

# Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares

## *Family, learning disabilities and behavior problems in schoolchildren*

Edna Maria Marturano<sup>1</sup>  
Luciana Carla dos Santos Elias<sup>2</sup>

### RESUMO

Nos anos escolares, família e escola são contextos em que se engendram mecanismos de risco e proteção para trajetórias favoráveis ou não de desenvolvimento das crianças. Dificuldades adaptativas precoces, expressas em altos níveis de problemas emocionais e/ou comportamentais, têm sido associadas a trajetórias desfavoráveis. O presente estudo objetivou testar um modelo de predição de problemas de comportamento em escolares, tendo como preditores variáveis de apoio ao desenvolvimento e adversidade no contexto familiar, bem como a presença da queixa escolar, sinalizando adversidade no contexto escolar. Participaram 60 crianças, de 7 a 11 anos, e suas mães, recrutadas em escola pública de Ensino Fundamental e em clínica-escola de psicologia. Os instrumentos utilizados foram Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência (CBCL), Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), subescala *Vida Familiar*, da Escala de Eventos Adversos (EEA). A coleta ocorreu na clínica e na escola. Os dados foram analisados por meio de regressão linear múltipla, verificando-se o poder explicativo das variáveis ambientais sobre os desfechos comportamentais. Os resultados apontaram a adversidade escolar como principal preditor de problemas de atenção, problemas sociais e comportamento agressivo. A adversidade familiar foi associada a problemas internalizantes e externalizantes. Duas modalidades de apoio familiar (rotina regular no dia a dia e atividades de lazer no tempo

DOI: 10.1590/0104-4060.44617

1 Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Rua Tenente Catão Roxo, nº 2650. CEP: 14051-140. E-mail: emmartur@fmrp.usp.br

2 Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Av. Bandeirantes, nº 3900. CEP: 14040-901. E-mail: lucaelias@fclrp.usp.br

livre) parecem implicadas na atenuação dos problemas de comportamento. Destaca-se que esses são recursos passíveis de intervenção.

*Palavras-chave:* problemas de comportamento; dificuldades no aprendizado; suporte familiar.

## ABSTRACT

During the school years, family and school are contexts in which risk and protection mechanisms for favorable or unfavorable trajectories regarding the development of children are engendered. Early adaptive disabilities, expressed in high levels of emotional and/or behavior problems, have been associated with unfavorable trajectories. The present study aimed to test a prediction model of behavior problems in schoolchildren, having as variable support predictors to the development and adversity in family contexts, as well as the existence of school complaints, indicating adversity in the school context. Sixty children aged 7 to 11 years and their mothers participated in this study and they were recruited in a public elementary school and in a university clinic of psychology. The instruments used in this study were: Raven's Coloured Progressive Matrices – Special Scale, Child Behavior Checklist (CBCL), Family Environment Resources Inventory (*Recursos do Ambiente Familiar* – RAF), Family Life subscale from the Adverse Events Scale (*Escala de Eventos Adversos* – EEA). Data collection took place at the clinic and school. The data were analyzed by means of multiple linear regression, verifying the power of prediction of behavioral outcomes considering the environment variables. The results indicated school adversity as the main predictor of attention problems, social problems and aggressive behavior. Family adversity was associated with internalizing and externalizing behaviors. Two modalities of family support (daily regular routine and leisure activities in free time) seemed to prevent behavior problems. These are home resources amenable to intervention.

*Keywords:* behavior problems; learning disabilities; family support.

Entre as crianças que apresentam necessidades especiais, destaca-se por pouco entendido o grupo com dificuldade persistente no aprendizado escolar, sem uma clara associação com qualquer comprometimento físico ou intelectual. Dificuldade no aprendizado é caracterizada como desempenho, em notas ou tarefas, abaixo de um nível esperado para a idade, habilidade e potencial de um indivíduo. É, portanto, uma discrepância entre a aptidão acadêmica e seu desempenho. (ELLIS; BERNARD, 2006). Com frequência, crianças desse segmento são encaminhadas à rede de saúde, configurando a queixa escolar, motivo

prevalente de encaminhamento para atendimento clínico. (WIELEWICKI, 2011). A expressão “queixa escolar” tem sido então usada para designar a condição particular em que essas crianças se encontram, de terem sido identificadas como alguém que precisa de acompanhamento fora da sala de aula, por apresentar dificuldade no aprendizado escolar. (FERREIRA; CONTE; MARTURANO, 2011).

Pesquisas nacionais sugerem certa vulnerabilidade das crianças identificadas com a queixa escolar, no sentido de apresentarem elevado risco para problemas emocionais e de comportamento. (D’ABREU; MARTURANO, 2011; FERREIRA; MARTURANO, 2002). Esse quadro está de acordo com a evidência de uma associação inversa entre desempenho escolar e indicadores de ajustamento social, emocional e comportamental. (BURT; ROISMAN, 2010; HINSHAW, 1992).

