

**IDONÉZIA COLLODEL BENETTI**

**SUPORTE PARENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO  
ESCOLAR: CONCEPÇÕES E RECURSOS DOS PAIS DE  
CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luís Vieira

Co-orientadora: Prof. Dra. Ana Maria X. Faraco

**Florianópolis  
Maio 2014**







*Dedico este trabalho ao “**Senhor**  
que, dia a dia, leva o nosso fardo!”  
(Salmos 68:19)*



## AGRADECIMENTOS

Ao Pai celeste pelo suporte parental infinito e constante; pela oportunidade de poder cursar o mestrado no PPGP e, desta maneira, contribuir com a produção de conhecimentos, por meio desta pesquisa. Não consigo imaginar o que faria sem Ele;

À Universidade Federal de Santa Catarina, enquanto instituição, que, pela segunda vez, ofereceu-me oportunidades de crescimento e amadurecimento em um programa de mestrado;

À professora co-orientadora Dra. Ana Maria Xavier Faraco por ter aceitado o desafio deste trabalho. Obrigada por seu incentivo, suas reflexões e racionalidades; sem seu apoio e seu ombro amigo esta caminhada teria sido muito mais difícil e complexa. Grata sou pela sua competência na dupla e árdua tarefa que foi integrar várias áreas do conhecimento: a estatística, somada ao conhecimento e manejo do SPSS, e as teorias relativas ao assunto pesquisado;

Ao professor e orientador Dr. Mauro Luis Vieira por transmitir seu amor à ciência; sem suas orientações eu certamente não conseguiria desenvolver esta pesquisa;

Aos professores do PPGP, não só pela excelência nas aulas, mas pela dedicação, envolvimento e comprometimento. Também, pela forma de despertar no corpo discente a importância de se realizar uma reflexão crítica e profunda sobre os assuntos relacionados aos processos psicossociais, saúde e desenvolvimento psicológico;

Aos colegas do PPGP – Mestrado/Doutorado 2012 – pelas trocas durante o primeiro ano de curso;

Aos colegas do NEPeDI ([www.nepedi.ufs.br](http://www.nepedi.ufs.br)), pela oportunidade de poder apreender sobre o desenvolvimento infantil junto a vocês, que fazem um trabalho sério pesquisando temas de relevância e complexidade; pela possibilidade de podermos, juntos, pensar na construção de nossos projetos de pesquisa; tenho certeza que este trabalho carrega um pouco de "todos nós". Foi muito bom conhecer, estar com vocês e fazer parte desta equipe!

À Larissa Paraventi, pela ajuda especial quanto às análises para a elaboração do índice de concordância entre juízes;

À Rovana Kinas Bueno, pela parceria nos trabalhos em várias disciplinas;

À Eloisa Helena Teixeira Fortkamp pelo apoio imprescindível no momento da coleta de dados. Uma amiga da qual guardarei memórias

inesquecíveis; sua prestatividade, sua capacidade de perceber os momentos de fragilidade do ser humano e seu carinho estarão, certamente, “proliferando”. A você, meu respeito e gratidão.

Aos professores participantes da banca de qualificação – Doutores Roberto Moraes Cruz, Andréa Barbará Bousfield e Leandro de Castro Oltramari – pelas contribuições valiosas para a construção deste trabalho;

Às professoras da banca de defesa Dra. Alessandra Bolsoni-Silva e Maria Aparecida Crepaldi por terem aceitado essa tarefa. Obrigada pelas reflexões, sugestões e contribuições para a melhoria deste trabalho;

Ao casal Alpheu e Lourdes Maria Collodel pelo suporte parental oferecido desde meu nascimento, presente em meu crescimento físico, emocional e intelectual, e que se faz atuante ainda hoje e se estende para além da minha geração, na altura dos seus 83 anos de idade;

Ao Vincenzo Collodel Benetti por me oportunizar a dor e a delícia da experiência mais significativa da minha vida: ser mãe e vivenciar o exercício do suporte parental. Obrigada por partilhar tua infância e adolescência comigo e me mostrar que a puberdade é uma fase da vida que pode ser maravilhosa, tranquila – nada estressante;

Ao Ari Ângelo Benetti por ser parceiro na tarefa de oferecer suporte parental. A julgar pelos resultados, penso que temos realizado um bom trabalho;

Ao Frederico Felino, meu antídoto persa para o estresse e meu constante companheiro de computador;

À instituição escolar, nas pessoas de seus gestores, que me acolheu e abriu as portas para essa pesquisa. Sem isso, esta realização não seria possível;

Aos pais das crianças do primeiro ano do ensino fundamental, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa. Obrigada pela colaboração. A comunidade científica também agradece!



**BENETTI, I. C. Suporte parental para o desenvolvimento escolar: concepções e recursos dos pais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental.** 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

## **RESUMO**

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar a concepção e os recursos dos pais/cuidadores – 48 pais e 49 mães – sobre suporte parental direcionado às crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal em Florianópolis. A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner foi utilizada como perspectiva teórica. Os instrumentos selecionados para a coleta de dados foram: a) Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), um questionário semiestruturado (autoaplicado), b) um questionário com perguntas abertas – composto por duas perguntas e c) questionário socioeconômico. Por meio da análise estatística dos dados constatou-se que não existem diferenças significativas entre o que pais e mães pensam sobre o suporte oferecido aos filhos. Verificou-se, ainda, que ambos os pais dão maior ênfase ao desenvolvimento cognitivo de seus filhos e oferecem recursos que podem auxiliar na obtenção de bons desempenhos acadêmicos. Contudo, nas dimensões Disciplina, desenvolvimento Cognitivo e Habilidades Sociais, houve discrepância entre a concepção de suporte e os recursos para suporte parental. Foi averiguado, também, que os participantes desta pesquisa são pais e mães que: a) tem filhos que preferem fazer atividades em casa, quando não estão na escola; b) que levam as crianças à praia e para visitar parentes e amigos; c) brincam e conversam com os filhos; d) valorizaram mais o desenvolvimento cognitivo, a disciplina e as habilidades sociais dos filhos; e) oferecem ambiente com recursos, principalmente brinquedos e materiais voltados à estimulação cognitiva; f) acompanham a vida acadêmica dos seus filhos; g) monitoram os horários e a rotina das crianças; h) costumam estar junto aos filhos nos principais encontros da família, principalmente no jantar, durante a semana e também finais de semana. Portanto, parece que os resultados encontrados indicam que pais e mães consideram relevante o desenvolvimento cognitivo de seus filhos e que procuram oferecer possibilidades de estimulação para

atingir esse objetivo. No entanto, parecem existir discrepâncias entre o suporte e os recursos parentais, em termos de concepções. Futuros estudos devem investigar que outros aspectos também poderiam ser desenvolvidos e os efeitos do suporte parental nos anos posteriores da escolarização da criança.

**Palavras-chave:** suporte parental, família, escola, desenvolvimento infantil.

**BENETTI, I. C. Parental support for the school achievement: concepts and resources for parents of children in the first grade of elementary school.** 118 f. Dissertation (Masters in Psychology) Psychology Postgraduate Program, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

### **ABSTRACT**

This master thesis aimed at investigating the conception and the resources of 48 fathers and 49 mothers on parental support addressed to children from the first grade of an elementary public school in Florianópolis. The Bronfenbrenner's bioecological theory of human development was employed as a theoretical perspective. The selected instruments for data collection were: a) HERS – Home Environment Resources Scale – a semi-structured self-administered questionnaire, b) an interview with two open questions and c) a sociodemographic questionnaire. Through the statistical analysis of the data collected, it was found that there are no significant differences among parents related to their conceptions about the parental support offered to their children. It was verified that both – fathers and mothers – emphasise the Cognitive Development dimension and offer resources in order to help children reach positive academic performance. It was also found that the participants are fathers and mothers that: a) have children who prefer to do indoor activities at home; b) go with their children to the beach as well as visit relatives and friends; c) play and talk with their children; d) value most the skills related to the cognitive development, discipline and social skills of the children; e) provide an environment with resources such as toys and objects in order to promote cognitive stimulation; f) monitor the academic life of their children; g) supervise the schedules and routines of their children; h) tend to be with their children in key family gatherings, especially at dinner time, throughout the week and also during the weekends. These findings may help in understanding the aspects of the developmental contexts of children in this school stage. However, it seems that there are some discrepancies between the design of support and the resources for parental support, in terms of conceptions. Further studies should investigate other aspects that could also be developed and the effects of parental support in child schooling years.

**Keywords:** parental support, family, school, child development.



## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Exemplo de Elementos do Microsistema do Desenvolvimento da Criança na Escola .....	28
<i>Figura 2.</i> Exemplo de Elementos do Mesossistema do Desenvolvimento da Criança na Escola .....	29
<i>Figura 3.</i> Exemplo de Elementos do Exossistema do Desenvolvimento da Criança na Escola .....	30
<i>Figura 4.</i> Exemplo de Elementos do Macrossistema que Influenciam o Desenvolvimento da Criança na Escola .....	31
<i>Figura 5</i> Diagrama Esquemático e Ilustrativo dos Níveis do Ambiente a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner .....	33
<i>Figura 6.</i> Frequência das repostas de Pais e Mães categorizadas em função das dimensões da Concepção de Suporte Parental .....	56
<i>Figura 7.</i> Frequência das repostas de Pais e Mães Categorizadas em Função das Dimensões da Concepção sobre Recursos para Suporte Parental .....	59
<i>Figura 8.</i> Atividades realizadas pela criança quando ela não está na escola .....	62
<i>Figura 9.</i> Passeios realizados pelas crianças nos últimos 12 meses .....	63
<i>Figura 10.</i> Atividades que a criança realiza regularmente .....	64
<i>Figura 11.</i> Atividades que os pais desenvolvem com a criança em casa .....	64
<i>Figura 12.</i> Brinquedos/objetos que a criança tem ou teve .....	65
<i>Figura 13.</i> Acompanhamento da vida acadêmica da criança .....	66
<i>Figura 14.</i> Hora certa para atividades do cotidiano .....	66
<i>Figura 15.</i> Momentos de reunião da família durante a semana e nos finais de semana .....	67



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 .....	49
Tabela 2 .....	50
Tabela 3 .....	51
Tabela 4 .....	53
Tabela 5 .....	54
Tabela 6 .....	55
Tabela 7 .....	57
Tabela 8 .....	58
Tabela 9 .....	60
Tabela 10 .....	61





## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2. OBJETIVO .....</b>	<b>23</b>
2.1 OBJETIVO GERAL .....	23
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	23
<b>3. FUNDAMENTOS TEORICOS E REVISAO DA LITERATURA 25</b>	
3.1PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DE BRONFENBRENNER .....	25
<b>3.11 Processo .....</b>	<b>25</b>
<b>3.12 Pessoa .....</b>	<b>26</b>
<b>3.13 Contexto.....</b>	<b>27</b>
<b>3.14 Tempo .....</b>	<b>34</b>
3.2SUPORTE PARENTAL: PROMOVENDO PROTEÇÃO E REDUZINDO RISCOS .....	38
3.3INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO .....	38
3.4TRANSIÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	40
<b>4. MÉTODO .....</b>	<b>46</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	46
4.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO .....	46
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E PARA COLETA DE DADOS ...	47
4.4 INSTRUMENTOS .....	48
4. 5 PROCEDIMENTOS .....	51
4.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS .....	52
<b>5. APRESENTACAO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
5.1 Concepções sobre suporte parental e recursos para suporte parental .....	56
5.2 Recursos do ambiente Familiar .....	62
5.3 Síntese dos resultados .....	68
<b>6. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO .....</b>	<b>70</b>
<b>7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....</b>	<b>79</b>

<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE SUPORTE PARENTAL .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁ- FICO .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO A - RAF - INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO B – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>109</b>

## APRESENTAÇÃO

*“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.” Provérbio africano*

A epígrafe que inaugura este trabalho expressa e sintetiza o que penso sobre desenvolvimento humano. Porém, antes de atrelá-la à teoria escolhida para respaldar esta pesquisa, convém revelar as razões pelas quais o assunto “Suporte Parental” tornou-se fonte de inspiração e investigação para esta dissertação.

