento de ensino pré-escolar que frequenta: _____

Que idade tinha a criança quando entrou para o pré-escolar ou creche: _____

Número de irmãos da criança: _____ Idade dos irmãos: _____

A criança vive com ambos os pais: Sim Não

A criança é seguida em alguma das seguintes consultas:

- Desenvolvimento

- Psicologia

- Pedopsiquiatria

- Outras: _____

II – Identificação dos Pais

Data de Nascimento da **Mãe**: _____

Estado Civil: _____

Habilitações Literárias: _____

Profissão: _____

Data de Nascimento do **Pai**: _____

Estado Civil: _____

Habilitações Literárias: _____

Profissão: _____

Questionário preenchido por:

Pai: Mãe:

Anexo 6

Questionário Sócio-Profissional

I – Identificação da Criança

Data de Nascimento: _____

Sexo: Feminino Masculino

Nome do Estabelecimento de Ensino Pré-Escolar que frequenta:

II – Identificação do(a) Educador(a)

Sexo: Feminino Masculino

Data de Nascimento: _____

Anos de Serviço (independentemente de ter sido no ensino público ou privado): _____

Há quanto tempo é educador/a desta criança: _____ (meses/anos)

Anexo 7

Ana Tomé
Rua Principal, Nº 88, Amieira
2435-681 Urqueira - Ourém
Tlm: 91 221 37 97

Exmo. Sr. Presidente do Agrupamento de Escolas

....

ASSUNTO: Pedido de colaboração na recolha de dados para projecto de investigação

O meu nome é Ana Tomé, sou psicóloga clínica e estou a frequentar o mestrado em Psicologia do Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Venho por este meio pedir a colaboração do vosso agrupamento escolar para a realização do meu projecto de investigação para a tese.

Tendo como objectivo o estudo da relação entre as práticas educativas parentais e os problemas comportamentais das crianças que frequentam o ensino pré-escolar, necessito de recolher informações junto dos Pais e educadores de infância.

De acordo com o referido, peço a vossa autorização para que de seguida possa entrar em contacto com os educadores dos vários estabelecimentos de ensino do agrupamento.

Agradeço desde já a atenção dispensada ao meu pedido e aguardo pela vossa resposta.

Com os melhores cumprimentos,

(Ana Tomé)

Ourém, 14 de Novembro de 2007

Anexo 8

Consentimento Informado

O meu nome é Ana Tomé, sou psicóloga clínica e estou a frequentar o mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

No âmbito do meu projecto de investigação, pretendo estudar a relação entre as crenças parentais e os problemas comportamentais das crianças em idade pré-escolar. Consciente de que na actualidade as famílias, e em especial os pais, estão sujeitos a várias pressões e dificuldades educativas, este trabalho pretende contribuir para a prevenção e intervenção atempada de algumas dessas dificuldades. Para o efeito, necessito da vossa preciosa colaboração para a recolha de informações. Sendo desde já garantida a confidencialidade e anonimato das mesmas.

Desta forma declaro que me foi dada informação sobre o fim a que se destinam os dados que forneci e autorizo a sua utilização em termos científicos e eventual publicação, desde que seja mantido o sigilo da minha identificação.

Por ser verdade rubrico,

(assinatura do/a educador/a de infância)

Data: _____, ____ / ____ / ____

Número de Identificação do Sujeito: _____ (a preencher pela psicóloga)

Anexo 9

Consentimento Informado

O meu nome é Ana Tomé, sou psicóloga clínica e estou a frequentar o mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

No âmbito do meu projecto de investigação, pretendo estudar a relação entre as crenças parentais e os problemas comportamentais das crianças em idade pré-escolar. Consciente de que na actualidade as famílias, e em especial os pais, estão sujeitos a várias pressões e dificuldades educativas, este trabalho pretende contribuir para a prevenção e intervenção atempada de algumas dessas dificuldades. Para o efeito, necessito da vossa preciosa colaboração para a recolha de informações. Sendo desde já, garantida a confidencialidade e anonimato das mesmas.

Desta forma declaro que me foi dada informação sobre o fim a que se destinam os dados que forneci e autorizo a sua utilização em termos científicos e eventual publicação, desde que seja mantido o sigilo dos dados.

Por ser verdade rubrico,

(assinatura de um dos Pais)

Data: _____, ____ / ____ / ____

Número de Identificação do Sujeito: _____ (a preencher pela psicóloga)