Neste artigo, a questão da associação entre a queixa escolar e problemas externalizantes (agressão, impulsividade, quebra de regras) e internalizantes (ansiedade, humor deprimido, retraimento, queixas somáticas) é examinada em uma perspectiva sistêmica. De acordo com essa perspectiva, concebe-se o desenvolvimento normal e o atípico como os dois polos de um contínuo, resultantes da regulação mútua pessoa-contexto, de modo que os problemas adaptativos não são localizados no indivíduo e sim nas interações entre o indivíduo e seus contextos de desenvolvimento. (SAMEROFF, 2010).

As interações criança-ambiente podem assim engendrar processos promotores do desenvolvimento, em circunstâncias favoráveis, como também mecanismos de vulnerabilidade ou proteção, diante da adversidade. A queixa escolar, na condição de uma dificuldade que foi reconhecida como tal pelos agentes socializadores, é vista como adversidade crônica que põe a criança em risco de desadaptação psicossocial, por interferir diretamente na consecução de uma das principais tarefas de desenvolvimento da meninice, que é a realização acadêmica. (MASTEN; REED, 2002). Como se situaria a família nesse cenário, além da iniciativa de buscar fora da escola a solução do problema em que a escola falhou?

Entre as principais funções da família junto à prole destacam-se o cuidado, a socialização e a proteção. Essas funções vão mudando quanto à sua importância e topografia à medida que a criança vai ganhando autonomia. Entendem-se as funções de cuidado e socialização como a promoção do desenvolvimento em circunstâncias favoráveis, ao passo que a de proteção ganha relevo nos momentos em que o desenvolvimento saudável está ameaçado. (MARTURANO; LEME; ELIAS, 2012). A noção de estabilidade ambiental é um conceito-chave para a compreensão das influências do ambiente familiar sobre o desenvolvimento. (BOYCE, 1985; EVANS; WACHS, 2010). A estabilidade familiar, sinalizada por relações interpessoais confiáveis e estáveis, rotinas regulares e organização

do ambiente doméstico, tem sido identificada como um fator de proteção contra problemas de comportamento. (FERRIOLLI; MARTURANO; PUNTEL, 2007). Em contrapartida, um ambiente doméstico caótico, com grande instabilidade diária, desordem e falta de regularidade temporal, constitui fator de risco para a intensificação de problemas externalizantes e internalizantes. (SHAMAMA-TUS-SABAH; GILANI; WACHS, 2011). A exposição a eventos adversos na vida familiar também é fator de risco para a intensificação de problemas. (FANTI; HENRICH, 2010; HICKS et al., 2009).

A partir do exposto vemos que nos anos escolares, família e escola são contextos onde se engendram mecanismos de risco e proteção para trajetórias mais ou menos favoráveis de desenvolvimento. Problemas de comportamento podem surgir em decorrência do acúmulo de adversidades nos dois contextos. Em contrapartida, há indícios de que famílias que oferecem apoio ao desenvolvimento das crianças, por meio de rotinas regulares, oportunidades de interação com os pais e acesso ao lazer diversificado, operam de forma protetora, assegurando seu desenvolvimento saudável em face da adversidade no contexto escolar. (FERREIRA; MARTURANO, 2002; MARTURANO, 2006). Considerando esses pressupostos, o presente estudo teve como objetivo testar um modelo de predição de problemas de comportamento em escolares, tendo como preditores variáveis de apoio ao desenvolvimento e adversidade no contexto familiar, bem como a presença da queixa escolar, sinalizando adversidade no contexto escolar. Com a inclusão do apoio familiar busca-se suprir uma lacuna, dado que o foco em recursos ambientais protetores tem sido negligenciado em favor da pesquisa dos efeitos da adversidade psicossocial sobre o comportamento infantil; além disso, o estudo de processos familiares protetores pode identificar mediadores de efeitos da adversidade que são passíveis de intervenção.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram 60 crianças de 7 a 11 anos e suas mães, recrutadas em escola pública de Ensino Fundamental (n = 30) e em clínica-escola de psicologia. Em cada condição havia 20 meninos e 10 meninas, proporção estabelecida com base na distribuição dos participantes recrutados na clínica-escola, que aguardavam atendimento para a queixa escolar. As famílias também foram pareadas quanto à escolaridade da criança e dos pais/cuidadores. Foi critério de inclusão o desempenho pelo menos limítrofe em teste de inteligência geral.

### *Instrumentos*

Para a composição da amostra foram utilizadas as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial, padronização brasileira de Angelini, Alves, Custódio e Duarte (1999). O desempenho no percentil 10 ou acima foi critério para inclusão na amostra.

