

ESTRESSE E SUPORTE PARENTAL: DIFERENTES TIPOS E CARACTERÍSTICAS SOCIAIS NAS FAMÍLIAS

Idonézia Collodel Benetti

Edla Grisard Caldeira de Andrada

Nina Garcia Taboada

Bárbara dos Santos Rezena

Gabriela Beling de Carvalho

Marcelo André Agostini

Djeise Marla Eger

Luciana Mendes da Silva

Carla Fuck Wollinger

Alexsânia Souza Braz¹

Resumo. O objetivo da pesquisa foi investigar a relação entre suporte parental e as dificuldades de aprendizagem. A amostra foi de 174 crianças, entre cinco e seis anos, matriculadas na Educação Infantil em escolas da região do Alto Vale do Itajaí - Estado de Santa Catarina- Brasil. Quatro instrumentos de medida foram utilizados: questionário sócio-demográfico, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar, Teste de Prontidão Escolar Lollipop, Índice de Estresse Parental. Os resultados demonstraram: alto índice de estresse parental, níveis de prontidão escolar dentro da média encontrada em outras pesquisas e uma correlação positiva entre o nível de estresse parental com o nível de prontidão escolar. Percebeu-se que número grande de filhos, escolaridade da mãe e renda mensal possuem correlações significativas com prontidão escolar. O tipo de constituição familiar não apresentou correlações significativas com a prontidão escolar.

Palavras-chave: prontidão escolar; desenvolvimento infantil; suporte parental; dificuldades de aprendizagem; estresse parental.

STRESS AND PARENTAL SUPPORT: DIFFERENT TYPES AND SOCIAL CHARACTERISTICS WITHIN FAMILIES

Abstract. The objective of this research was to investigate the relations between parental support and learning disabilities. The sample had 174 children, between 5 and 6 years old, from kindergarden, in schools situated in Alto Vale do Itajaí, region of Santa Catarina State – Brazil. Four instruments of measurement were used: social demographic questionnaire, Resources of the Familiar Environment, Lollipop Test, Index of Parental Stress. The outcomes demonstrated high index of parental stress, levels

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

of school readiness on the average according to other researches, and only one positive correlation between the level of parental stress and the level of school readiness. It was observed that a great number of kids, mother's level of school and the monthly income, have significant correlations with school readiness. The family constitution, however, did not present significant correlations with school readiness.

Key words: school readiness; child development; parental support; learning difficulties; parental stress

ESTRÉS Y APOYO PARENTAL: DIFERENTES TIPOS Y CARACTERÍSTICAS SOCIALES EN LAS FAMILIAS

Resumen. El objetivo de este estudio fue investigar la relación entre apoyo de los padres y problemas de aprendizaje. La muestra tenía 174 niños, entre 5 y 6 años de edad, de jardín de infantes, en las escuelas ubicadas en Alto Vale do Itajaí, en la región del Estado de Santa Catarina - Brasil. Se utilizaron cuatro instrumentos de medición: cuestionario sóciodemográfico, RAF – Recursos del entorno familiar, Teste Lollipop, e ISP – Índice de Estrés Parental. Los resultados mostraron alto índice de estrés de los padres, el nivel de preparación para la escuela en el medio de acuerdo con otras investigaciones, y sólo una correlación positiva entre el nivel de estrés de los padres y el nivel de preparación para la escuela. Se observó que un gran número de hijos, nivel de la escuela y los ingresos mensuales de la madre, tiene una correlación significativa con la preparación para la escuela. La constitución de la familia, sin embargo, no presentó una correlación significativa con la preparación para la escuela.

Palabras clave: preparación para la escuela; el desarrollo del niño; apoyo de los padres; problemas de aprendizaje; el estrés parental

Introdução

*"Pessoas são pessoas através de outras pessoas"
(Ditado Xhosa - língua materna de Nelson Mandela)*

Questões relacionadas ao desenvolvimento do ser humano fazem parte da Psicologia do Desenvolvimento, uma área da ciência que se (pre)ocupa em estudar as pessoas focando o seu desenvolvimento, enquanto processo que alberga mudanças no decorrer da vida do indivíduo (Picken, 2011), voltada para as várias etapas que ele atravessa ao longo da existência, desde o nascimento até a morte. E, ao focalizar o desenvolvimento humano na qualidade de processo, essa ciência está atenta às condições que capacitam a pessoa a se adaptar ao seu habitat de maneira mais efetiva, observando o crescimento entre o organismo e os contextos em mudança, nos quais ele vive, cresce e se desenvolve, enquanto sujeito ativo e participativo do seu próprio desenvolvimento.

Esse Projeto de Pesquisa foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Família, em uma Universidade do Alto Vale do Itajaí, com a seguinte pergunta problema: quais os fatores de risco e de proteção da prontidão escolar de crianças residentes nessa localidade? Para achar uma resposta foram investigados dois contextos próximos da criança: a família e a escola, considerando que esses são os dois principais ambientes significativos para o desenvolvimento da criança em se tratando de potencializar a prontidão escolar e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico. Caracterizar, esses ambientes de acordo com as condições de estimulação para o desenvolvimento da criança, é imprescindível para identificar mecanismos de risco e proteção dessa fase escolar.