O interesse pelo presente tema vem sendo fomentado há muito – já lá vão alguns anos – desde que ingressei na arte de fazer docência, formada em Letras na década de 80, pela mesma universidade, que ora patrocina minha formação no Mestrado em Psicologia, lecionando a disciplina de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental e Médio – Primeiro e Segundo Grau, à época. A experiência e a relação enriquecedora com pais e alunos no espaço social da escola plantaram a semente deste trabalho. Por que, então, pesquisar sobre “Suporte Parental”?

As reclamações diárias dos colegas sobre crianças com pouco acompanhamento dos pais e as longas listas com queixas dos professores em conselhos de classe, relativas à quase ausência de envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos, marcaram o início da minha caminhada na profissão e deixaram marcas difíceis de remover. Com idealismo e sonhos, peculiares a muitos profissionais de início de carreira, as decepções foram inevitáveis e fui aprendendo que não bastava somente acreditar que poderia ajudar a revelar o que cada um trazia de melhor dentro de si. Assim, tomei consciência de que as parcerias para o alcance do sucesso escolar são necessárias, principalmente o envolvimento da família.

Mais tarde, já mãe e ainda professora, desempenhei, também, outro papel. Tive a experiência de passar por tarefas semelhantes àquelas vivenciadas pelos pais de meus alunos. Pude observar como os professores da escola do meu filho se desdobravam na tarefa de ensinar e tentar aproximar os pais da escola. Percebi nele a necessidade de ter a presença da família não somente dirimindo dúvidas, mas também fortalecendo, auxiliando, amparando e promovendo o bem-estar

acadêmico e emocional, tão necessário nessa fase da vida. Lamentava, juntamente com a escola, quando os pais não se faziam presentes, ou quando os colegas de turma do meu filho tinham problemas.

Percebi, ainda, que muitos pais, por desconhecimento e/ou inexperiência, não sabiam como participar mais e melhor auxiliar seus filhos, além daquilo que as professoras solicitavam. Faltavam-lhes orientações importantes como, por exemplo, o que fazer quando não conseguiam responder as dúvidas trazidas pelas crianças. Tinham dificuldades em organizar, administrar e distribuir o tempo, em estabelecer horários, em como usar as tecnologias de ensino a seu favor, etc.

No curso de graduação em Psicologia, tive oportunidade de desenvolver, juntamente com uma colega, um programa de extensão para dificuldades de aprendizagem por hipoestimulação, incluindo as áreas de raciocínio lógico e leitura. As crianças vinham para os encontros na clínica de psicologia da universidade local, enquanto os pais/cuidadores esperavam. Daí surgiu a ideia de promover uma oficina de suporte parental com a finalidade de capacitar os pais para lidar com as dificuldades de aprendizagem das crianças em foco e, assim, promover mais desenvolvimento humano.

Mais uma vez vieram à tona as muitas dificuldades enfrentadas pelos acompanhantes, oriundas de várias esferas: desemprego, renda salarial baixa, dificuldades financeiras, pouca instrução escolar dos pais, dificuldades no relacionamento familiar, etc. Resumindo, problemas de toda a ordem permeavam o cotidiano daquelas famílias. Com base nessa realidade, elaborei meu trabalho de final de curso (TCC), que foi transformado em artigo e publicado (Andrada, Belling, Benetti & Rezena, 2009).

A elaboração das oficinas de suporte parental para as dificuldades de aprendizagem, e a convivência com os acompanhantes das crianças, estimulou este trabalho. Sem dúvida, elas foram propulsoras de compreensões sobre a complexidade de se educar uma criança e sobre a importância da parceria da escola, da família e de outras esferas – no nosso caso o programa de extensão – como uma rede significativa de apoio, que foi agregada ao desenvolvimento humano de crianças naqueles espaços coletivos.

## 1. INTRODUÇÃO

A família tem figurado, tradicionalmente, como pano de fundo dos discursos que enfocam tanto o sucesso como o fracasso das crianças na escola. Essa instituição tem sido apontada tanto como fonte estimuladora da produtividade e ajuste escolar como, no sentido inverso, culpabilizada por estar distante da vida estudantil dos filhos, funcionando como fonte de desestímulo, desinteresse e desvalorização da educação (Paro, 2007; Polônia & Dessen, 2005). Assim, visto através dessa lente, o contexto familiar pode tanto inibir quanto impulsionar o processo de desenvolvimento da pessoa.

É importante realçar que, embora o suporte contínuo dos pais faça parte do interesse da criança e do adolescente, o envolvimento com as tarefas escolares e com a escola declina à medida que os filhos crescem (Simon, 2001). Então, quando há percalços que culminam em insucesso, são frequentes as queixas oriundas da escola em relação ao suporte dado à criança em ambiente doméstico pelos pais/cuidadores.

Nessa perspectiva, algumas inquietudes trazem certas indagações: como os pais/cuidadores percebem o suporte parental proporcionado aos filhos? O que configura o fenômeno do suporte parental para esses atores, adultos com ações vitais na construção do desenvolvimento da criança?

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.

Nesse sentido, a referência marcada ao ser humano 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 e age influenciando direta ou indiretamente a dinâmica familiar: economia instável, crise financeira, doenças na família, demissão ou mudança de emprego, etc. (Kohen, 2000)

Coerente com essa concepção, a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005) serve como auxílio para identificar os principais recursos familiares, através de uma visão sistêmica do contexto e da vida dos indivíduos e, também, para reconhecer os efeitos do ambiente no curso de vida das pessoas, uma vez que as atitudes parentais são fortemente influenciadas pelas vivências e pelo ambiente onde estão inseridos os cuidadores (ex.: divórcio, nascimento de uma criança, doença ou morte de um membro da família, desemprego dos pais, etc.).

As relações entre as pessoas e seus contextos favorecem diferentes formas de interação e conseqüente promoção de desenvolvimento dos indivíduos. E, em se tratando de ambientes, os contextos mais próximos das pessoas em determinado momento do ciclo da vida são a família e a escola, destacando-se que, no caso da instituição escolar, apenas alguns membros da família participam dela indiretamente. Esse momento do ciclo vital está definido na literatura como “filhos em idade escolar”, e implica na participação deles em um novo contexto de desenvolvimento – a escola – com novos professores e colegas, bem como novas atividades realizadas fora do lar (Carter & McGoldrick, 2001).

Partindo dessa premissa, a escola está, enquanto contexto de desenvolvimento, investida do papel de: a) estimular o desenvolvimento físico, afetivo, moral, e cognitivo, b) desenvolver a consciência para a cidadania, promovendo a capacidade de buscar intervenção no âmbito social e, c) instigar a aprendizagem sistemática e contínua, com a finalidade de propiciar formas diversificadas de aprender, com vistas à preparação para a vida em sociedade e à inserção no mercado de trabalho (Marques, 2001).

No Brasil, o suporte parental tem sido investigado com crianças no contexto escolar e as pesquisas têm evidenciado que este tipo de suporte influencia de forma decisiva a vida acadêmica das crianças

(Andrada, 2007; Andrada, Rezena, Carvalho & Benetti, 2008; D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005a). O suporte parental representa as características funcionais associadas às interações entre um pai (mãe ou pai) e o seu filho num contexto intencional de participação, sugestão, discussão e/ou promoção de oportunidades. Ou seja, o suporte parental é uma expressão multidimensional utilizada para descrever várias formas de atuação onde referências significantes, neste caso, os pais, influenciam os comportamentos de atividade das crianças (Beets, Cardinal & Alderman, 2010; Coleman & McNeese, 2009).

Ainda, o suporte parental é qualquer intervenção dos pais que vise reduzir riscos e promover mecanismos de proteção em relação ao desenvolvimento social, físico e o bem-estar emocional das crianças (Gardner, 2003), além de comportamentos fundamentais, como ajudar, elogiar, aprovar, incentivar ou expressar carinho (Antonio, 2011). Ou seja, parte-se do pressuposto de que o suporte parental – ou a falta dele – tem um poderoso impacto sobre o ajuste, o desempenho e a realização dos filhos, que se estende para a vida adulta.

Vale enfatizar que esse suporte pode vir de várias fontes: família, amigos, vizinhos, escola, igreja, etc. (Ghate & Hazel, 2002) e, quando a questão é a formação de novas gerações, a preocupação, a exemplo do pensamento africano esboçado na epígrafe que inaugura este trabalho, deve envolver não apenas a família, mas toda a sociedade. Porém, apesar da interconexão existente entre os sistemas bioecológicos e da impossibilidade de escapar da influência que todos exercem sobre o indivíduo, dada as características desse trabalho, apenas dois microsistemas da criança terão mais enfoque e serão mais explorados: a família e a escola.

Dentro desse foco, a presente pesquisa – de cunho exploratório, descritivo, transversal – mostra-se relevante na medida em que os resultados deste trabalho poderão auxiliar na compreensão dos aspectos dos contextos de desenvolvimento de meninos e meninas nessa faixa escolar. Os dados poderão nortear os profissionais que atuam na área da Educação, bem como as famílias, na elaboração de programas de suporte parental, que estimulem cuidados mais adequados na orientação das crianças. Nesse prisma, educadores podem trabalhar de maneira interdependente com os pais, considerando os cuidadores como agentes ativos do processo, e não como déficits ou sobrecarga para as escolas.

A presente investigação, utilizando o recorte contextual, referente ao início da fase de escolarização formal, que recentemente tem

começado mais cedo, poderá, entre outras questões, trazer mais compreensão sobre como pais e mães concebem o suporte oferecido aos filhos. Nesse sentido, se as crianças tiverem um bom apoio de seus pais e/ou cuidadores nessa fase inicial do processo de escolarização, entende-se que essa experiência terá resultados positivos ao longo do desenvolvimento cognitivo e social das crianças no longo prazo. Os pais/cuidadores serão investigados quanto ao sexo, idade, escolaridade, condições socioeconômicas, suporte oferecido aos filhos, recursos presentes no ambiente domiciliar. Andrada *et al.* (2008) têm apontado que há escassez de resultados empíricos relacionando Suporte Parental, variáveis do contexto familiar e crianças dessa faixa etária e escolar.

Portanto, entende-se que o conhecimento sobre como os pais concebem o suporte oferecido aos filhos, advindo dos resultados dessa pesquisa, pode auxiliar no desenho de projetos e programas de intervenção, que trabalhem com pais, com o objetivo de maximizar os mecanismos de proteção e diminuir os fatores de risco. Vale lembrar que os fatores de risco são variáveis ambientais ou contextuais que aumentam a probabilidade da ocorrência de algum efeito indesejável no desenvolvimento (Haggerty et al., 2002); fatores que aumentam a probabilidade de um indivíduo apresentar comportamentos negativos e mal adaptados durante o seu desenvolvimento.

Já os mecanismos de proteção são descritos como “recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco” (Eisenstein & Souza, 1993, p. 19-20). E, para além da intervenção pontual a problemas existentes, compreender como os pais/mães se veem como cuidadores e provedores de suporte aos filhos, permite elaborar intervenções onde os fatores de risco podem ser modificados e os mecanismos de proteção podem ser fortalecidos, dentro de um enfoque preventivo.

Diante do exposto, a possibilidade de averiguar a concepção de pais/cuidadores sobre o suporte parental dedicado aos filhos acena como um recurso de apoio a professores/famílias/crianças, com vistas à promoção de desenvolvimento humano saudável. Então, a partir dessa proposição, surge a seguinte pergunta de pesquisa: **quais são as concepções sobre suporte parental e os recursos do ambiente familiar disponíveis para crianças do primeiro ano do ensino fundamental?**



## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar as concepções sobre suporte parental e recursos do ambiente familiar para crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 2.2.1 Identificar as qualidades do suporte parental e dos recursos para suporte parental na concepção de mães e pais;
- 2.2.1 Comparar o que pais e mães pensam sobre suporte parental e recursos para suporte parental;
- 2.2.4 Relacionar as concepções de suporte parental com os recursos para suporte parental;
- 2.2. 5 Descrever os recursos do ambiente familiar disponíveis à criança.



### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

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

#### 3.1 PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE BRONFENBRENNER

O modelo bioecológico de desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner aparece na literatura em 1977 através artigo "*Towards a developmental Psychology*", e no seu livro clássico "*The ecology of human development*" em 1979, sendo concebido por vários estudiosos da área como um divisor de águas na compreensão da ontologia humana (Bronfenbrenner, 2005). Nessas obras, o autor advoga que o desenvolvimento é um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e, também, através de gerações (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Então, fica estabelecido que, para melhor entender o desenvolvimento humano, é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo, enquanto ele se desenvolve. Em seu paradigma, Bronfenbrenner (2005) considera que o desenvolvimento depende de quatro dimensões que interagem entre si, denominadas de "Modelo PPCT" – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

##### 3.1.1 Processo

O processo recebe destaque como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, e tem a ver com as interações recíprocas que acontecem de maneira gradativa, em termos de complexidade, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Essas formas particulares de interação entre organismo e contexto são

primordiais e entendidas como processos proximais, e tem que ocorrer regularmente em longos períodos de tempo.

Os processos proximais são considerados os motores do desenvolvimento diferindo de acordo com as características individuais e as características do contexto, tanto espacial quanto temporal (Bronfenbrenner, 2005). O próprio autor apresenta os exemplos de: brincar com uma criança pequena, brincar individualmente ou em grupo, atividades entre crianças, aprender novas habilidades, ler, etc., como engrenagens do desenvolvimento. Isso porque é através do engajamento nessas tarefas e interações que o indivíduo torna-se capaz de dar sentido ao seu mundo e, a partir disso, transformá-lo. As pessoas com quem as crianças pequenas interagem numa base regular em períodos longos de tempo são os pais, mas, especialmente no caso de crianças pequenas, outras pessoas mais velhas, como professores, parentes, irmãos e pares, os quais desempenham importante função nos processos que envolvem a interação direta – face a face – processos proximais (Bronfenbrenner, 2005).

### **3.1.2 Pessoa**

No que diz respeito à pessoa, Bronfenbrenner reconheceu a relevância dos fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), porém deu especial atenção às características pessoais que os indivíduos trazem com eles para as situações sociais, principalmente nos trabalhos realizados na década de oitenta (Bronfenbrenner, 1993; 1995). Esses atributos da pessoa foram divididos em três tipos e nomeados por ele como: Demandas, Recursos e Disposições/Força.

As características de Demanda são disposições comportamentais que movem os processos proximais e mantém suas operações, oferecendo mais probabilidade para influenciar o desenvolvimento futuro. São disposições que agem como um estímulo imediato em direção à outra pessoa, por exemplo, a curiosidade e capacidade de resposta (interagir ou não) tendo em vista fatores tais como idade, cor da pele, aparência, física, etc. Essas demandas podem influenciar as interações iniciais em função das expectativas do indivíduo, ou interferir retardando e até impedindo que elas aconteçam, podendo favorecer processos de crescimento psicológico ou rompê-los via impulsividade, distração, apatia, insegurança, timidez, sendo, portanto, disruptivas do ponto de vista desenvolvimental (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

As características de Recurso influenciam a capacidade de o indivíduo se engajar em processos proximais ativos: habilidades, experiências, inteligência – características parcialmente relacionadas com recursos cognitivos e emocionais e, diferentemente dos processos de Demanda, não são imediatamente aparentes. Há também os recursos sociais e materiais promotores de processos proximais, tais como acesso à boa comida, moradia, cuidado parental, oportunidades educacionais apropriadas a uma determinada sociedade, etc., e os recursos que funcionam como elementos perturbadores: deficiências genéticas, lesões cerebrais, deficiências graves, etc. São os “passivos” e os “ativos” biopsicológicos que influenciam a capacidade de um organismo para se engajar efetivamente em processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

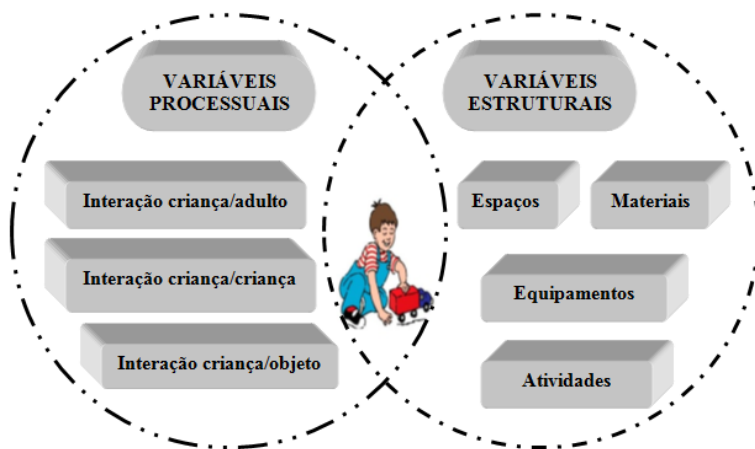
Finalmente, as características de Disposições são aquelas relacionadas às diferenças de temperamento, motivação, persistência, etc., que envolvem a capacidade de se engajar e persistir em atividades de progressiva complexidade. Um exemplo que favorece a compreensão dessa característica faz referência a duas crianças que, tendo as mesmas condições de recurso, seguem trajetórias bem diferentes, dependendo do tipo de motivação que recebem – se uma for estimulada a ser bem-sucedida e persistir nas tarefas, provavelmente terá mais sucesso do que a outra que, apesar dos recursos, não tem a mesma disposição, força e persistência (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

### **3.1.3 Contexto**

O contexto é caracterizado por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento, e se apresenta classificado em quatro subsistemas socialmente organizados, que auxiliam a amparar e nortear o ser em crescimento: Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema e, da forma como estão dispostos, auxiliam a descrever e analisar os contextos de vida – proximais e distais – do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1993). Nessa linha de raciocínio, com objetivo de enfatizar a importância do contexto na vida do ser humano, o ambiente ecológico é concebido por ele como um conjunto de estruturas concêntricas, a exemplo das matrioscas – bonecas russas, que se encaixam umas dentro das outras, na ordem da maior (exterior) até a menor – e que se movem do nível mais interno para as superfícies

externas (mais amplas). É importante salientar que esses quatro sistemas envolvem a pessoa em crescimento.

A essa altura, é importante descrever cada uma das estruturas propostas pela abordagem em questão. Os microsistemas, considerados como o centro gravitacional do ser biopsicossocial, são ambientes onde os papéis, as atividades e as interações face a face acontecem (figura 1). Essa estrutura permite, enquanto contexto primário de desenvolvimento, que o indivíduo observe e se engaje em atividades conjuntas, cada vez mais complexas, com o auxílio direto de pessoa(s) com quem ela tem uma relação afetiva positiva, e que já possuem conhecimentos e competências que ela ainda não possui (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Enquanto contexto secundário pode favorecer o indivíduo com encorajamento, condições, e oportunidades, para que ele possa fazer tudo o que desenvolveu no contexto primário, sem orientação direta.



**Figura1: Exemplo de Elementos do Microsistema do Desenvolvimento da Criança na Escola<sup>1</sup>**

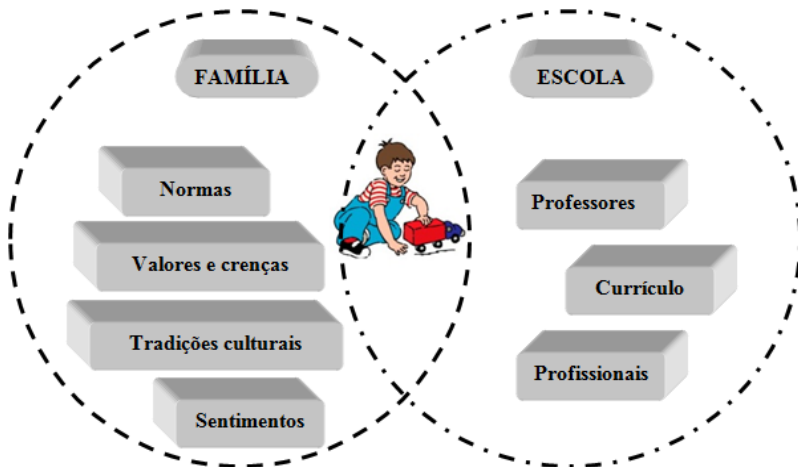
Entretanto, é digno de nota que tal estrutura pode promover e, também, inibir o envolvimento do indivíduo em atividades na interação com o ambiente imediato. Exemplos de microsistemas são: a escola, a

---

<sup>1</sup> Todas as figuras usadas nas ilustrações desse trabalho foram concebidas pela autora e são de domínio público.

família, o local de trabalho, etc., onde o indivíduo interatua diretamente com seu interlocutor, e a influência bidirecional flui em via de mão dupla. É o caso da interação pais-bebê: a criança afeta a vida dos pais e vice versa, e as atitudes e sentimentos dos pais afetam a criança; é através do microssistema que as estruturas de níveis mais distantes alcançam a criança em desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 1975).

Consistentes com o caráter integrativo do desenvolvimento, os mesossistemas compreendem a interação entre dois ou mais microssistemas, onde a pessoa em desenvolvimento está inserida. A vinculação entre o microssistema familiar e o escolar, ou o elo entre a família e os amigos das crianças caracterizam essa estrutura – por exemplo, a união de esforços entre pais e professores tendo em vista o desenvolvimento sadio da criança (figura 2). Em outras palavras, o mesossistema consiste na interação entre dois ou mais microssistemas em que a pessoa em desenvolvimento participa e cujas interações podem ser promotoras ou inibidoras do desenvolvimento.

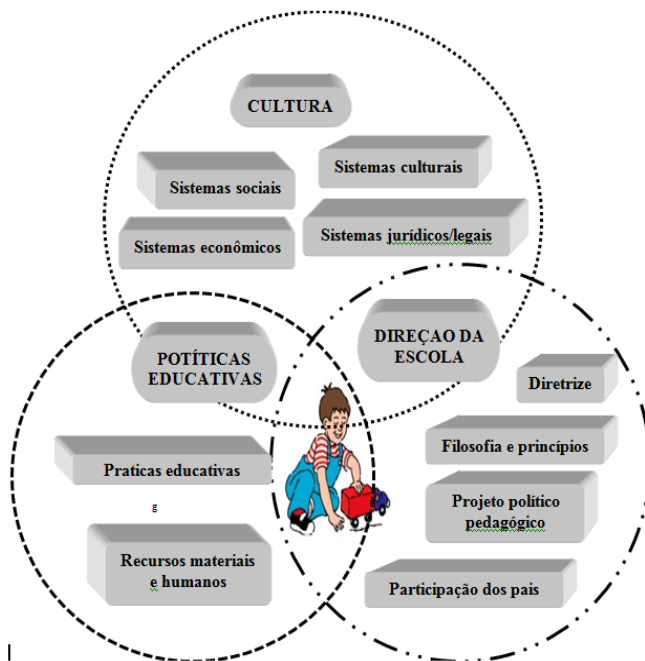


**Figura 2: Exemplo de Elementos do Mesossistema do Desenvolvimento da Criança na Escola**

Nesse prisma, um olhar mais atento para o mesossistema pode revelar que um indivíduo com desempenho satisfatório ou excelente em

um microsistema pode não ser bem sucedido em outro. Uma mesma criança, por exemplo, pode executar bem as tarefas escolares em casa, mas comportar-se de maneira inibida e até paralisada, quando questionada sobre a mesma tarefa, em ambiente escolar (Papalia *et al.* 1975).