Os problemas de comportamento foram avaliados com o Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência (CBCL) (ACHENBACH, 1991), aplicado às mães durante entrevista individual, de acordo com Bordin, Mari e Caeiro (1995), em estudo de adaptação do inventário. Essa versão do CBCL fornece um escore de Funcionamento Global, assim como escores nos eixos: Retraimento; Complicações Somáticas; Ansiedade e Depressão; Problemas Sociais; Problemas de Pensamento; Problemas de Atenção; Violação de Regras; Comportamento Agressivo. Os três primeiros eixos são agrupados na Escala de Problemas Internalizantes e os dois últimos na Escala de Problemas Externalizantes. (ACHENBACH, 1991).

A sondagem do apoio ao desenvolvimento foi feita com o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). O RAF avalia recursos que podem contribuir para o aprendizado acadêmico e o ajustamento nos anos do Ensino Fundamental. (MARTURANO, 2006). Neste estudo foi utilizado o escore total do instrumento, que é a soma dos escores nos seus 10 tópicos, e os escores parciais dos tópicos referentes ao *uso do tempo livre, passeios nos últimos 12 meses, atividades que a criança costuma fazer com os pais em casa e rotinas diárias com horários definidos*, que avaliam os recursos de apoio ao desenvolvimento, mencionados na introdução. Esses tópicos foram selecionados com base em indícios de que os recursos por eles elencados contribuem para o ajustamento da criança. (MARTURANO, 2006).

A presença de adversidade familiar foi investigada com a subescala *Vida Familiar*, da Escala de Eventos Adversos (EEA). (SANTOS, 1999). A EEA é formada por 36 itens descritivos de eventos adversos ocorridos nos últimos 12 meses (eventos recentes) ou anteriormente na vida da criança (eventos passados), agrupados em três subescalas: Vida Escolar, Vida Familiar e Vida Pessoal. Atribui-se um ponto para a ocorrência recente e um ponto para a ocorrência passada, de modo que o escore em cada item pode variar de zero a dois. A subescala *Vida Familiar* compreende 25 itens relativos a situações adversas como problemas financeiros, discórdia conjugal, problemas de saúde mental dos pais e outros eventos sinalizadores de instabilidade no ambiente familiar.

### *Procedimento*

A coleta de dados foi feita na clínica e na escola, sendo informante a mãe e, em um caso, a avó. Mãe e criança eram entrevistadas separadamente. Na clínica, as mães de crianças inscritas que aguardavam atendimento eram convidadas, por carta ou telefonema, a comparecer com seu filho em dia e horário marcado. O projeto era explicado à mãe e, caso concordasse, assinava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as mães consultadas assentiram em participar. Na escola, o procedimento seguiu os mesmos passos. Seis dentre as mães consultadas não responderam às tentativas de agendamento da entrevista. As que compareceram concordaram em participar. As crianças deram consentimento verbal.

Os dados foram analisados por meio de regressão linear múltipla. Precedendo às análises, verificaram-se os valores de curtose e simetria para cada variável. Com exceção dos eixos Complicações Somáticas e Problemas de Pensamento do CBCL, os valores encontrados foram inferiores a sete e três, respectivamente, o que possibilitou o uso de estatística paramétrica de Kline (1988, apud MARÔCO, 2011).

Dois modelos de regressão foram testados quanto ao seu poder de predição de desfechos comportamentais. No primeiro modelo, os preditores foram o escore total do RAF, o escore de eventos adversos na vida familiar da EEA e a presença da queixa escolar. No segundo modelo, mantido o escore de eventos adversos na vida familiar e a queixa escolar, o escore total do RAF foi substituído pelos escores dos tópicos *uso do tempo livre, passeios nos últimos 12 meses, atividades que a criança costuma fazer com os pais em casa e rotinas diárias com horários definidos*. A colinearidade foi averiguada através do *Variance Inflation Factor* (VIF) e a estatística de *Durbin Watson* foi utilizada para verificar a independência de resíduos. (MARÔCO, 2011). Estabeleceu-se como nível de significância  $p = 0,05$ , assinalando-se resultados com  $p < 0,10$ .

### *Resultados*

Os resultados das análises de regressão são apresentados nas Tabelas 1 a 3. Cada tabela expõe os resultados de dois modelos testados. No primeiro, o escore total do RAF representa o suporte familiar ao desenvolvimento da criança; no segundo, o suporte é representado por quatro tópicos do RAF – *uso do tempo livre, passeios nos últimos 12 meses, atividades que a criança costuma fazer com os pais em casa e rotinas diárias com horários definidos*.

Na Tabela 1 estão os resultados referentes à predição do Funcionamento Global no CBCL e nas escalas de internalização e externalização. O Modelo 1

explica 27% da variação do funcionamento global e 18% dos escores de externalização. A independência de resíduos não foi confirmada para internalização e por isso as células correspondentes estão vazias. A presença da queixa escolar é o principal preditor do escore total, ao passo que a adversidade familiar é o preditor mais significativo de problemas externalizantes. O suporte familiar, avaliado pelo escore total do RAF, não contribui para o modelo.