Sabe-se que há relação entre dificuldade de aprendizagem e suporte parental, ou seja, a capacidade produtiva alcançada pela criança se deve inicialmente ao relacionamento pais-criança (Marturano, 2007; D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias 2005a, 2005b; Ferreira & Marturano, 2002). Algumas pesquisas se antecipam à consolidação de uma dificuldade, com propostas mais proativas acerca do desenvolvimento humano (Andrada, Benetti, Carvalho & Rezena, 2008; Andrada, 2007).

A intenção em identificar, antecipadamente, os mecanismos de risco e proteção tem o objetivo de minimizar os impactos causados pelos riscos potencializando, nas famílias e nas crianças, os fatores de proteção e, conseqüentemente, promover a aprendizagem escolar. Dessa forma, justifica-se a relevância científica dessa pesquisa, cujo objetivo foi de verificar o nível de prontidão escolar nas crianças de cinco e seis anos, investigar o nível de suporte parental e estresse parental e averiguar se há correlação com a prontidão escolar, examinado se há diferenças entre as famílias pesquisadas.

Solo Teórico

A referência marcada ao ser humano em desenvolvimento assinala a importância da relação dinâmica e das conexões entre ele e o meio onde está inserido: a) a cultura – na qual as pessoas crescem e aprendem, b) a família, que apoia o processo de desenvolvimento e c) os diferentes lugares que elas frequentam – escola, igreja, comunidade, etc. – contextos que auxiliam a desenvolver uma vasta gama de habilidades essenciais para a vida funcional em sociedade. Dentro desse campo de visão, é importante realçar que esse olhar diferenciado, relativo à abordagem desenvolvimental, é balizado pelo foco teórico na temporalidade incorporada nos processos relacionais pessoa-contexto, indo além do ambiente imediato, concebendo contextos sociais mais amplos – formais e informais – presentes nos diferentes ciclos de vida e nos recursos disponíveis do meio.

Existem alguns fatores que fazem a condição de uma criança para a prontidão escolar: a) se ela teve contato com pessoas adultas estáveis, que investiram emocionalmente nela, b) se esteve exposta a um ambiente físico previsível e seguro, c) se vivenciou rotinas regulares e atividades que apresentaram ritmos e d) se esteve em contato com pares competentes e com materiais que estimularam sua capacidade de explorar e apreciar os objetos do mundo que a cerca, bem como sua capacidade de obter um senso de controle sobre esses objetos (Pianta & Walsh, 1996). Pesquisas apontam para o fato de que o sucesso, alcançado pela criança na escola, se deve ao relacionamento “pais-criança” e o ambiente de suporte à aprendizagem desenvolvido no lar (Carlton & Winsler, 1999; Andrada, 2007).

Certamente a família é o primeiro contexto de desenvolvimento que a criança encontra e esse meio influencia fortemente a trajetória inicial do desenvolvimento dessa criança. A família pode oferecer às crianças três tipos de suportes: o suporte para realização escolar, o suporte ao desenvolvimento e o suporte emocional. O suporte para realização escolar envolve questões tais como a disposição de tempo dos pais e espaço adequado para supervisão na lição de casa, contato com o professor e atividades diárias com horário definido. O suporte ao desenvolvimento requer atividades compartilhadas pela criança e pelos pais no lar, atividades de lazer em que os filhos estejam incluídos, como viagens, passeios a lanchonetes, parques de diversão, etc. O suporte emocional diz respeito ao ambiente familiar acolhedor, longe das práticas punitivas, e de fatores estressores que possam influenciar negativamente o desenvolvimento da criança (D’Avila-Bacarji *et al.*, 2005a).

Um ambiente estressante, com conflitos, pode trazer para a relação pais e filhos dificuldades que geram problemas no desenvolvimento. Expostos aos fatores estressores – economia instável, crise financeira, doenças na família, demissão ou mudança de emprego, crise conjugal –, os pais podem agir influenciando direta ou indiretamente na dinâmica familiar. Exemplo disso é a mãe que sai de casa para trabalhar, discórdia entre o casal, brigas entre irmãos, etc. (Frank, 1991; Kohen *et al.*, 1998). Tais situações podem provocar relacionamentos insatisfatórios, instabilidade das relações no lar e até mesmo hostilidade no tratamento para com a criança.

Assim, pode-se afirmar que uma criança está em situação de proteção ou de risco dependendo daquilo que o contexto oferece a ela e do que as pessoas (frequentemente um adulto responsável pelos cuidados na infância) fazem ou deixam de fazer. Cuidados, provisão de um ambiente seguro e estável, estímulo intelectual, diálogo entre os pais/cuidadores e a criança, participação na vida escolar da criança, etc. estão entre os ingredientes que apontam para um suporte parental adequado (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Dessa forma, a pesquisa visou identificar se a prontidão escolar da criança é influenciada também pelo estresse parental.