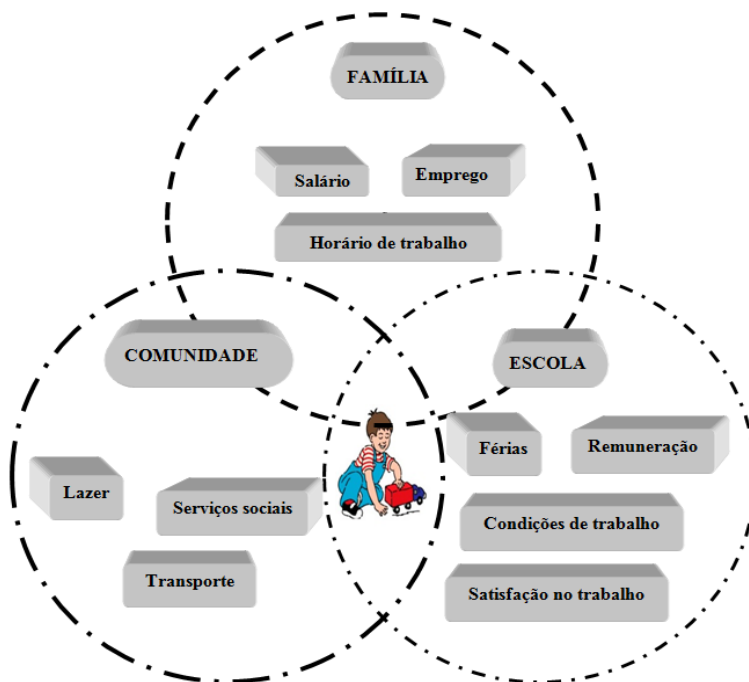
O exossistema, a exemplo do mesossistema, consiste na aliança entre dois ou mais contextos. Entretanto, diferentemente, o indivíduo em desenvolvimento não se encontra nele inserido (figura 3). É o caso do ambiente de trabalho dos pais que, embora seja distal à criança, acaba por afetá-la, porém indiretamente: quando a empresa permite que a mãe saia para amamentar seu bebê, ela contribui para que o período de amamentação se prolongue, já que esse fenômeno depende do estímulo da sucção. Ou quando o ambiente de trabalho interfere no comportamento parental: os pais têm um dia estressante no ambiente de trabalho e ficam menos aptos a dar um cuidado de qualidade para seu filho (Bronfenbrenner, 2005)



**Figura 3: Exemplo de Elementos do Exossistema que Influenciam o Desenvolvimento da Criança na Escola**



O macrossistema é um contexto de estrutura mais ampla, e se compõe de todos os padrões globais do micro, meso e exossistema, que fazem parte das culturas, crenças, valores, e costumes dominantes na sociedade, juntamente com os sistemas sociais, políticos e econômicos – recursos, riscos, oportunidades, opções e estilos de vida, padrões de intercâmbio social – predominantes em uma cultura, que filtram e orientam os comportamentos do cotidiano do indivíduo, que estão incluídos em cada um desses sistemas, e que podem afetar transversalmente os sistemas nele inclusos. É a arquitetura – de dimensão societal – de uma (sub)cultura, ou de outro contexto social mais amplo (figura 4). É possível explicar o macrossistema ao serem considerados os eventos que influenciam o contexto familiar, por exemplo, o caso de uma criança que cresce em uma família nuclear ou extensa e é fortemente influenciada pelo macrossistema da cultura presente nesse contexto (Bronfenbrenner, 2005)



**Figura 4: Exemplo de Elementos do Macrossistema do Desenvolvimento da Criança na Escola**

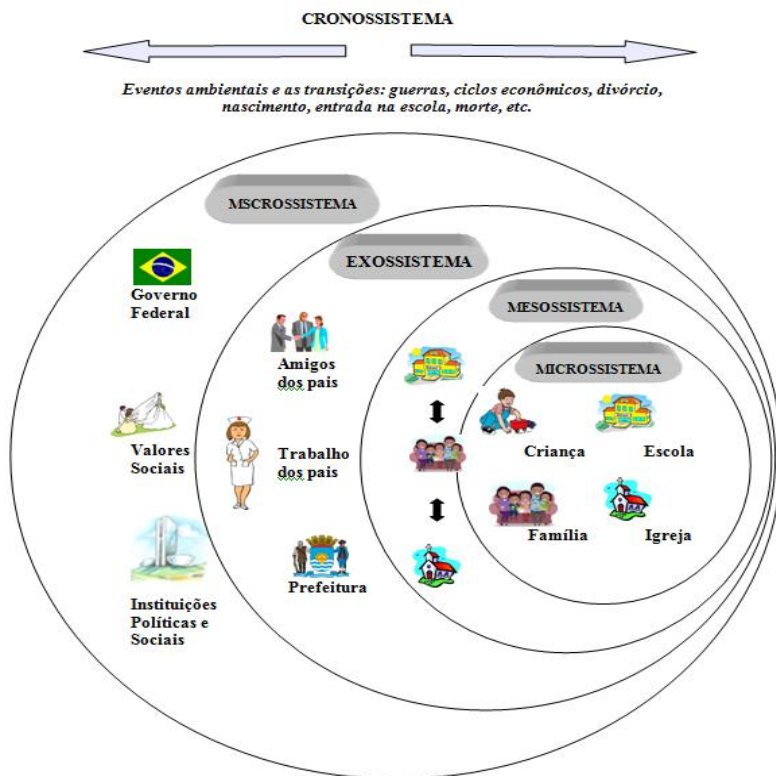
### 3.1.4 Tempo

O cronossistema, uma dimensão incorporada subsequentemente aos demais elementos dessa teoria (Bronfenbrenner & Evans, 2000), é a estrutura que adiciona dimensões de tempo às estruturas existentes, ao captar as mudanças do meio – o grau de estabilidade ou mudanças na vida dos indivíduos face aos eventos ambientais e as transições que ocorrem ao longo da existência, que produzem condições que afetam o desenvolvimento das pessoas. É o efeito do tempo sobre outros sistemas, cujas dimensões estão vinculadas aos atributos da pessoa, aos processos proximais e aos parâmetros do contexto.

Essa perspectiva enfatiza como os fatores contextuais do macrossistema tais como mudanças no regime político e crises econômicas podem impactar os indivíduos e seus contextos (Kağıtçıbaşı, 2007). Isso inclui divórcio, mudanças na composição familiar, lugar da residência, emprego dos pais, bem como eventos mais amplos, tais como guerras, ciclos econômicos, ondas de migração, etc.

É importante realçar que essas mudanças podem ser impostas por condições externas ao indivíduo, ou podem surgir de condições advindas de dentro do organismo, já que as pessoas podem selecionar, modificar e criar muitas de suas próprias definições e experiências. A título de ilustração, podem-se citar mudanças familiares em função do aumento de mulheres trabalhadoras nas indústrias e o declínio da família estendida em países em desenvolvimento, como fatores do cronossistema.

A Figura 5 ilustra o ambiente bioecológico, presente no processo de desenvolvimento humano, e suas estruturas concêntricas, onde cada uma abarca progressivamente a outra. A transição ecológica ocorre quando acontecem mudanças na posição que indivíduo ocupa no seu ambiente ecológico em decorrência de mudança de papéis, status social ou a combinação desses fatores.



**Figura 5: Diagrama Esquemático e ilustrativo dos Níveis do Ambiente a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner**

A partir das considerações até então mencionadas, o desenvolvimento ocorre através da interação entre a pessoa em desenvolvimento e os cinco contextos – micro, meso, exo, macro e cronossistema – interconectados, que se influenciam, promovendo interação e desenvolvimento em uma construção que alberga desde o grupo mais próximo até a realidade mais distante que impregna a vida social. O desenvolvimento humano é, nesse espectro, interativo e contextualizado, e o indivíduo não é um ser passivo. Antes disso, é interativo, copartícipe no próprio processo de desenvolvimento, e é também dependente de outros que com ele interagem, como registra a sabedoria popular africana da etnia Xhosa, usada nos dizeres que abrem essa seção.

A essa altura, é de fundamental importância sublinhar que aspectos referentes à cultura, ideologia e organizações das instituições sociais, os quais compõem o macrossistema, não se encontram apenas no nível mais ampliado – o círculo concêntrico maior. Há que se considerar, também, a interconexão dos diferentes padrões e valores culturais que estão presentes dentro de qualquer sociedade (Tudge, 2008).

Nesse sentido, o círculo mais externo representaria a sociedade, em sentido mais amplo – Brasil, França, Japão – com seus respectivos padrões socioculturais. Porém, vale ressaltar que mesmo entre os estados brasileiros, por exemplo, há muita diferença nos padrões sociais e culturais, se formos comparar, a título de ilustração, os estados do Rio Grande do Sul e do Maranhão, ou cidades, dentro de um mesmo estado, que são marcadamente identificadas pela cultura, alemã, italiana, japonesa, etc. Assim, não é uma tarefa simples determinar qual é o macrossistema de uma criança. Ela será brasileira, se for comparada com uma criança japonesa, e será catarinense, se comparada a um colega de mineiro, não existindo apenas um macrossistema capaz de descrevê-la (Tudge, 2008).

### 3.2 SUPORTE PARENTAL: PROMOVEDO PROTEÇÃO E REDUZINDO RISCOS

Indo um pouco mais além, no sentido de oferecer um aprofundamento sobre o assunto, as formas de suporte parental são discriminadas em três categorias, a saber: Suporte Específico para Realização Escolar, Suporte ao Desenvolvimento e Suporte Emocional (D'Ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005a). A primeira está relacionada às atividades específicas da esfera acadêmica que envolve a criança e está subdividida em: a) disposição de tempo e espaço para a realização de deveres ou tarefas escolares, b) exigência do cumprimento de tais atividades/tarefas, conversas e trocas regulares com o professor e c) rotina de horários em casa. A segunda está pautada no investimento de tempo e recursos relacionados ao crescimento amplo da criança, objetivando o nível de desenvolvimento desta, e priorizando atividades de lazer em que ela esteja incluída, compartilhando com a criança o tempo livre com atividades culturais e educacionais, que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, o desempenho na escola e o ajustamento interpessoal da criança.

E, por último, o Suporte Emocional implica nos processos interpessoais, caracterizados por uma relação afetiva de suporte à

criança, coesão e ausência de hostilidade na relação com ela (D'Ávila-Bacarji et al., 2005a) estando, portanto, relacionado às atividades realizadas com a criança, às pessoas a quem ela recorre em busca de auxílio, ao clima emocional que reina na família, aos problemas no relacionamento pais-criança e aos problemas nas práticas educativas. No entanto, é importante destacar que o Suporte Emocional não exclui momentos de ausência de punição quando necessário. Mas, também é necessário explicitar os motivos sobre a razão da punição aplicada à criança. 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).

Nessa faixa etária, por exemplo, o impacto causado pelo suporte parental mostra-se de extrema significância, quando consideradas as diferenças associadas com as 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 microsistema 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 econômicas recebem pouco ou nenhum suporte de redes sociais do seu meso e macrosistema (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, além de investirem 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, nas vezes em que o suporte oferecido

pela mãe foi não foi tão significativo, o suporte oferecido pelo pai também não se mostrou mais importante para a realização educacional da criança (Flouri & Buchanan, 2004). Em outras palavras, o potencial protetivo do suporte parental ainda está bastante atrelado à figura materna.

Enfatizando ainda mais a relevância do suporte parental, a idade dos pais tem se mostrado como uma variável importante, 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 *et al.*, 2008; Andrade, Belling, Benetti, & Rezena, 2009; Pereira-Silva & Dessen, 2006).