Quando se substitui o escore total pelos escores dos tópicos do RAF, o poder de predição aumenta e o suporte familiar passa a figurar na predição de desfechos comportamentais. No Modelo 2, uma combinação das variáveis dificuldade no aprendizado, adversidade familiar e rotina diária, nesta ordem, explica 36% da variação dos escores de funcionamento global; para problemas externalizantes, o mesmo conjunto de preditores responde por 26% da variação nos resultados, com a diferença de que neste caso o principal preditor é a rotina diária. Nota-se que a presença de rotinas com horários definidos é sempre um preditor negativo, ou seja, quanto mais rotina, menos problemas de comportamento.

O Modelo 2 explica 37% da variação nos escores de internalização, sendo preditores, por ordem, a adversidade familiar, a presença de dificuldade no aprendizado escolar e o uso do tempo livre. De novo, o suporte familiar, representado no modelo final de predição pelo uso do tempo livre, está inversamente relacionado aos problemas da criança. A rotina apresenta uma contribuição quase significativa na mesma direção ( $p < 0,10$ ).

Os resultados relativos aos eixos de problemas internalizantes são apresentados na Tabela 2, assim como aqueles relativos aos problemas sociais. O Modelo 1 explica 31% da variação nos escores de retraimento, tendo como preditores a adversidade familiar e a dificuldade no aprendizado escolar, em níveis equivalentes de significância. A mesma proporção de variância é explicada para problemas sociais, com a mesma composição de variáveis; neste caso, destaca-se a dificuldade no aprendizado como o principal preditor. A independência de resíduos não foi confirmada para o eixo ansiedade/depressão e, por isso, as células correspondentes estão vazias.

No Modelo 2, o poder de predição se eleva a 36% para retraimento, sem modificação substancial nos componentes, exceto uma pequena participação do uso do tempo livre ( $p < 0,10$ ). Para problemas sociais, a presença de rotinas emerge como um preditor significativo, a porcentagem da variância explicada pelo modelo se eleva para 37% e a ordem de importância dos preditores identificados no Modelo 1 se altera, de modo que a dificuldade na aprendizagem ganha destaque, em detrimento da adversidade familiar. O modelo também explica 25% da variação nos escores de ansiedade/depressão. Três preditores respondem pelos resultados: adversidade familiar, dificuldade na aprendizagem e uso do tempo livre, este último em relação inversa com o desfecho.

Na Tabela 3 estão os resultados referentes à predição de problemas externalizantes (violação de regras, comportamento agressivo) e problemas de atenção. Nota-se que o Modelo 1 prediz pequena porção da variância nos resultados de violação de regras (17% atribuíveis exclusivamente à adversidade familiar) e comportamento agressivo (16% sem nenhum preditor significativo isolado). Em contrapartida, explica 47% da variação nos escores de problemas de atenção, tendo como principal preditor a dificuldade no aprendizado escolar e, com menor importância, a adversidade familiar.

A diferenciação do suporte familiar em quatro componentes, no Modelo 2, praticamente duplica a porcentagem de variação dos escores de violação de regras explicada pelo modelo, que salta de 17% para 33%. O exame dos resultados apresentados na primeira coluna da Tabela 3 indica que a presença de rotinas com horários definidos é o principal responsável pelo aumento do poder preditivo dos comportamentos de violação de regras. Essa modalidade de suporte familiar, inversamente associada à violação de regras, figura como o preditor mais importante, junto com a adversidade familiar.

A diferenciação do suporte familiar também altera a predição de comportamentos agressivos. Além de aumentar o poder de predição do modelo de 16% para 22%, ela confere significância à variável dificuldade na aprendizagem, como o principal preditor, junto com presença de rotinas, como um preditor negativo. A adversidade familiar mantém uma discreta associação com comportamentos agressivos ( $p < 10,10$ ).

Diferentemente do que se verifica em relação aos demais indicadores derivados do CBCL, o Modelo 2 não altera substancialmente a predição dos problemas de atenção em relação ao Modelo 1. A porcentagem da variância explicada pelo modelo aumenta de 47% para 49%, com a mesma configuração de preditores, em que se destaca a dificuldade no aprendizado escolar, seguida pela adversidade familiar, com contribuição mais modesta. Nenhum recurso de suporte familiar figura no modelo de predição de problemas de atenção.

### *Discussão*

Este estudo teve por objetivo testar um modelo de predição de problemas de comportamento em escolares, tendo como preditores recursos de apoio ao desenvolvimento e adversidade no contexto familiar, bem como a presença de adversidade na escola, sinalizada pela queixa escolar. Com um delineamento descritivo de corte transversal, estimou-se a predição de cada desfecho comportamental, no pressuposto de que o acúmulo de situações adversas nos dois contextos intensificaria os comportamentos problemáticos, ao passo que os recursos de apoio na família teriam efeito atenuador.