Vale lembrar que o suporte oferecido aos filhos é fortemente influenciado pelos recursos financeiros da família, privação material, e escolaridade dos pais. Além disso, esse suporte tem um significado positivo no desempenho e ajuste ao ambiente acadêmico e às atividades escolares, bem mais do que outros fatores relacionados à realização das crianças nesse microssistema. Nessa faixa etária, por exemplo, o impacto causado pelo suporte parental mostra-se de extrema significância, quando consideradas as diferenças associadas às variações na qualidade do ensino oferecido pelas escolas. E, mesmo que a instituição escolar não atinja seus objetivos educacionais, se a criança está amparada no seu microssistema familiar, isso funcionará como fator protetivo e promotor de enfrentamento a esses reveses, não eximindo, com isso, a obrigação das responsabilidades atribuídas à unidade escolar (Desforges & Abouchaar, 2003).

Vale, também, enfatizar que dados da literatura têm mostrado que o suporte parental tem correlação significativamente positiva entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar da criança (Davis-Kean, 2005; Shriner, Mullis & Shriner, 2010); ou seja, quanto maior o nível de escolaridade dos pais, maior o envolvimento deles nas questões escolares e maior o sucesso da criança na escola. Ainda, o nível escolar mais avançado da mãe impulsiona maior envolvimento do casal nas atividades escolares dos filhos (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), funcionando como promotor de suporte parental e fator de proteção à criança.

Além disso, a desvantagem econômica representa um desafio ao suporte parental. As limitações impostas por condições financeiras desfavoráveis conduzem a poucas possibilidades de estimulação intelectual tais como disponibilidade de materiais (brinquedos, livros, lugar para estudo), passeios pagos (museus, parques de diversões, teatros), além de outros itens necessários ao desenvolvimento infantil. Pesquisas têm revelado que filhos de pais com maior poder aquisitivo frequentam a escola por mais tempo, tendo um currículo com mais anos de escolaridade (Ferreira & Marturano, 2002; Ludwig & Mayer, 2006).

Em situações mais crônicas, o estresse provocado por adversidades econômicas conduz a comportamentos parentais inadequados, onde os adultos cuidadores estão mais propensos ao uso de punições – bater, gritar, desacatar – a comportar-se de maneira mais carinhosa (Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994). Isso é especialmente verdadeiro, quando os pais, em situações de adversidades financeiras, recebem pouco ou nenhum suporte de redes sociais do seu meso e macrossistema (Aber, Bennett, Conley & Li, 1997).

O suporte parental mais efetivo leva os pais a aproximarem-se mais da escola e dos professores e essa interação próxima, e positiva, pode afetar a satisfação docente e levar os profissionais de sala de aula a darem mais atenção aos alunos, filhos desses

pais, havendo maior propensão para que esses professores identifiquem, precocemente, problemas que possam inibir a aprendizagem, prevenindo o insucesso acadêmico e evitando, entre outras coisas, a evasão escolar dessas crianças (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Nesse sentido, os pais mais escolarizados e com melhor situação econômica, descritos na literatura como os que têm melhores condições de oferecer mais suporte aos filhos, são os que, pela relação mais próxima da escola e dos professores, mais se beneficiam das facilidades que a instituição pode lhes oferecer. Assim, a classe social tem influência sobre a realização acadêmica do aluno e a desvantagem econômica se mostra como uma variável de risco ao desenvolvimento.

O sexo e a idade dos pais, igualmente, são fatores que se associam ao desenvolvimento da criança. Com relação ao tempo junto aos filhos, as mães investem mais horas nos afazeres funcionais de cozinhar, alimentar, organizar as atividades da criança e na tarefa de educar, enquanto os pais investem mais tempo na interação com atividades que envolvem brincadeiras (Buckley & Schoppe-Sullivan, 2010). Mais do que os pais, as mães estão envolvidas com a criança muito mais tempo, exercendo múltiplas atividades com os filhos – no estabelecimento de horários mais rígidos e na responsabilidade dos cuidados, mesmo quando trabalham fora de casa durante todo o dia (Craig, 2006).

Ainda, as mães são consideradas como sendo mais cuidadoras e superprotetoras, e são elas que investem mais tempo em diálogo com as crianças. Os pais, por sua vez, são considerados superprotetores das meninas, embora tanto meninas quanto meninos tenham relações mais próximas com as mães. Porém, o suporte oferecido pelo pai não se mostrou mais importante para a realização educacional da criança, quando o suporte oferecido pela mãe foi menos significativo (Flouri & Buchanan, 2004). Em outras palavras, o potencial protetivo do suporte parental ainda está bastante atrelado à figura materna.

Enfatizando ainda mais a importância do suporte parental, a idade dos pais tem se mostrado como uma variável interessante, quando correlacionada ao estresse e à prontidão escolar de crianças. Embora os estudos, relacionando idade e suporte parental, sejam bastante escassos, eles apontam que o estresse parental está diretamente relacionado à interação pais-criança e ao desenvolvimento dos filhos. Há evidências de que filhos de pais que tinham fontes estressoras acima da média apresentaram maior prontidão escolar (Andrade & outros, 2008; Andrade, Belling, Benetti & Rezena, 2009; Pereira-Silva & Dessen, 2006).