Na perspectiva do estresse e da interação pais-criança/desenvolvimento dos filhos, a pesquisa de Andrada *et al.* (2009), realizada em Santa Catarina, apresentou dados com um índice global de estresse parental mais alto (124,8) que os encontrados em uma amostra de pais canadenses (94,6) e em uma pesquisa realizada com pais de Brasília, Distrito Federal (96,5) (Andrada *et al.*, 2008; Andrada, *et al.*, 2009; Dessen & Szelbrackowski, 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 (Andrada *et al.*, 2008).

Nesses dados apurados em Santa Catarina, superiores aos dados canadenses e brasileiros do Distrito Federal, é importante considerar, sobretudo, as condições do contexto (Bronfenbrenner, 2002). Analisado dentro da proposta bioecológica do desenvolvimento humano, esses achados talvez possam ser explicados pela sobrecarga de atividades cotidianas e profissionais dos pais em uma cidade onde grande parte do comércio e das microempresas locais depende das safras provenientes da agricultura. Em outras palavras, o poder aquisitivo da população cidadina aumenta ou diminui de acordo com a sazonalidade e as condições climáticas, gerando instabilidades. Assim, este resultado sugere que, além das características peculiares dos pais e da criança, em cada família, o contexto, neste caso, tem oferecido fatores estressores independentes (Kessler, 1997) e fontes externas (Lipp & Malagris, 1998) em quantidade suficiente para o alcance deste índice.

Parte-se do pressuposto que o estresse é um fenômeno que pode ser um fator agravante para vários outros fenômenos experienciados ao longo da vida. Porém, na pesquisa catarinense, verificou-se que as fontes de estresse, per se, sem a contribuição de outras variáveis envolvidas neste estudo, não constituiu fator de risco para a prontidão escolar das crianças, não representando nenhuma agravante para o desenvolvimento acadêmico das mesmas. Assim, pode-se inferir que as fontes de estresse sozinhas não parecem ser um fator de risco para a prontidão escolar das crianças. Há outros fatores envolvidos na questão da prontidão escolar que este estudo, por ter o objetivo de uma investigação mais focalizada, não teve o alcance necessário para conseguir resultados que possibilitassem colocar o estresse como fator de proteção à prontidão escolar.

### 3.3 A INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA COMO CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO

A família é considerada a primeira instituição social a dar guarida e suporte para a criança e, juntamente com outras instituições, preocupa-se com o amparo e o bem estar do ser em desenvolvimento. No rol dessas instituições também figura a unidade escolar e o objetivo da conexão família-escola deve ser o de criar uma cultura de sucesso, que aprimore experiências de aprendizagem e competências, que possam transcender as fronteiras desses microssistemas. Ressalta-se, aqui, que uma parceria entre ambas significa o compartilhamento de objetivos comuns, contribuições e responsabilidades (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000). Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social dos indivíduos.

A abordagem desenvolvimental adotada nesse estudo ancora o posicionamento da criança/família e da escola/profissionais da educação, dentro do contexto específico dos microssistemas – os quais se caracterizam por serem os ambientes mais próximos e imediatos dos sujeitos pesquisados, nos quais eles criam e experienciam suas realidades. No presente trabalho, esses dois microssistemas são vistos como ambientes bioecológicos de aprendizagem e socialização, nos quais a criança está em contínua interação, e o vínculo colaborativo entre eles é considerado como integrador de aprendizagens da criança em desenvolvimento.



Com base nessa premissa, é amplamente reconhecido na literatura que o envolvimento da família na educação contribui para potencializar o desempenho dos alunos, promovendo atitudes mais positivas com relação à escolaridade, maior tempo gasto com as tarefas, melhoria do foco de atenção e persistência na execução e término dos trabalhos escolares e potencialização do senso de responsabilidade para resultados referentes à aprendizagem (Adams & Christenson, 2000; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999). Nessa direção, os microssistemas, envolvidos efetivamente para potencializar o crescimento do aluno, contribuem também para aprimorar o comportamento das crianças na escola, o que por si só já contribui para um melhor desempenho, tendo em vista que tanto a família como a escola são instituições pivotais no que diz respeito aos processos evolutivos pessoais, atuando como estimuladoras ou inibidoras do desenvolvimento nas suas variadas esferas – física, intelectual, emocional e social (Dessen & Polonia, 2007).

A adaptação da criança na escola depende em parte do grau de suporte, oportunidade de aprendizagem e recursos disponíveis para ela, à medida que avança na sua escolaridade (Pianta & Walsh, 1996). Nesse espectro, os benefícios da colaboração entre família e escola se estendem para além da noção de apenas incluir os pais nas atividades escolares dos filhos, e abrangem: (a) a maximização de oportunidades para que os alunos aprendam na escola e em casa; (b) a construção de capital social para os alunos através de esforços de apoio mútuo por parte das famílias e dos educadores; (c) a preocupação em contornar a culpa, quando as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e comportamento na escola; (d) a melhoria da coordenação e da comunicação entre os membros da família e funcionários da escola; (e) a manutenção de abordagens que promovam a continuidade da parceria casa-escola em todos os anos escolares; (f) o compartilhamento e o compromisso com as metas educacionais (Christenson & Sheridan, 2001).

Assim, quando a família acredita que a escola acolhe sua participação, tenta capacitá-la para participar e oferece estratégias para ajudar na aprendizagem das crianças, os pais se sentem mais satisfeitos com a qualidade da educação de seus filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Essa satisfação, por sua vez, traz muitos benefícios para os professores, que relatam melhora efetiva nas relações entre eles e os pais. Isso porque eles recebem mais suporte parental e se sentem

percebidos pelas famílias e pelos diretores como tendo habilidades mais fortes do que os colegas que não buscam a interação pais-professores de maneira mais ativa (Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995).

Essa constatação provém do fato de que a busca pela interação família-escola aumenta o conhecimento dos professores com relação às necessidades de aprendizagem de seus alunos e permite que os pais possam oferecer apoio domiciliar adequado para a aprendizagem, contribuindo significativamente para o sucesso dos envolvidos no processo de ensinar e aprender (Bruneau, Ruttan, & Dunlap, 1995). Em outras palavras, a parceria entre família-escola reforça a interface entre o lar e as expectativas da escola, referentes ao aprendizado da criança, e esclarece os papéis que cada um pode desempenhar no apoio ao aluno.

### 3.4 FAMÍLIA, ESCOLA E A TRANSIÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pensar o processo de transição escolar da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental é, antes de tudo, pensar sobre o “antes” e o “depois” desse pequeno, porém não menos importante recorte da linha do tempo que envolve dois microssistemas vitais para o desenvolvimento humano: a família e a escola. É, também, reconhecer que o período que antecede essa fase envolve uma trajetória de crescimento, desenvolvimento e aprendizado, já construída, e que o passo seguinte nessa transição é um momento propício ao desenvolvimento de novas competências e novas aprendizagens para pais, professores e crianças. Assim, a transição é uma realidade não somente educativa, mas também social, uma vez que envolve vários atores.

Enquanto fenômeno de “passagem” é considerado como um período de mudanças, onde as crianças e suas famílias têm que se ajustar a novos papéis, identidades e expectativas, bem como vivenciar novos encontros e relações. Tudo isso faz com que esse momento particular não seja apenas um momento no tempo; antes disso, é uma experiência individual para todos os envolvidos e se constitui em um aprendizado que começa antes e se estende para além do primeiro dia de aula (Dockett & Perry, 2004). Portanto, o suporte parental é vital para que esse processo seja o mais tranquilo possível, tendo em vista os muitos e diferentes desafios à espera da criança.

Um grande desafio imposto pelo ambiente da escola do ensino fundamental é o fato de que ele, muitas vezes, é tratado como um ambiente de ensino/aprendizagem totalmente separado da educação

infantil ou da própria casa; há pouca ou nenhuma real noção de ligação incorporada entre os microsistemas e o processo de ensinar/aprender raramente é compartilhado por eles. Então, nessa nova fase, as crianças experienciam ambientes bem diferentes daqueles a que estão acostumadas em casa ou aqueles vivenciados na escola de educação infantil.

Vale reforçar que aqui não está envolvido somente o ambiente físico; a natureza social da escola e as expectativas acadêmicas decretam outras demandas: os grupos são maiores e o número de adultos em sala é menor. Assim, a chegada ao período escolar conta, geralmente, com maior número de alunos na turma, e com somente um professor em cada classe, dificultando o suporte a ser oferecido para a criança. Agregadas a estes fatores, as regras de interação entre adultos e crianças também mudam e a abordagem de ensino/aprendizagem comporta diferenças, quando comparadas à educação infantil. Na nova etapa, as estruturas da escola são mais formais e requerem mais obediência e atenção, e a maioria das crianças tem dificuldades para permanecer sentada, escutar e concentrar-se (Margetts, 2002).

Nesse fluxo de pensamento, é importante salientar que a mudança de um contexto para outro pode ser acompanhada por vulnerabilidades, incertezas, exposição a novas demandas e, muitas vezes, sentimentos de ansiedade e estresse, constituindo-se em fatores de risco para os microsistemas envolvidos, e principalmente para as crianças. Em se tratando de mudanças, a transição entre ciclos de vida é, quase sempre, carregada de “sentires” e conotada como períodos de expectativa e medos, gerando tensões cotidianas, que marcam esses momentos (Marturano, 2008). É necessário, ainda, considerar que essas mudanças se dão em face de uma transição ecológica que acontece sempre que há alteração da posição da pessoa no meio ambiente bioecológico, como resultado de uma mudança de papel, de ambiente, ou em ambos os casos (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Assim, essa fase é considerada crucial para o desenvolvimento da criança compondo o cenário de um dos maiores desafios que ela tem que enfrentar cedo na vida, e que pode ditar o tom e a direção da sua carreira escolar, uma vez que pode, além disso, afetar o sucesso de seu futuro acadêmico. Uma entrada mais tranquila e bem-sucedida no primeiro ano do ensino fundamental está ligada a um resultado escolar positivo, academicamente e socialmente, já que quando dificuldades são

experienciadas durante a transição, elas podem persistir ao longo da vida acadêmica (O’Kane & Hayes, 2006).

Sem dúvida, iniciar um novo período escolar é fascinante, mas em muitas ocasiões é potencialmente estressante para todos os envolvidos no processo, uma vez que, não raramente, é um momento de particular vulnerabilidade para a criança, principalmente porque seu progresso social e cognitivo, e sua estabilidade emocional podem estar em risco, fazendo com que elas se desinteressem pela sua escolaridade ainda no início da sua trajetória acadêmica (Stephen & Cope, 2003).

Como previamente mencionado, o processo de transição é uma travessia que implica em expectativas e mudanças, muitas das quais geram preocupações, incertezas, imprevisibilidades e angústias. Reflexões sobre as dificuldades do processo de transição para o ensino fundamental dão conta de que a mudança para o desconhecido, onde está encapsulada a separação e a perda do ambiente para o livre brincar e do espaço de referência para rotinas e hábitos que facilitavam e garantiam sua segurança face ao que era familiar para a criança (Benetti & Vieira, 2012). A falta de um ambiente mais lúdico, das idas ao parque, das brincadeiras, de levar um brinquedo para a sala, das atividades recreativas, faz com que, nessa nova fase, a disciplina de Educação Física seja eleita como favorita e divertida, provavelmente porque contém elementos de brincadeira – resquícios e lembranças da Educação Infantil (Dunlop & Fabian, 2006; Sim-Sim, 2010).

Tudo isso, porque agora maior ênfase é direcionada para o aprendizado formal, o qual, na maioria dos casos, promove a descontinuidade do modelo de ensino-aprendizagem centrado no jogo e na estimulação via ludicidade, numa clara dicotomia entre tarefas e brincadeiras (Clarke & Sharpe, 2003). Nessa etapa, as crianças veem mais restritas suas possibilidades de escolhas relacionadas às atividades nas quais elas poderiam opinar (se envolvendo muito mais), e se defrontam com menos controle sobre estas atividades.