TABELA 1 – MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA EXAMINANDO PREDITORES DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NAS ESCALAS DO CBCL

Preditores	Funcionamento global		Problemas internalizantes <sup>a</sup>		Problemas externalizantes	
	B(SE)	B(SE)	B(SE)	$\beta$	B(SE)	$\beta$
<b>Modelo 1</b>						
Dificuldade no aprendizado	21,01(7,32)	0,41**	-	-	5,62(3,21)	0,27 <sup>†</sup>
Adversidade familiar	2,729 (0,99)	0,32*	-	-	0,89(0,434)	0,25*
Suporte familiar – RAF total	-2,62 (2,51)	-0,15	-	-	-0,16(0,11)	-0,22
R <sup>2</sup>		0,27**				0,18**
F <sub>(3, 60)</sub> variação		8,268**				5,295**
<b>Modelo 2</b>						
Dificuldade no aprendizado	23,90(7,19)	0,47**	5,87(2,03)	0,41*	6,71(3,20)	0,32*
Adversidade familiar	2,93(0,95)	0,34**	1,18(0,27)	0,48*	1,00(0,42)	0,28*
Uso do tempo livre	-1,97(1,35)	-0,17	-1,04(0,38)	-0,32*	-0,34(0,60)	-0,07
Passetos	0,22 (2,16)	0,02	0,85(0,61)	0,22	0,02(0,96)	0,01
Atividades compartilhadas	0,05(1,71)	0,01	-0,22(0,48)	-0,08	-0,41(0,76)	-0,10
Rotinas com horários definidos	-3,68(1,38)	-0,30**	-0,73(0,39)	-0,21†	-1,71(0,61)	-0,34**
R <sup>2</sup>		0,36**				0,26**
F <sub>(6, 60)</sub> variação		6,555*				4,441**

Nota. N = 60. B, SE = coeficientes não padronizados;  $\beta$  = coeficiente beta padronizado.

<sup>†</sup>p<0,10. \*p<0,05. \*\*p<0,01

<sup>a</sup> Independência de resíduos não confirmada no Modelo 1.

FONTE: As autoras (2015).

TABELA 2 – MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA EXAMINANDO PREDITORES DE PROBLEMAS INTERNALIZANTES E PROBLEMAS SOCIAIS

Preditores	Retraimento		Ansiedade/depressão <sup>a</sup>		Problemas sociais	
	B(SE)	β	B(SE)	β	B(SE)	β
<b>Modelo 1</b>						
Dificuldade no aprendizado	2,42(0,90)	0,38**	-	-	3,33(0,87)	0,54**
Adversidade familiar	0,45 (0,12)	0,42**	-	-	0,25(0,12)	0,12*
Suporte familiar – RAF total	-0,04 (0,03)	-0,16	-	-	-0,02(0,03)	-0,06
R <sup>2</sup>	0,31**		-		0,31**	
F <sub>(3, 60)</sub> variação	9,779**		-		9,806**	
<b>Modelo 2</b>						
Dificuldade no aprendizado	2,40(0,91)	0,37*	3,24(1,25)	0,40*	3,56(0,87)	0,57**
Adversidade familiar	0,54(0,12)	0,49**	0,55(0,16)	0,40**	0,22(0,11)	0,21 <sup>†</sup>
Uso do tempo livre	-0,33(0,17)	-0,23 <sup>†</sup>	-0,53(0,23)	-0,29*	-0,01(0,16)	-0,01
Passetos	0,39(0,27)	0,22	0,55(0,37)	0,25	-0,34(0,26)	-0,02
Atividades compartilhadas	-0,33(0,22)	-0,26	-0,08(0,30)	-0,05	0,20(0,21)	0,16
Rotinas com horários definidos	-0,15(0,17)	-0,10	-0,36(0,24)	-0,18	-0,34(0,17)	-0,23*
R <sup>2</sup>	0,36**		0,25**		0,37**	
F <sub>(6, 60)</sub> variação	6,428*		3,551**		6,728**	

Nota. N = 60.

<sup>†</sup>p<0,10. \*\*p<0,05. \*p<0,01.<sup>a</sup> Independência de resíduos não confirmada no Modelo 1.  
FONTE: As autoras (2015).