Na perspectiva do estresse/interação pais-criança/desenvolvimento dos filhos, pesquisa realizada em Santa Catarina apresentou dados que apontam um índice global de estresse parental (124,8) – mais alto que os encontrados em uma amostra de pais

canadenses (94,6) e em uma pesquisa realizada com pais de Brasília (96,5), Distrito Federal (Andrade *et al.*, 2008; Andrade *et al.*, 2009; Dessen & Szelbracikowski, 2004). Em Santa Catarina, essa correlação indicou que quanto mais velho é o pai, menor é o número de fontes estressoras e menor é a prontidão escolar da criança (Andrade *et al.*, 2008). Esses dados – catarinenses, brasileiros e canadenses – sugerem que a idade dos pais está correlacionada ao desempenho escolar.

Contexto e Participantes

Os participantes desse projeto de pesquisa constituem-se de alunos de 5 e 6 anos de idade, matriculados em Centros de Educação Infantil de uma cidade, localizada no Alto Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. A amostra foi de 174 crianças do Jardim II e do Pré e suas famílias, que foram divididas em: Famílias Biológicas (Tipo 1); Famílias Adotivas (tipo 2); Famílias Uniparentais (Tipo 3); Famílias Recasadas (Tipo 4); Outras configurações (Tipo 5).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. **Questionário sócio-demográfico:** trata-se de um questionário para identificar a escolaridade de pais e mães, a idade, e o nível salarial das famílias, entre outros aspectos.

2. **Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF):** avalia os recursos disponíveis no ambiente familiar, com um roteiro que se aplica sob forma de entrevista semiestruturada, em que cada tópico é apresentado à mãe/informante oralmente (Marturano, 2007).

3. **Teste de Prontidão Escolar Lollipop. Teste De Avaliação Diagnóstica de Prontidão Escolar** (Chew e outros, 2007). Comportando 52 questões, o Lollipop avalia a identificação das habilidades da criança nas seguintes áreas: matemática (identificação de números e contagem); português (identificação de letras e escrita); identificação de cores, formas e formas copiadas; descrição de figuras, posição e reconhecimento espacial.

4. **Índice de Stress Parental** (ISP – Abidin, 1995): esse instrumento se destinada a identificar os fatores de estresse no relacionamento pais/criança. É constituído por 36 itens no modelo de uma escala do tipo Likert, com cinco alternativas.

Procedimentos

Após aprovação do comitê de ética em pesquisa da universidade local e da direção da unidade de ensino, foi enviada, via escola, uma carta convite para os pais

solicitando a presença deles nas dependências da mesma, para a efetivação da pesquisa. Junto à carta convite foi anexado o questionário sócio demográfico, com hora e data para aplicação do RAF e ISP. Após assinatura do TCLE, pelos pais e mães ou responsáveis, foi marcada com os professores a data para aplicação do Lollipop com as crianças, na própria escola. Os dados foram analisados pelo programa denominado SPSS (versão 19), quando foram realizadas análises estatísticas descritivas e análises de associação entre as variáveis apresentadas.

Resultados

Para melhor identificar as famílias pesquisadas, foram feitas análises descritivas dos dados sociodemográficos, que revelam que 56,21% delas cursaram as séries iniciais e ensino fundamental completo e apenas 1,18% não possuíam nenhuma escolaridade, totalizando 57,39% das mães com nível de escolaridade, no máximo, até o ensino fundamental completo. O percentual de mães que possuem escolaridade entre ensino médio, superior incompleto e superior soma 42,61%.

O resultado também evidenciou que 59,86% dos pais entrevistados possuem escolaridade entre séries iniciais e ensino fundamental completo. Observou-se que 26,06% dos pais têm ensino médio e apenas 14,08% estão cursando ou concluíram o ensino superior. Observou-se ainda que 67,06% das famílias pesquisadas têm renda mensal situada em uma faixa entre menos de um salário mínimo e quatro salários mínimos. São em geral famílias com um nível socioeconômico baixo, se comparadas com as demais famílias que ganham entre quatro salários e mais de oito salários mínimos, representando um total de 32,92%.

Quanto aos tipos de famílias pesquisadas, a figura 1 divide a amostra de acordo com o tipo de família das crianças entrevistadas. Os resultados apresentados apontam que 125 famílias são de pais biológicos (pai e mãe biológicos que moram com a criança), 23 uniparentais (somente um dos pais biológicos mora com a criança), 14 de pais recasados (mãe e padrasto ou pai e madrasta moram com a criança), dois com pais adotivos e 10 se encontram em outras formações de família – as crianças são cuidadas pelos avós.

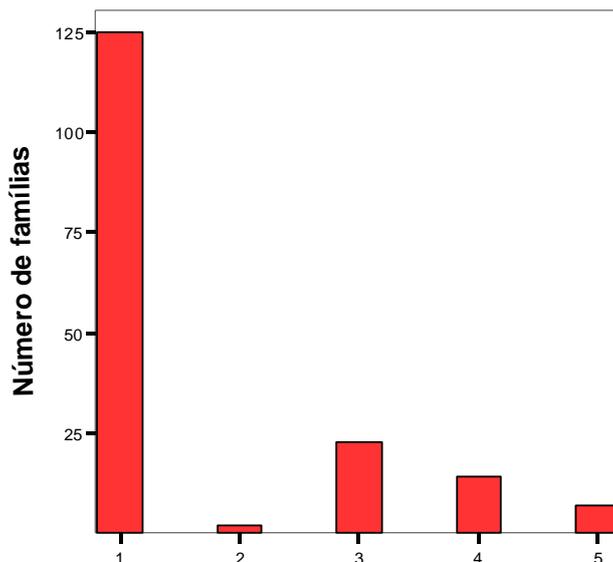


Figura 1. Tipos de Famílias.