Em outras palavras, a escola passa a ser um lugar com outros desafios, mas com menos brincadeiras e mais seriedade voltada para o conhecimento sistemático; e se o brincar for permitido, será sempre com duração restrita e depois do trabalho. No ensino/aprendizagem de matemática, por exemplo, essas mudanças são bem mais visíveis: conteúdo mais formal, menos baseado em brincadeiras/jogos, menos centrada no aluno e mais centrada no professor (Perry & Dockett, 2005).

Apesar de cada instituição de ensino ter seus próprios princípios, muitas regras são diferentes, ou mais severamente cobradas, se comparadas ao contexto antes frequentado pela criança. Muitas escolas

exigem que as crianças estejam devidamente uniformizadas, arrumadas e asseadas; elas devem fazer silêncio enquanto o professor está falando; elas precisam guardar seus materiais ao final da aula, trazer as tarefas em dia e manterem-se continuamente engajadas; não podem correr nem gritar nos corredores da escola e não podem comer durante as aulas (Yeo & Clarke, 2005).

Porém, ao iniciar a vida escolar no ensino fundamental, as crianças tendem a fazer as coisas do seu jeito e, em razão disso, muitas ficam ressentidas ao ver os adultos impondo limites na sua liberdade. Muitas delas têm medo de serem repreendidas em voz alta e com severidade, pelos professores, diretor e vice-diretor. Há o receio de encontrar professores autoritários, demandando que fiquem sentadas, paradas e quietas e censurando quando se esquecem de fazer as tarefas e/ou trazer o material escolar (Clarke & Sharpe, 2003).

Além disso, nesse novo estágio, há menor tolerância à dependência, menos disponibilidade de suporte parental e é esperado que as crianças administrem as mudanças e se ajustem ao novo contexto, sendo atores individuais no processo de transição (Marturano, 2008). Na escola, alguns professores são pouco tolerantes, ficam chateados e censuram as crianças quando elas fracassam em mostrar os comportamentos esperados para o desenvolvimento da aprendizagem, tais como: atenção, prontidão para fazer os deveres e trazer o material completo para a escola (Sharpe, 2002).

A criança vivencia o aumento do volume de cadernos e livros, bem como a quantidade de deveres, exigidos quase todos os dias, num grau de complexidade sempre crescente. Então, para além do cansaço ocasionado pelo peso da mochila, há uma pressão relacionada a atividades, testes, e avaliações e, concomitantemente, a preocupação em não decepcionar pais e professores, tentando conseguir boas notas.

Outras expectativas também fazem parte da agenda de preocupações das crianças nessa época. A esperança de fazer novas amizades, a possibilidade de enfrentar dificuldades para fazer novos amigos, a expectativa de aceitação pessoal – com colegas e professor – e o estabelecimento de um relacionamento próximo e de cordialidade (Ladd, 2012) são tarefas sociais que, para muitos, causam desconforto e tensão no momento do ingresso na escola.

Nesse sentido, demandas para interagir e negociar essa interação, com crianças da mesma idade e com crianças mais velhas, de níveis escolares mais avançados, apresentam-se diariamente (Marturano,

2008). Na tentativa de situar-se na rede social ampliada, muitas crianças são importunadas ou sofrem bullying por parte das crianças mais velhas – a cultura do calouro/veterano.

É a mudança de um ambiente mais focado na socialização para outro no qual as crianças são julgadas e comparadas umas com as outras, fenômeno que instiga uma motivação para corresponder às expectativas de seus pais, família e escola, exigindo novos ajustes dos comportamentos e papéis esperados (Marturano, 2008). Em outras palavras, há novos desafios para as famílias em função da natureza do fenômeno – mais complexidade e exigências no acompanhamento das tarefas, no estudo e preparo para as avaliações escolares – onde é importante a presença dos pais para garantir um desempenho escolar adequado. Entretanto, a tendência é que o monitoramento dos mesmos diminua (Marturano, 2008).

Assim, no esforço para lidar com esse momento, muitas crianças regridem em termos comportamentais, enquanto lutam para se ajustarem às novidades. É considerado, como comportamento, típico as crianças se tornarem mais infantilizadas, exigindo mais de suas famílias (Dupper, 2010). Elas se tornam relutantes em deixar o aconchego do lar e ir para a escola, sinalizando desconforto e ansiedade, configurando que elas carregam não somente o peso de suas mochilas, mas também a necessidade de fazer enfrentamentos aos novos desafios.

A entrada para o ensino fundamental também decreta seus desafios à rotina familiar. Estar na primeira série causa um aumento da movimentação na rotina doméstica, antes da chegada à escola. Para muitos pais, a rotina que precede a ida até a escola é a parte mais cansativa do dia; momentos de tensão em que se instaura uma verdadeira batalha. Constantes “choramingos”, conflitos, sermões, vozes alteradas, e reclamações têm sempre um lugar, fazendo parte da montanha russa de emoções que, não raramente, levam a um resultado de nervosismo e terminam com um frustrado beijo de despedida entre pais e filhos, em frente à unidade escolar (Marturano, 2008). E, mais que isso: muitas vezes, os pais chegam atrasados ao trabalho, acentuando o que já era considerado um momento caótico.

O novo ritual é percebido por todos na casa e, muitas vezes, dividido com a própria criança, que participa da movimentação pré-aula (Dockett & Perry, 2004). Para evitar situações estressantes, muitas famílias já começam a se preparar no dia anterior: averiguar se os deveres estão prontos, olhar a agenda para verificar se há recados da escola, conferir o material e a mochila, verificar se há livros para devolver na biblioteca escolar, exigir que a criança tome banho, vistoriar

a limpeza e o comprimento das unhas, revistar a cabeça e os cabelos para prevenir a invasão e infestação dos indesejáveis *Pediculus capitis* – parasitas comuns nas escolas.

Pentear-se, vestir-se, checar o uniforme, ver se o calçado está em ordem, empacotar o lanche, observar o clima para que a criança leve roupas e acessórios adequados (casaco, guarda-chuva, etc.), e fazer a refeição antes de sair de casa, são algumas das muitas tarefas necessárias para que ela chegue à escola a tempo, asseada e com todo o material em ordem. Em outras palavras, essa fase demanda dos pais mais atenção, esforço e dedicação no que se refere ao suporte usualmente dedicado aos filhos.

Para fazer esse enfrentamento e minimizar os riscos de uma adaptação difícil, é vital que os pais estejam cientes que a transição para o Ensino Fundamental é um processo que não acontece somente na semana que a criança começa a frequentar a escola, nessa nova fase. É um período que, dependendo da criança, pode ser mais longo, até que ela esteja adaptada ao novo contexto (Giallo, Treyvaud, Matthews, & Kienhuis, 2010). Assim, antes do ano letivo, importante que os pais estejam em contato com a escola estabelecendo diálogo com professores e funcionários, conhecendo o ambiente físico e o pessoal que vai trabalhar com a criança.

Familiarizar-se com a estrutura física da escola– condição e tamanho dos edifícios, equipamentos da sala de aula, localização dos banheiros, salas de aula e áreas de lazer etc. – levando a criança para conhecer suas dependências e os professores que trabalharão com ela pode facilitar o processo. A familiarização da criança ao novo local pode trazer um senso de pertença, importante para a adaptação ao contexto escolar.

Em síntese, o conhecimento sobre o que os pais pensam sobre suporte parental e sobre os recursos disponibilizados aos filhos é útil para delimitar as dificuldades da dinâmica familiar como sistema social de suporte para o desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar, a capacidade de formar laços de amizade e a adesão às regras para comportamento de habilidades e condutas pró-social, como as tarefas de desenvolvimento. Nesse sentido, como foi previamente mencionado, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as concepções sobre suporte parental e recursos do ambiente familiar para crianças do primeiro ano do ensino fundamental.





## 4. MÉTODO

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na tentativa de pesquisar as questões que envolvem a concepção sobre o fenômeno relacionado ao suporte parental, o presente trabalho tem seu delineamento ancorado em objetivos exploratórios e descritivos. Exploratório, porque tem como meta pesquisar as fronteiras do ambiente onde os problemas – oportunidades ou situações de interesse – provavelmente residem, e identificar os fatores salientes ou variáveis que podem ser encontradas na maneira como os pais concebem o suporte oferecido aos filhos e que podem ser de relevância para a pesquisa. Descritivo, porque pretende obter informações sobre o estado atual do fenômeno em questão, para descrever o que existe sobre o que se pretende pesquisar (Stanovich, 2007), e para ganhar melhor entendimento sobre a concepção dos pais em relação ao suporte parental, revelando características da população e do fenômeno sob investigação.

Além disso, este estudo também se caracteriza por ser transversal, já que pretende comparar indivíduos diferentes num mesmo momento – em um único ponto no tempo, específico da trajetória de vida dos participantes. É também relacional, pois trata a natureza dos fenômenos envolvidos buscando verificar, quantitativamente, a influência recíproca desses fenômenos, estabelecendo a relação entre as variáveis pesquisadas.

### 4.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO

Os sujeitos da pesquisa foram 49 mães e 48 pais, não necessariamente casal, de crianças que frequentaram o primeiro ano do ensino fundamental de uma escola básica municipal, situada em um bairro de uma cidade do estado de Santa Catarina, em 2013. É importante sublinhar que a ampla maioria dos pais/mães, participantes nessa pesquisa, são os pais biológicos das crianças, com exceção de uma tia e uma avó. O grau de escolaridade dos pais da referida amostra é em sua maioria de Ensino Fundamental (32,0 %) e Médio ( 25,8 %) e com rendimento mensal entre dois a quatro salários mínimos.

O bairro onde está localizada a instituição de ensino, parceira da pesquisa, possui 5.496 habitantes, de acordo com os dados do último

censo de 2010 do IBGE a escola, sede dessa investigação, possui 504 alunos pertencentes à comunidade local, e também de outros bairros da cidade, conforme dados oferecidos pela secretaria escolar, retirados das fichas cadastrais e de matrícula. Um percentual representativo de alunos, que faz parte dessa clientela, é oriundo de lugares distantes da cidade e procura vagas nessa escola, porque os pais trabalham no mesmo bairro da escola, favorecendo o acompanhamento das crianças até a instituição. A maioria delas vive com os pais biológicos, e as famílias têm, em média, uma renda familiar entre dois e quatro salários mínimos; em muitos lares a mãe é a única provedora financeira.

A escola conta com o apoio de instituições parceiras na comunidade. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), têm alunos e professores que auxiliam na formação continuada do corpo docente da escola; e a Eletrosul, que patrocina algumas viagens de estudo e conhecimento aos professores e alunos, incluindo as Bienais do MASP – Museu de Arte de São Paulo.

Em função da localização geográfica da escola, que fica no entorno de instituições mencionadas no parágrafo anterior, e da filosofia de buscar parcerias que tem como objetivo aprimorar a qualidade do ensino público na cidade, a referida escola foi escolhida para a pesquisa. Os informantes para esse estudo foram incluídos intencionalmente – por estarem disponíveis no local e no momento onde a coleta foi realizada – configurando uma amostra não probabilística.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E PARA A COLETA DE DADOS

A presente pesquisa foi ancorada em parâmetros éticos de acordo com a resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo aprovada sob o parecer de número 253.510. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), redigido em linguagem acessível aos participantes, foi entregue a cada um deles, oportunidade em que decidiram pela aceitação ou não em participar desse estudo, como preconizam os artigos da resolução do Conselho Federal de Psicologia, 016/2000 (Apêndice A).

Os pais foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa para a qual foram convidados a participar, no momento da leitura e assinatura do documento, com livre escolha em submeterem-se ou não ao

processo. Eles foram informados, também, sobre a garantia de anonimato, a participação voluntária e sobre a possibilidade de poder desistir em qualquer fase da pesquisa, garantindo a liberdade de participação. O acesso à escola foi feito através do serviço de orientação educacional, quando foram acordados os critérios de inserção da investigação na unidade escolar.