TABELA 3 – MODELOS DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA EXAMINANDO PREDITORES DE PROBLEMAS EXTERNALIZANTES E DE ATENÇÃO

Preditores	Violação de regras		Comportamento agressivo		Problemas de atenção	
	B(SE)	B(SE)	B(SE)	$\beta$	B(SE)	$\beta$
<b>Modelo 1</b>						
Dificuldade no aprendizado	0,94(0,77)	0,19	4,67(2,65)	0,27 <sup>†</sup>	6,73(1,32)	0,62**
Adversidade familiar	0,28 (0,10)	0,33**	0,61(0,36)	0,21 <sup>†</sup>	0,39(0,18)	0,21*
Suporte familiar – RAF total	-0,04 (0,03)	-0,21	-0,12(0,09)	-0,20	-0,05(0,04)	-0,13
R <sup>2</sup>	0,17**		0,16**		0,47**	
F <sub>(3, 60)</sub> variação	2,256**		7,916**		3,963**	
<b>Modelo 2</b>						
Dificuldade no aprendizado	1,25(0,73)	0,25	5,46(2,68)	0,32*	6,68(1,36)	0,62**
Adversidade familiar	0,30(0,10)	0,35**	0,70(0,35)	0,24 <sup>†</sup>	0,40(0,18)	0,22*
Uso do tempo livre	0,20(0,14)	0,17	-0,53(0,50)	-0,14	-0,21(0,25)	-0,09
Passetos	0,03(0,22)	0,02	-0,01(0,80)	-0,01	-0,33(0,41)	-0,11
Atividades compartilhadas	-0,19(0,17)	-0,19	-0,23(0,64)	-0,07	-0,01(0,32)	-0,01
Rotinas com horários definidos	-0,54(0,14)	-0,45**	-1,17(0,51)	-0,28*	-0,40(0,26)	-0,15
R <sup>2</sup>	0,33**		0,22**		0,49**	
F <sub>(6, 60)</sub> variação	5,780**		3,780**		10,580**	

Nota. N = 60.

†p&lt;0,10. \*p&lt;0,05. \*\*p&lt;0,01.

FONTE: As autoras (2015).

A adversidade escolar, sinalizada pela presença de dificuldade na aprendizagem, foi o preditor com maior presença nos desfechos finais. A pertença ao grupo com a queixa escolar só não foi associada ao comportamento de violação de regras. Sua ligação mais forte se deu com problemas de atenção e problemas sociais. Foi o principal preditor dessas duas classes de problemas, assim como do comportamento agressivo e do funcionamento global.

A adversidade familiar também esteve presente nos modelos finais de predição, exceto para problemas sociais e comportamento agressivo (com um efeito marginalmente significativo). Como indicam os valores de  $\beta$ , foi o principal preditor de problemas internalizantes, assim como dos eixos retraimento e ansiedade/depressão, este último junto com o indicador de adversidade escolar.

A medida global de apoio familiar ao desenvolvimento da criança não figurou em nenhum dos modelos de predição de desfechos comportamentais. Este resultado diverge de estudos anteriores em que um indexador global dos recursos promotores de desenvolvimento no lar foi associado a comportamentos adaptativos e competência social na escola. (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008) ou funcionou como fator de proteção contra problemas de comportamento em crianças vulneráveis. (KELLEY; WHITLEY; CAMPOS, 2011).

A substituição do índice global de suporte pelo desenvolvimento por quatro indicadores específicos, sinalizando oportunidades de interação com os pais, acesso a passeios, diversidade de atividades de lazer no tempo livre durante a semana e uma rotina regular com horários definidos, alterou a configuração dos resultados das análises de regressão, aumentando o poder de predição dos desfechos comportamentais. O comportamento de violação de regras foi o mais sensível à discriminação das modalidades de suporte familiar, com um incremento de 16% no poder explicativo do modelo.

No entanto, das quatro modalidades de apoio ao desenvolvimento incluídas no Modelo 2 de regressão, apenas duas foram operativas. A presença de rotina regular no dia a dia da criança (hora certa para ir dormir, fazer a lição, tomar banho, etc.) foi associada a menos problemas de comportamento externalizante e a menos problemas sociais. Os resultados sugestivos de um efeito protetor da rotina contra manifestações externalizantes estão de acordo com a visão da estabilidade ambiental como favorecedora do desenvolvimento saudável. (BOYCE, 1985). A diversidade de atividades de lazer no tempo livre durante a semana foi a outra modalidade de apoio familiar implicada na predição de problemas de comportamento. Este recurso envolve atividades informais como brincar dentro de casa, brincar na rua, jogar *video game*, ler ou assistir à TV. Um maior leque de opções de lazer quando a criança não está na escola foi associado a menos problemas internalizantes, particularmente ansiedade/depressão.

Do ponto de vista dos desfechos comportamentais, os modelos explicaram uma parcela considerável da variação no funcionamento global (31-36%). Em relação aos tipos de problema, tiveram maior poder de predição para problemas de atenção (47-49%), problemas sociais (31-37%) e internalização (37%), particularmente no eixo retraimento (31-36%).

O funcionamento global, expresso no escore total de problemas de comportamento do CBCL, foi explicado por três variáveis. A principal foi a queixa escolar, resultado apoiado na literatura. (D'ABREU; MARTURANO, 2011). Pela ordem, também foi associada a problemas de comportamento a adversidade na vida familiar e, como preditor negativo, a rotina diária com horários definidos. (FERRIOLLI; MARTURANO; PUNTEL, 2007).