A fim de responder aos objetivos da pesquisa, foram feitos os cálculos das médias de cada variável. A tabela 1 mostra as médias de Prontidão, Suporte Parental e Estresse Parental. Conforme descrito, pode-se perceber que a média geral de prontidão escolar das 174 crianças, participantes da pesquisa, foi de 46,16, com desvio padrão de 14,11, considerado alto. O escore mínimo alcançado pelas crianças avaliadas nesse teste foi de 8 pontos, e o escore mais alto foi de 66, sendo que o total máximo no teste é de 69 pontos. A média de suporte parental nas famílias foi de 75,93, tendo um desvio padrão de 10,048. A pontuação mínima encontrada foi de 51 pontos e a máxima 101, salientando que o total máximo possível era 126 pontos.

Em relação ao estresse parental nas famílias, a média total foi de 128,34 com desvio padrão de 19,415, também considerado alto. Na avaliação do estresse parental nas famílias, o escore mínimo foi 69 e o máximo 169. As tabelas que seguem visam identificar correlações entre a Prontidão Escolar e as variáveis sociodemográficas, o estresse parental e o suporte parental.

| | <i>N</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Maximo</i> | <i>Média</i> | <i>Desvio Padrão</i> |
|--------------------------|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Total Prontidão Escolar | 174 | 8 | 66 | 46,16 | 14,111 |
| Total Suporte Parental | 174 | 51 | 101 | 75,93 | 10,048 |
| Total de Estresse Parent | 172 | 69 | 169 | 128,34 | 19,415 |

Tabela 1. Médias de Prontidão, Suporte parental e Estresse Parental.

Verifica-se na tabela 2 uma correlação com nível de significância importante ($p \leq 0,01$) entre prontidão escolar e as variáveis: escolaridade da mãe, número de filhos e

renda mensal. A correlação entre prontidão escolar e escolaridade do pai mostra-se também estatisticamente significativa, com $p < 0,05$. Esses dados revelam que pais e mães mais escolarizados possuem filhos com maior nível de prontidão escolar, apesar de a escolaridade da mãe ter maior influência na prontidão de seus filhos.

É importante destacar que há uma correlação negativa entre prontidão escolar e número de filhos, ou seja, quanto maior o número de filhos, menor a prontidão escolar das crianças. Observa-se que a variável renda mensal teve uma correlação positiva com a prontidão escolar, com $p < 0,01$, significando que famílias que possuem renda mensal maior, tendem a ter filhos com maior prontidão escolar.

| | <i>Prontidão Escolar</i> |
|---------------------|--------------------------|
| Escolaridade da mãe | ,203** |
| Escolaridade do pai | ,179* |
| Numero de filhos | -,298** |
| Renda Mensal | ,213** |

** . $P < 0,01$

* . $P < 0,05$

Tabela 2. Intercorrelações (r de Pearson) entre variáveis do contexto e Prontidão Escolar.

A tabela 3 indica as médias de prontidão escolar de acordo com o tipo de família. Constatou-se que a média de prontidão das crianças com pais biológicos é de 46,22; das crianças com pais adotivos é de 30,50; das crianças com apenas um dos pais 48,8; das crianças com pais recasados a média é de 47,57. A tabela também mostra que a maioria das crianças pesquisadas mora com os pais biológicos, porém, as crianças com famílias uniparentais possuem mais prontidão escolar. Foram feitos os testes T-student entre as Famílias Uniparentais e todas as outras, sendo que não houve diferença significativa entre as médias de suporte parental, mesmo tendo as famílias Uniparentais pontuado mais.

| | <i>N</i> | <i>Média</i> | <i>Desvio Padrão</i> |
|-----------------------|----------|--------------|----------------------|
| Famílias Biológicas | 125 | 46,22 | 14,40 |
| Famílias Adotivas | 2 | 30,50 | 9,19 |
| Famílias Uniparentais | 23 | 48,48 | 13,85 |
| Famílias Recasadas | 14 | 47,57 | 11,27 |
| Outras Configurações | 7 | 45,14 | 9,52 |

Tabela 3. Médias de Prontidão Escolar de acordo com o tipo de Família.

A figura 2 demonstra que, independente do tipo de família, a média de prontidão é maior quando as famílias apontam mais fatores estressores na relação pais-filhos. Os pontos mais altos em cada tipo de família representam as famílias que estão acima da média de estresse parental ($m=128$), possuindo filhos com prontidão escolar acima da média ($m=46$). Os pontos mais baixos para cada tipo de família apontam para as famílias que estão abaixo da média de estresse parental revelando que estas têm suas crianças pontuando menos no teste de prontidão escolar.