Após a conclusão dos trabalhos, é intenção dar a devolutiva à escola, oferecendo uma apresentação com os resultados da pesquisa, bem como um exemplar da dissertação. A pesquisadora também se colocará à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas com relação ao trabalho e se prontificará, caso seja do interesse dos pais participantes, a realizar uma palestra com o conteúdo da pesquisa.

#### 4.4 INSTRUMENTOS

Os pais foram convidados a responder, em situação coletiva, os seguintes instrumentos:

**1) Questionário com perguntas abertas** – elaborada pela pesquisadora, apresenta duas perguntas que investigam as expectativas dos pais com relação ao desempenho escolar das crianças e sobre o suporte parental, que pode auxiliá-las, contribuindo para o aprendizado escolar nos anos do ensino fundamental (Apêndice B). Esse instrumento, utilizado com intenção de coletar dados qualitativos, teve a finalidade de estimular os informantes a pensarem sobre o tema em questão, fazendo emergir aspectos subjetivos sobre suporte parental e desempenho escolar dos filhos– motivações não explícitas – de forma espontânea.

A primeira pergunta 1) “O que seu filho precisa para ter um bom desempenho no 1º. Ano do Ensino Fundamental?” gerou quatro dimensões/categorias, cujas definições estão descritas na Tabela 1.

**Tabela 1 – Categorias e definição sobre concepção de suporte parental.**

<b>Categorias</b>	<b>Definição</b>
<b>Desenvolvimento Cognitivo</b>	É o processo que envolve o uso da concentração para adquirir, processar, entender, organizar e armazenar informações; é a soma daquilo que se percebe, descobre e aprende, envolvendo a combinação de comprometimento e participação ativa da criança visando a um desempenho acadêmico positivo.
<b>Disciplina</b>	É um fenômeno que significa frequência, constância, habitualidade; é o compromisso no cumprimento dos deveres e obrigações, regras e ordenamentos.
<b>Desenvolvimento Psicossocial</b>	Refere-se à percepção de se estar protegido de riscos, perigos ou perdas, implicando certo grau de liberdade, certeza e autoconfiança; é um estado afetivo que inclui satisfação com as necessidades básicas, felicidade e ausência de preocupação.
<b>Habilidades Socioemocionais</b>	É um conjunto de comportamentos marcados por boas maneiras, respeito, atenção, consideração com outras pessoas, habilidade de entender a condição do outro e capacidade de reconhecer emoções que são vividas por outra pessoa, envolvendo manifestações de afeição, companheirismo, etc.; são interações recíprocas entre pessoas envolvendo uma boa relação com elas, que pode ser marcada pela solidariedade, prestatividade, etc.

A segunda pergunta do questionário objetivou averiguar de que maneira os pais ofereciam Suporte Parental para seus filhos: “Como você pode contribuir para que ele(a) tenha um bom desempenho no 1º. Ano do Ensino Fundamental?” Quatro categorias foram evidenciadas nas respostas à primeira pergunta: *Processo Cognitivo*, *Orientação Parental*, *Suporte Socioemocional* e *Habilidades Sociais*, descritas e conceituadas na Tabela 2.

**Tabela 2 – Recursos para Suporte Parental: Categorias, definições e componentes das categorias**

<b>Categorias</b>	<b>Definições</b>
<b>Processo Cognitivo</b>	Compreende o processo que envolve a estimulação para a atenção concentrada, interesse pelos estudos, gosto pela leitura, aquisição de habilidades matemáticas e aprendizagem do alfabeto, com vistas a um desempenho acadêmico positivo.
<b>Orientação Parental</b>	É a supervisão dos pais visando à criação de regras e à promoção de responsabilidades no cumprimento dos deveres, obrigações e ordenamentos, pautados, também, no exemplo pessoal.
<b>Suporte Socioemocional</b>	Refere-se ao tempo e recursos oferecidos para conversas, cuidado, apoio e orientação junto à criança, visando proteção aos riscos, perigos ou perdas, na tentativa de gerar certo grau de liberdade, certeza e autoconfiança; é a promoção do bem-estar da criança, incluindo satisfação com as necessidades básicas, felicidade e ausência de preocupação, além da parceria pais-escola.
<b>Habilidades Sociais</b>	É um conjunto de comportamentos marcados por boas maneiras, respeito, atenção, consideração com outras pessoas, incluindo os membros da família, ancorados no suporte parental para o que é certo e errado.

**2) Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF** (Marturano, 2006): caracteriza-se por ser um questionário semi-estruturado (auto-aplicado) realizado junto aos pais/cuidadores, com o objetivo de investigar os recursos presentes no ambiente domiciliar – supervisão dos pais, o envolvimento e o suporte da família – baseado na concepção bioecológica de desenvolvimento (Anexo A), conforme descrito na tabela 3, a seguir:

**Tabela 3 – Domínios do suporte parental e suas definições de acordo com Marturano (2006)**

<b>Domínios</b>	<b>Definição</b>
<b>Atividades engajadas</b>	Atividades que pais e mães realizam ou proporcionam aos filhos, tais como: passeios, viagens, assistir TV, brincar, ir ao cinema, circo, clube, parque de diversões, entre outras.
<b>Estímulos disponíveis</b>	São os recursos materiais existentes no ambiente familiar, tais como: brinquedos, livros, revistas, entre outros.
<b>Práticas parentais que promovem ligação família e escola</b>	É participação direta dos pais na vida escolar de seus filhos, como comparecer nas reuniões da escola, supervisionar as lições de casa, verificar se o material está em ordem, acompanhar as notas e a frequência às aulas, avisar quando é hora de ir para a escola, etc.
<b>Atividades previsíveis</b>	São as atividades que pais e mães determinam aos filhos, tais como: hora certa para almoçar, tomar banho, brincar, ir dormir, levantar-se de manhã, jantar, fazer a lição de casa e assistir a TV. São também as atividades diárias que costumam reunir toda a família: café da manhã, almoço, jantar, assistir TV à noite, e atividades de final de semana.

**3) Questionário socioeconômico** – foi utilizado para identificar as variáveis clássicas da sociologia com relação à composição sociodemográfica das famílias pesquisadas (Apêndice C). Nesta pesquisa foram analisadas as seguintes variáveis: sexo dos pais, sexo das crianças, escolaridade dos pais e renda familiar.

#### 4. 5 PROCEDIMENTOS

Na ideia de investigar o suporte parental, a direção da escola foi contatada e consultada quanto à permissão para a coleta de dados e ofereceu o espaço escolar para a realização dos trabalhos. A aplicação dos questionários ocorreu durante a reunião de pais, agendada para a entrega das notas do bimestre. Então, enquanto os pais aguardavam sua vez para conversar com a professora, eles responderam os questionários. A pesquisadora permaneceu no local fazendo monitoria para esclarecimento de dúvidas durante as três horas utilizadas para a coleta.

O questionário foi aplicado coletivamente aos pais/cuidadores – pais e mães – que compareceram à reunião de entrega de notas, na escola, e aceitaram fazer parte da pesquisa. Ainda em fase de projeto, foi estabelecido que, em havendo poucos informantes do sexo masculino, a pesquisadora, mediante consentimentos das famílias, faria a entrevista em domicílio, para garantir, o máximo possível, a homogeneidade e a equidade entre o número de participantes nos dois seguimentos. Em ambas as modalidades – individual e coletiva – o procedimento foi o mesmo: acompanhamento durante o preenchimento dos instrumentos, apenas para esclarecimento de dúvidas.

A coleta de dados aconteceu em dois locais – na escola e em domicílio – e nas duas situações houve a preocupação e o cuidado metodológico de garantir ao informante a compreensão de cada item neles contido minimizando, assim, as possibilidades de equívocos interpretativos. A aplicação dos questionários foi padronizada e cada participante esteve submetido aos mesmos procedimentos, tendo suas dúvidas esclarecidas sempre que necessário. É importante esclarecer que os questionários foram aplicados aos pais a partir das 18:30 h, horário marcado para a entrega de notas na escola; portanto, os participantes viviam a expectativa de saber sobre o desempenho acadêmico de seus filhos.

#### 4.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante das respostas à entrevista semiestruturada, que objetivou gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado, conforme proposição de Bardin (1999). A primeira leitura, para investigar como os pais e mães concebem o fenômeno do suporte parental, evidenciou a diferença no tamanho das respostas, em termos de vocabulários e frases. O registro dos pais foi mais pontual e direto, enquanto a produção textual das mães apresentou frases mais extensas, com mais vocábulos.

Porém, para efeitos semânticos e de coleta de dados para análise, apesar de as mães terem os registros mais longos na concepção sobre o suporte parental e sobre os recursos sobre suporte parental, tanto elas quanto os pais discursaram sobre as mesmas categorias de comportamento das crianças. A tabela 4 ilustra essa constatação.

**Tabela 4 – Exemplos de respostas produzidas por pais e mães**

	<b>Pais</b>	<b>Mães</b>
<b>Participante 1 (Pergunta 1)</b>	“Saber ler e escrever. Prestar atenção nas aulas. Fazer as atividades que a professora pede. Espero que ele goste de aprender a ler.”	“Acho que concentração é o que parece ser o maior desafio nesse 1º. Ano, porque antes eles tinham mais tempo para brincar. Outra coisa que precisa ser desenvolvida ao longo do ano é a segurança, por causa do medo de errar. E, finalmente, espero que ela tenha bom relacionamento com a professora e os colegas.”
<b>Participante 2 (Pergunta 1)</b>	“Ser responsável e empenhada com os deveres. Respeitar colegas e professores. Ter interesse no aprendizado.”	“Gostaria que meu filho fosse menos disperso e mais atencioso. Espero que aprenda a ler com desenvoltura. Para mim seria uma grande alegria se meu filho chegasse ao final do ano lendo e interpretando pequenos textos e tendo conhecimento de linguagem matemática.”
<b>Participante 3 (Pergunta 2)</b>	“É simples. Eu dialogo com ela e estímulo as brincadeiras em família. Ajudo a fazer os deveres. Tento dar exemplo, fazendo o que é correto.”	“Estando com ela com mais intensidade nos momentos em que estamos juntas. Acompanho nos deveres de casa e procuro acompanhar seu desempenho escolar. É importante oferecer estímulos por meio de atividades lúdicas.”
<b>Participante 4 (Pergunta 2)</b>	“Ofereço várias oportunidades boas na vida, mostro coisas diferentes e tentos aproximá-las com o ensino. Acompanho seu desenvolvimento na escola. “	“Procuro estar sempre presente nas reuniões da escola. Acho muito importante dedicar tempo para ajudar nos deveres. Os pais devem ser os primeiros a dar exemplo. Aliás, a educação vem de casa. Os professores fazem a parte deles e os pais precisam fazer a sua. Em casa leio sempre e isso é para despertar o gosto pela leitura.”

A fase pré-analítica – ou leitura flutuante – possibilitou uma visão abrangente do conteúdo e facilitou sua categorização. As expressões com sentidos idênticos ou similares foram agrupadas em quatro



categorias, a partir das três dimensões propostas por D'Avila-Bacarji Marturano & Elias (2005a), referentes ao Suporte Específico para a Realização Escolar, Suporte ao Desenvolvimento e Suporte Emocional.

Os elementos referentes à análise de conteúdo foram agrupados por parentesco de sentido – critério semântico – e organizados por categorias, conforme os critérios propostos por Bardin (1999): *Exclusão mútua, Homogeneidade, Exaustividade, Pertinência, Produtividade, e Objetividade*. Para tanto, foram observadas as conotações e significados atribuídos pelos sujeitos participantes, agrupando-se os elementos de forma a compor um conjunto coeso, que guardasse relação entre si.