A rotina diária foi o principal preditor de problemas externalizantes e de seus dois eixos – violação de regras e comportamento agressivo, sempre com efeito atenuador. Em contrapartida, a adversidade na vida familiar foi associada a mais comportamentos externalizantes, sobretudo, de violação de regras. Esses resultados remetem à noção de estabilidade ambiental como recurso de proteção ao desenvolvimento (BOYCE, 1985), em contraposição a ambientes domésticos caóticos, que contribuem para a intensificação de problemas externalizantes e internalizantes. (SHAMAMA-TUS-SABAH; GILANI; WACHS, 2011).

Na mesma direção, Ferriolli, Marturano e Puntel (2007) identificaram a rotina como fator de proteção contra problemas de conduta em escolares. Hicks et al. (2009), em estudo longitudinal com escolares, constataram que ambientes mais estruturados e menos estressantes, com menos eventos adversos na vida familiar, suprimem o risco para externalização em crianças geneticamente vulneráveis, ao passo que ambientes mais estressantes, com mais eventos adversos na vida familiar e menos limites, amplificam esse risco.

No presente estudo, comportamentos externalizantes foram preditos também pela adversidade escolar. A presença da queixa escolar foi o principal preditor de externalização e do eixo comportamento agressivo. A associação entre desempenho escolar pobre e comportamentos externalizantes está bem estabelecida (HINSHAW, 1992), mas seu desenvolvimento ainda é objeto de investigação. Há indícios de que crianças com funcionamento cognitivo mais baixo na infância têm mais comportamentos externalizantes na idade escolar. (FANTI; HENRICH, 2010). No entanto, parece haver uma influência recíproca entre os dois domínios. Burt e Roisman (2010) identificaram um “efeito em cascata”, em que externalização na pré-escola predisse baixo desempenho no 1º ano do Ensino Fundamental e este, por sua vez, foi preditor de externalização no 3º ano.

Na predição de problemas internalizantes, a adversidade familiar foi o principal preditor de internalização total, retraimento e ansiedade/depressão.

A presença de reações emocionais em crianças expostas a eventos adversos na família tem sido documentada em diversos contextos. Instabilidade financeira e de emprego prediz internalização em crianças e adolescentes com problemas crônicos de saúde. (GHANDOUR et al., 2010). Eventos de vida adversos predizem sintomas de ansiedade em pré-escolares (EDWARDS; RAPEE; KENNEDY, 2010) e em meninos púberes. (LETCHER et al., 2012).

Em contraponto à adversidade familiar, o acesso a maior diversidade de atividades no tempo livre parece ter sido um fator de proteção em relação a manifestações internalizantes na amostra estudada. Este é um resultado novo, ainda que com algum suporte em dois estudos prévios. Nas análises univariadas feitas por Ferriolli, Marturano e Puntel (2007), a mesma medida, derivada do RAF, teve relação inversa com sintomas de ansiedade, mas o efeito não persistiu no modelo multivariado. Na pesquisa de Ghandour et al. (2010), a limitação de atividades foi associada a problemas internalizantes em crianças com problemas crônicos de saúde.

A adversidade escolar foi um importante preditor de internalização. Ackerman et al. (2007), acompanhando crianças do 3º ao 5º ano, constataram precedência da dificuldade no aprendizado da leitura sobre os sintomas de internalização, de modo que dificuldade na leitura no 3º ano predisse internalização no 5º. Os autores mencionam uma possível internalização das dificuldades acadêmicas.

Como limitação do estudo, deve-se ressaltar o desenho de corte transversal, que confina os modelos de predição a um plano hipotético, visto não descartar a possibilidade de efeitos recíprocos ou mesmo de retroalimentação entre as variáveis da criança e do contexto. A queixa escolar como indicador de adversidade ambiental também contribui para limitar o alcance da interpretação de efeitos, na medida em que não distingue a participação de características da escola e do aluno na sua construção. Os resultados relativos à predição dos problemas de atenção realçam essa ambiguidade, ao sinalizarem uma forte associação entre dificuldades acadêmicas e de atenção, sugestiva de vulnerabilidade pessoal da criança.

Como contribuição teórica, o estudo se destaca pelo foco nos recursos do ambiente e não apenas na adversidade, em busca de melhor compreensão dos problemas emocionais e comportamentais das crianças. Seus resultados reiteram a importância de se conceberem esses problemas como resultados de interações e não como atributos do indivíduo. Uma implicação importante dos resultados para práticas no âmbito da educação escolar é a possibilidade concreta de suporte informativo às famílias, com foco em coisas simples que elas podem disponibilizar em apoio a suas crianças, por meio de arranjos domésticos, como uma rotina regular para a semana e a diversificação do lazer da criança em casa.

## REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M. *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Vermont: Department of Psychiatry. University of Vermont, 1991.
- ACKERMAN, B. P.; IZARD, C. E.; KOBAK, R.; BROWN, E. D.; SMITH, C. Relation between reading problems and internalizing behavior in school for preadolescent children from economically disadvantaged families. *Child Development*, v. 78, n. 2, p. 581-596, 2007.
- ANGELINI, A. L.; ALVES, I. C. B.; CUSTÓDIO, E. M.; DUARTE, W. F. *Manual matrizes progressivas coloridas: Escala especial de J. C. Raven, Dr. John Raven e Dr. J. H. Court*. Padronização brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- BORDIN, I. A. S.; MARI, J. J.; CAEIRO, M. F. Validação da versão brasileira do Child Behavior Checklist (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e da Adolescência): dados preliminares. *Revista ABP – APAL*, v. 17, n. 1, p. 55-66, 1995.
- BOYCE, W. T. Social support, family relations and children. In: COHEN, S.; SYME, S. L. (Orgs.). *Social Support and Health*. Orlando: Academic Press, 1985. p. 151-173.
- BURT, K. B.; ROISMAN, G. I. Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Development and Psychopathology*, v. 22, p. 557-567, 2010.
- D'ABREU, L. C. F.; MARTURANO, E. M. Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. *Psico*, v. 42, n. 2, p. 152-158, 2011.
- EDWARDS, S. L.; RAPEE, R. M.; KENNEDY, S. Prediction of anxiety symptoms in preschool aged children: examination of maternal and paternal perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 51, n. 3, p. 313-321, 2010.
- ELLIS, A.; BERNARD, M. E. *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research*. New York: Springer Science, 2006.
- EVANS, G. W.; WACHS, T. D. *Chaos and its influence on children's development: an ecological perspective*. Washington: APA, 2010.
- FANTI, K. A.; HENRICH, C. C. Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, v. 46, n. 5, p. 1159-1175, 2010.
- FERREIRA, A. A.; CONTE, K. M.; MARTURANO, E. M. Meninos com queixa escolar: autopercepções, desempenho e comportamento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 28, n. 4, p. 443-451, 2011.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FERRIOLLI, S. H. T.; MARTURANO, E. M.; PUNTEL, L. P. Contexto familiar e problemas de saúde mental infantil no Programa Saúde da Família. *Revista de Saúde Pública*, v. 41, n. 2, p. 251-259, 2007.

GHANDOUR, R. M.; KOGAN, M. D.; BLUMBERG, S. J.; PERRY, D. F. Prevalence and correlates of internalizing mental health symptoms among CSHCN. *Pediatrics*, v. 125, n. 2, p. 269-277, 2010.

HICKS, B. M.; SOUTH, S. C.; DIRAGO, A. C.; IACONO, W. G.; MCGUE, M. Environmental adversity and increasing genetic risk for externalizing disorders. *Archives of General Psychiatry*, v. 66, n. 6, p. 640-648, 2009.

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

KELLEY, S. J.; WHITLEY, D. M.; CAMPOS, P. E. Behavior problems in children raised by grandmothers: The role of caregiver distress, family resources, and the home environment. *Children and Youth Services Review*, v. 33, n. 11, p. 2138-2145, 2011.

LETCHER, P.; SANSON, A.; SMART, D.; TOUMBOUROU, J. W. Precursors and Correlates of Anxiety Trajectories From Late Childhood to Late Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, v. 41, n. 4, p. 417-432, 2012.

MARÔCO, J. *Análise estatística com o SPSS Statistics*. 5. ed. Pero Pinheiro, Portugal: Report Number, 2011.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S.; LEME, V. B. R. A família e o desenvolvimento do escolar. In: MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P. R.; MAIA, A. C. B. (Orgs.). *Família e crianças – Reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 137-152.

MASTEN, A.; REED, M. G. J. *Resilience in development*. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Orgs.). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. p. 74-88.

SAMEROFF, A. J. A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, v. 81, n. 1, p. 6-22, 2010.

SANTOS, L. C. *Crianças com dificuldade de aprendizagem: estudo de seguimento*. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.



SHAMAMA-TUS-SABAH, S.; GILANI, N.; WACHS, T. D. Relation of home chaos to cognitive performance and behavioral adjustment of Pakistani primary school children. *International Journal of Behavioral Development*, v. 35, n. 6, p. 507-516, 2011.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; MARTURANO, E. M. M. Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 42, n. 3, p. 407-410, 2008.

WIELEWICKI, A. Problemas de comportamento infantil: Importância e limitações de estudos de caracterização em clínicas-escola brasileiras. *Temas em Psicologia*, v. 19, n. 2, p. 379-389, 2011.

Texto recebido em 04 de janeiro de 2016.

Texto aprovado em 16 de janeiro de 2016.