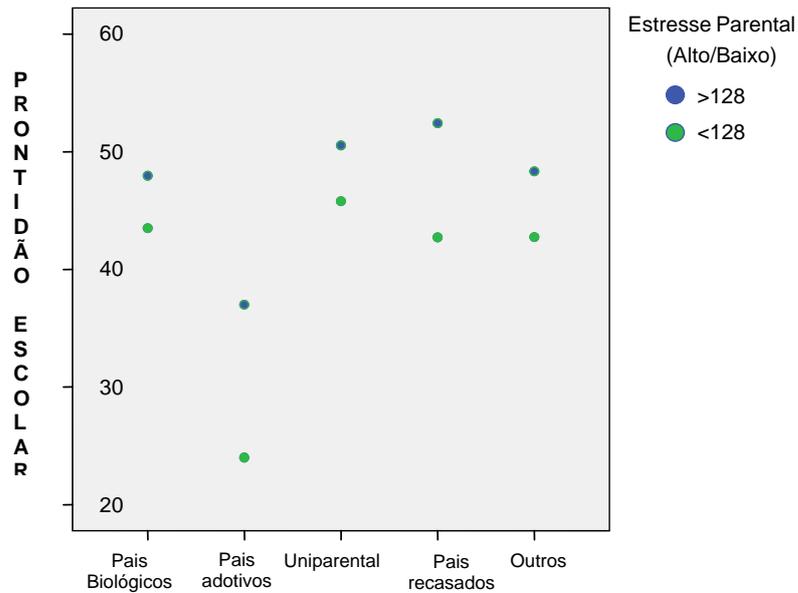


Figura 2. Estresse Parental, Prontidão Escolar e Tipo de Família.

A figura 3 revela que, dentre os pais que estão abaixo da média no que se refere o suporte parental, somente famílias recasadas possuem filhos com maior prontidão escolar.

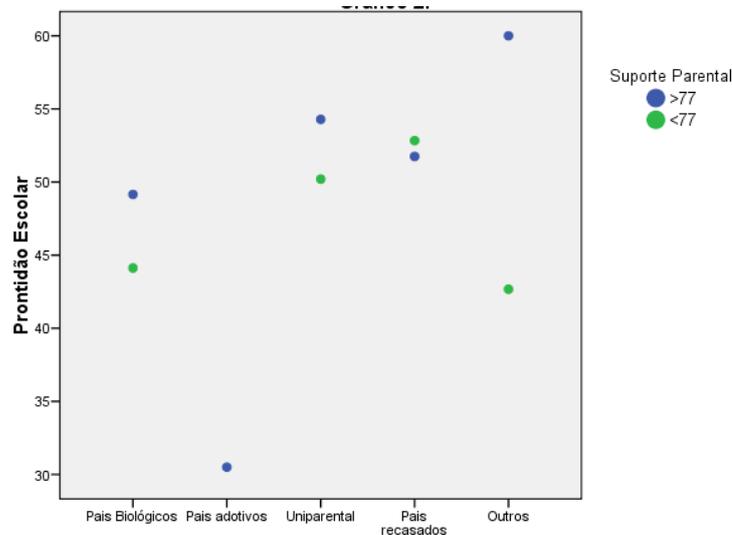


Figura 3. Suporte Parental e Tipo de Família.

Os resultados apresentados nessa figura revelam que as famílias de Pais Biológicos, Uniparentais e com Outras configurações, que estão acima da média de Suporte Parental, têm suas crianças com pontuação acima da média de Prontidão Escolar. As famílias adotivas estão acima da média de suporte parental, mas suas crianças pontuaram muito pouco no teste de prontidão escolar, menos de 35. Já as famílias recasadas, que estão acima da média de suporte parental, têm suas crianças com menos prontidão escolar, diferente das demais.

Discussão

Os dados coletados referentes à prontidão escolar e ao suporte parental foram feitos através de instrumentos pouco utilizados ainda no Brasil. Podemos destacar as pesquisas de Bigras e Dessen (2002), de Dessen e Szelbracikowski (2004), de Andrada (2007) e de Andrada *et al.* (2008), que se propõem identificar a prontidão escolar e que visam a relacioná-la com variáveis do microsistema familiar. Em relação ao estresse parental, pesquisas têm mostrado dados afirmando que o mesmo tem influência direta na relação pais-criança, como também no desenvolvimento das mesmas (Pereira-Silva & Dessen, 2006; Brandth & Kvande, 2002; Lewis & Dessen, 1999), mas pouco se sabe sobre a relação com a prontidão escolar.

Consideradas as variáveis: estresse parental, suporte parental e prontidão escolar nesta pesquisa, faz-se importante lembrar que a média de estresse global de 128,34 revelou-se como um índice bastante alto, se comparado aos pais da amostra canadense que é de 94,5 e da amostra do Distrito Federal – Brasília – que é de 96,5 (Dessen e Szelbracikowski, 2004). Já a média do total de prontidão escolar (46,16) foi considerada compatível com a média de crianças do norte do Brasil e do Canadá, na mesma faixa etária (Dessen & Szelbracikowski, 2004; Venet *et al.*, 2003). A média do total de suporte parental foi de 75,93; em relação ao RAF há apenas a pesquisa de Andrada e outros (2008), que também relaciona os dados coletados com o inventário e a prontidão escolar das crianças.

De acordo com a Tabela 2, pode-se notar que a variável número de filhos correlacionou negativamente e significativamente ($p \leq 0,01$) com a prontidão escolar; sendo assim, famílias numerosas tendem a ter crianças com menor prontidão escolar. Esse resultado está em sintonia com pesquisa de Mengel (2007), na qual a densidade habitacional alta estava associada ao baixo desempenho cognitivo.

Ainda de acordo com os resultados apontados pela Tabela 2, observa-se uma correlação significativa e positiva entre a escolaridade dos pais em relação à prontidão escolar; nota-se que a escolaridade da mãe ($p \leq 0,01$) tem maior influência no desenvolvimento cognitivo de seu filho do que a do pai ($p \leq 0,05$). Nessa direção, a escolaridade da mãe pode ter influencia direta sobre o desenvolvimento global e específico da criança, como um fator de proteção. Destaca-se também o dado que os

pais e mães com maior escolaridade tendem a ter menos filhos, envolvendo-se assim mais com os mesmos (Capuano, Bigras, Normandeau, Gauthier & Parent, 2001).

A variável renda mensal mostrou uma correlação significativa e positiva ($p \leq 0,01$) em relação à prontidão escolar, apontando para o fato de que a prontidão escolar das crianças tende a aumentar, quanto maior for a renda mensal das famílias. Isso pode ser explicado devido a essas famílias possuírem mais condições financeiras, podendo assim proporcionar recursos materiais que poderão atuar direto no desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996 apud Santa Maria-Mengel, 2007), a variável distal renda familiar pode influenciar as variáveis proximais de inter-relações no ambiente familiar e, assim, o próprio desenvolvimento da criança (Andrade *et al.*, 2008).

De acordo com a Figura 2, a prontidão escolar das crianças é maior nas famílias que apontam mais fatores estressores, independente do tipo de família. A partir desse dado parece que não é necessariamente o tipo de família que vai definir a prontidão escolar das crianças, mas, sim, a capacidade dos pais de apontarem mais fontes de estresse e de estabelecerem fronteiras nítidas entre os subsistemas familiares mantendo uma hierarquia definida, conforme a teoria sistêmica.

Não houve uma diferença significativa entre a prontidão escolar em relação aos tipos de família. Achados de Dessen e Polônia (2007) apontam que: a) o próprio conceito de família e a sua configuração têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual e b) não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas: nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações. Podemos dizer que não é o tipo de família que irá influenciar no desenvolvimento cognitivo das crianças, mas sim a relação com os seus cuidadores no ambiente familiar.

Conclusão

Pode-se perceber, diante os dados, que o nível sócio econômico dos participantes dessa pesquisa é na sua maioria baixo, sendo representado em 67,06% das famílias vivendo com menos de quatro salários mínimos; vale lembrar que a abstração de dados foi feita em escolas públicas da região do Alto Vale do Itajaí. As crianças apresentaram, em média, boa prontidão escolar e ela está fortemente e principalmente relacionada à escolaridade da mãe, à renda mensal familiar e, com menos influência, porém importante, à escolaridade do pai. E, então, podemos concluir que esses resultados significam proteção da prontidão escolar das crianças e, também, maior prontidão escolar para as famílias que apresentam menor número de filhos.

As crianças que apresentaram maior prontidão escolar são as de famílias Uniparentais, ou seja, são crianças vivendo com apenas um dos pais biológicos. Fatores estressores na relação pais-filhos revelou ter relação positiva com a prontidão escolar, sendo assim para todos os tipos de famílias. Vale lembrar que a pesquisa não mostrou nenhuma correlação/diferenciação entre prontidão escolar com o tipo de família.

Diante dos dados da pesquisa, pode-se concluir que a capacidade das famílias em desenvolver seus papéis na participação do desenvolvimento escolar de seus filhos está mais relacionada com o nível de prontidão escolar, que com o tipo de família. Finalmente, pode-se inferir que as variáveis, usadas para formar os dados nessa pesquisa, têm relação com a prontidão escolar das crianças – positivamente ou negativamente. Sugere-se, assim, mais pesquisas em regiões diversificadas do país, a fim de analisar a questão do contexto social e cultural, bem como os diferentes tipos de constituições familiares e níveis de estresse parental, fomentando a possibilidade da criação de um banco de dados nacional e regional, bem como oferecer subsídios para a implementação de políticas públicas que proporcionem ações de promoção de resiliência e enfrentamento de estresse.

Referências

- Aber, J.L., Bennett, N.G., Conley, D.C. e Li, J. (1997). The Effects of Poverty on Child Health and Development. *Annu Rev Public Health*, 18, 463-83.
- Abidin, R.R. (1995). *The Parenting Stress Index Odessa, FL: Psychological Assessment Resources*.
- Andrada, E.G.C. (2007). *O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como promotor do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Andrada, E.G.C., Belling, G., Benetti, I.C. e Rezena, B. (2009). Prontidão escolar e estresse parental. *Psicol. Am. Lat.* 18, 16-28.
- Andrada, E.G.C., Benetti, I.C., Rezena, B. e Carvalho, G. (2008). Fatores de risco e proteção para a Prontidão Escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão, Brasília*, 28 (3), 556-547.
- Bigras, M. e Dessen, M.A. (2002). O método Q na avaliação psicológica: utilizando a família como ilustração. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 119-131.
- Brandth, B. e Kvande, E. (2002). Reflexive fathers: Negotiating parental leave and working life. *Gender, Work and Organization*, 9(2), 186-203.
- Buckley, C.K. e Schoppe-Sullivan, S.J. (2010). Father involvement and coparenting behavior: Parents' nontraditional beliefs and family earner status as moderators. *Personal Relationships*, 17(3), 413-431.

- Capuano, F., Bigras, M., Normandeau, S., Gauthier, M. e Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 195-228.
- Carlton, M.P. e Winsler, A. (1999) School readiness: the need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28 (3), 338 - 352.
- Chew, A.L. (2007). *Lollipop Test*. Lake Worth: Brumby Holdings Inc.
- Conger R., Ge X., Elder G., Lorenz, F. e Simons, R.S. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-61.
- Craig, L. (2006). Does Father Care Mean Fathers Share? A Comparison of How Mothers and Fathers in Intact Families. *Gender & Society*, 20(2), 259-281.
- D'ávila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. e Elias, L.C.S. (2005a). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10 (1) 107-115.
- D'ávila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. e Elias, L.C.S. (2005b). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*, 15 (30), 43-55.
- Davis-Kean, P.A. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Desforges, C. e Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Research Report RR433: Department for Education and Skills.
- Dessen, M.A. e Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Dessen, M.A. e Szelbracikowski, A.C. (2004). Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. *Interação em Psicologia*, 8 (2), 171-180.
- Ferreira, M.C.T. e Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicol. Reflex. Crit.*, 15 (1), 35-44.
- Flouri, E. e Buchanan, A. (2004). Early Father's and Mother's Involvement and Child's Later Educational Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-53.

- Frank, S.J., Olmsted, C.L., Wagner, A.E., Laub, C.C., Freeark, K., Breitzer, G.M. e Peters, J.M. (1991). Child Illness, the Parenting Alliance, and Parenting Stress. *Journal of Pediatric Psychology*. 16 (3) 361-371.
- Gardner, R. (2003) *Supporting families: Child protection in the community*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kohen, D., Hertzman, C. e Brook-gunn, J. (1998). *Neighbourhood Influences on Children's School Readiness*. Canada: Human Resources Development.
- Lewis, C. e Dessen, M.A. (1999) O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(1), 9-16.
- Ludwig, J. e Mayer, S.E. (2006). Culture and the Intergenerational Transmission of Poverty: The Prevention Paradox. *The Future of Children*, 16(2), 175–196.
- Marturano, E.M. (2007). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicol. Reflex. Crit.*, 19(3), 498-506.
- Marturano, E.M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 13(1). 79-87.
- Pereira-Silva, N.L. e Dessen, M.A. (2006). Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. *Interação em Psicologia*. 10(2), 183-194.
- Pianta, R.C. e Walsh, D.J. (1996). *High-Risk children in schools: constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pickren, W.E. (2011). Em Waden P., Donald, D. e Michael, W. (Eds.), *Portraits of pioneers in Developmental Psychology* (pp.7-10). New York, Psychology Press.
- Santa Maria-Mengel, M.R. (2007). *Vigilância do desenvolvimento em programa de saúde da família: triagem para detecção de riscos para problemas de desenvolvimento*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo).
- Shriner, M., Mullis, R.L. e Shriner B. (2010). Variation in Family Structure and School-Age Children's Academic Achievement: A Social and Resource Capital Perspective. *Marriage e Family Review* 46(7), 445-67.
- Trivellato-Ferreira, M.C. e Marturano, E.M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicología*, 2008, 42(3), p.549-560.
- Tschannen-Moran, M. e Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.J. e Bigras, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop (Mesure et évaluation). *Revue de psychoéducation*, 32 (1), 165-176.

Dados dos autores:

Idonézia Collodel Benetti

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Mestre em Linguística, Mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Campus Universitário - CEP: 88040-500 – Trindade – Florianópolis – SC

Correio eletrônico: idonezia@hotmail.com

Edla Grisard Caldeira de Andrada

Faculdades Estácio de Sá

Professora Doutora do Curso de Psicologia das Faculdades Estácio de Sá. Rua Antônio Scherer, 657 - Kobrasol - São José – S.C – Brasil CEP: 88.102-090

Professora do Centro Universitário Municipal de São José/SC/Brasil. Av. Leoberto Leal, 431, São José - SC, 88117-001, Brasil – CEP: 88.110-001

Correio eletrônico: edlagrisard@hotmail.com

Nina Garcia Taboada

Centro Universitário do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI

Professora do Curso de Psicologia da Unidavi. Dr. Guilherme Guemballa, 13 – Jardim América

CEP: 89160-932 - Rio do Sul - Santa Catarina.

Correio eletrônico: nina@unidavi.edu.br

Bárbara dos Santos Rezena, Gabriela Beling de Carvalho, Marcelo André Agostini, Djeise Marla Eger, Luciana Mendes da Silva, Carla Fuck Wollinger, Alexsânia Souza Braz

Centro Universitário do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI

Acadêmicos do Curso de Psicologia da Unidavi – 10ª Fase, bolsistas do PGP.

Dr. Guilherme Guemballa, 13 – Jardim América CEP: 89160-932 - Rio do Sul - Santa Catarina