Uma vez elaboradas as dimensões, os itens idênticos e semelhantes foram aglutinados e foi usado o índice de concordância entre juízes – Índice de Kappa (k), cujos pressupostos básicos para o seu cálculo consistem em: “(1) que as unidades em análise sejam independentes; (2) que as categorias da escala nominal sejam independentes, mutuamente exclusivas e exaustivas; e (3) que os juízes atuem independentemente” (Cohen, 1960, p. 38). Assim, cada juiz pode distribuir as unidades de análise pelas diferentes categorias livremente. Para esse trabalho houve um juiz, integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudos de Desenvolvimento Infantil.

À medida que as palavras/expressões dos registros passavam pelo processo de aglutinação por igualdade e semelhança, foram contabilizadas a frequência de cada uma delas. Foram elaboradas planilhas separadas para pais e mães e foi computada a média do índice de concordância entre juízes, do total dos componentes de cada categoria, para a obtenção do cálculo de concordância (K). O resultado para os pais e mães e os percentuais, para a pergunta 1–“O que seu filho precisa para ter um bom desempenho no 1º. Ano do Ensino Fundamental?”, estão demonstrados na tabela 5.

**Tabela 5 – Valores dos índices de concordância e grau de significância entre juízes para as diferentes categorias**

Kappa	Desenvolvim. Cognitivo		Disciplina		Desenvolv. Psicossocial		Hab. Sociais	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
<b>Kappa da categoria</b>	0.947	0.897	0.886	0.936	0.963	0.913	0.972	0.972
<b>P-valor do Kappa da categoria</b>	< 0.001		< 0.001		< 0.001		< 0.001	

Do mesmo modo, o cálculo de concordância (K) foi realizado para a pergunta 2 do questionário “Como você pode contribuir para que ele(a) tenha um bom desempenho no 1º. Ano do Ensino Fundamental?” e seus resultados estão dispostos na tabela 6.

**Tabela 6 – Valores dos índices de concordância e grau de significância entre juízes para as diferentes categorias**

Kappa	Desenvolvim. Cognitivo		Disciplina		Desenvolv. Psicossocial		Hab. Sociais	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
<b>Kappa da categoria</b>	0.887	0.917	0.836	0.936	0.943	0.896	0.933	0.982
<b>P-valor do Kappa da categoria</b>	< 0.001		< 0.001		< 0.001		< 0.001	

Os valores dos índices de concordância, quando interpretados, indicam a fidedignidade/confiabilidade dos resultados da pesquisa, que são considerados como sendo *quase perfeitos*, quando os escores estão entre 0.80-1.00 (Landis & Koch, 1997). A concordância foi entre juíza e pesquisadora e, nesse caso, os valores atribuídos por ambas, encontravam-se dentro desse intervalo.

O questionário com perguntas abertas foi analisado de acordo com as técnicas de investigação da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1999); elas proporcionaram buscar a concepção sobre o suporte parental e sobre os recursos disponíveis no ambiente familiar, envolvendo os seguintes procedimentos: a) organização do material e sistematização das ideias, categorização dos dados em unidades de registros e tratamento dos dados. As inferências e interpretação obtidas das unidades de registros dos informantes foram transformadas em elementos temáticos, classificadas em categorias semânticas e categorizadas de acordo com o conteúdo das respostas fornecidas pelos participantes.

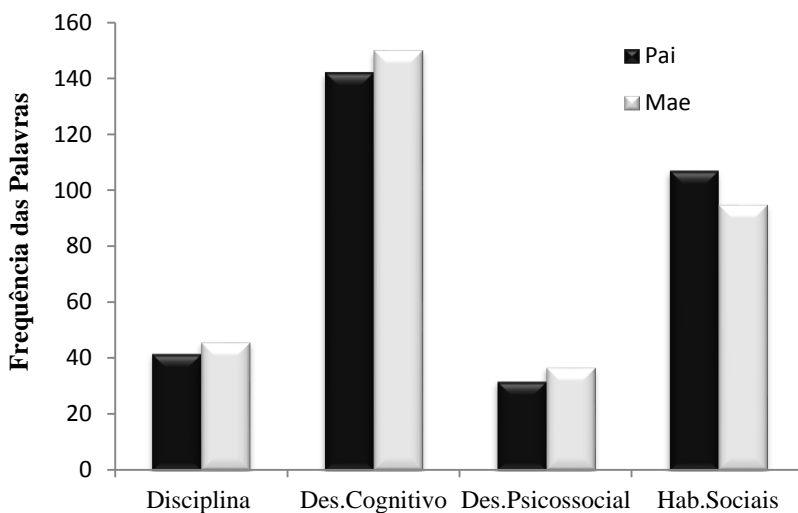
O conteúdo das categorias com suas respectivas frequências foi analisado pelo software estatístico SPSS 19,0, gerando dados quantitativos. Foi utilizado o test t de Student para comparação das médias entre pais e mães para medidas independentes e relacionadas.

## 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em dois blocos. No primeiro serão apresentados resultados referentes à análise estatística das concepções sobre suporte parental e sobre recursos para suporte parental entre pais e mães. O segundo bloco trará os dados descritivos sobre os recursos do ambiente familiar que os pais disponibilizam para seus filhos.

### 5.1 Concepções sobre suporte parental e recursos para suporte parental

As respostas fornecidas pelos pais e mães, referentes à concepção sobre suporte parental, geraram quatro dimensões de análise: Desenvolvimento Cognitivo, Disciplina, Desenvolvimento Psicossocial e Habilidades Socioemocionais. Na comparação, duas a duas, destas categorias, não foram registradas diferenças significantes entre pais e mães. Por meio da análise estatística dos dados entre pais e mães. Os resultados obtidos e o total dos escores relativos à frequência de cada componente elencado em cada categoria estão sumarizados na figura 6.



**Figura 6 – Frequência das palavras de pais e mães categorizadas em função das dimensões da Concepção de Suporte Parental**

A tabela 7, a seguir específica, em números absolutos, as diferenças entre as dimensões e mostra, mais detalhadamente, os escores relativos à frequência atribuída aos componentes de cada categoria, conforme registros realizados em planilhas separadas, elaboradas para os pais e para as mães.

**Tabela 7 – Categorias e componentes elaborados a partir das respostas sobre concepção de suporte parental**

Categorias	Componentes da categoria	Frequência	
		Pais	Mães
<b>Disciplina</b>	Ter compromisso	10	9
	Ser responsável	11	12
	Ter limites	10	15
	Respeitar horários	3	3
	Ser comportado	8	7
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>46</b>
<b>Desenvolv. Cognitivo</b>	Prestar atenção	43	45
	Ser estudioso	19	18
	Saber os numerais, as vogais e o alfabeto	16	18
	Ter bom rendimento em sala de aula	5	6
	Gostar de ler livros	16	18
	Aprender	23	24
	Fazer as tarefas	20	21
	<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>150</b>
<b>Desenvolv. Psicossocial</b>	Não ter medo de desafios	10	12
	Sentir-se bem na escola	7	10
	Ser feliz	6	5
	Estar descansado	2	2
	Estar bem alimentado e limpo	7	8
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>37</b>
<b>Habilidades Socioemoc.</b>	Ser educado	23	19
	Ter bom comportamento	11	12
	Ter bom relacionamento	20	20
	Saber respeitar os outros	40	34
	Ser atencioso	13	10
	<b>Total</b>	<b>107</b>	<b>95</b>

Na visualização da Figura 6, observa-se que há frequência mais elevada nas categorias Desenvolvimento Cognitivo e Habilidades Socioemocionais, porém o teste t para amostras independentes não

mostrou significância estatística entre a concepção de pais e mães relativas ao suporte parental. Assim, tendo em vista não haver diferenças significativas entre os dois grupos (pais e mães), os mesmos passaram a compor um só grupo e o procedeu-se as análises de comparações entre as categorias ente si.

Então, o teste t para amostras pareadas apontou que pais e mães valorizaram significativamente mais o desenvolvimento cognitivo dos filhos do que as outras categorias, conforme pode ser visualizado na tabela 8. Também teve significância estatística o pareamento dos dados relativos à disciplina e ao desenvolvimento psicossocial.

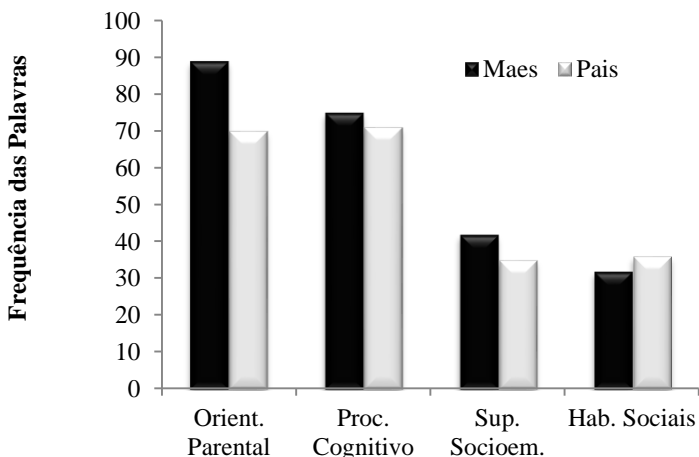
**Tabela 8 - Comparação das categorias duas a duas com os resultados estatísticos correspondentes**

<b>Categorias</b>	<b>Média</b>	<b>t (95)</b>
Desenvolvimento Cognitivo & Habilidades Sociais	3,02 2,08	8,07**
Desenvolvimento Cognitivo & Disciplina	3,02 0,97	16,5**
Desenvolvimento Cognitivo & Desenvolvimento Psicossocial	3,02 0,65	23,7**
Habilidades Sociais & Desenvolvimento Psicossocial	2,08 0,65	14,5 **
Disciplina & Habilidades Sociais	0,97 2,08	10,0**
Disciplina & Desenvolvimento Psicossocial	0,97 0,65	3,2*

\*\* $p < 0,01$

\* $p < 0,05$

As respostas fornecidas pelos pais e mães, referentes à concepção sobre recurso para suporte parental, geraram quatro dimensões de análise: Orientação Parental, Processo Cognitivo, Suporte Socioemocional e Habilidades Sociais. A figura 7 apresenta uma visão geral dos resultados obtidos e sumariza o total dos escores relativos à frequência de cada componente elencado em cada categoria.



**Figura 7– Frequência das palavras de pais e mães categorizadas em função das dimensões da Concepção de Recursos para Suporte Parental**

A tabela 9 especifica, em números absolutos, as diferenças entre as dimensões e disponibiliza, mais detalhadamente, os escores relativos à frequência atribuída aos componentes de cada categoria, de acordo com os registros realizados em planilhas separadas para os pais e para as mães.

**Tabela 9 – Conceção sobre os Recursos Disponíveis para Suporte Parental: categorias, componentes e sua frequência**

Categorias	Componentes da Categoria	Frequência	
		Pais	Mães
<b>Orientação Parental</b>	Fazer o que é correto	2	18
	Impor regras	18	20
	Impor respeito	19	26
	Ser um pai exemplar	23	25
	<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>89</b>
<b>Processo Cognitivo</b>	Advertir que deve prestar atenção	14	15
	Despertar o gosto pela leitura	8	9
	Dar várias oportunidades boas na vida	12	8
	Acompanhar nas atividades escolares	13	19
	Ajudar no seu desempenho	9	11
	Estimular o desenvolvimento	12	9
	Mostrar a importância da escola	3	4
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>75</b>	
<b>Suporte Socioemoc.</b>	Não ter medo de desafios	5	6
	Sentir-se bem na escola	15	14
	Ser feliz	6	9
	Estar descansado	6	8
	Estar bem alimentado e limpo	3	5
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>42</b>	
<b>Habilidades Sociais</b>	Dar educação	11	8
	Ensinar como tratar as pessoas	18	13
	Estimular relacionamentos	7	11
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>32</b>

A análise dos dados para amostras independentes não apresentou significância estatística para nenhuma das categorias investigadas (comparação entre mães e pais). Entretanto, o teste t para amostras pareadas apontou que pais e mães concebem os recursos para suporte parental como os mais importantes nas categorias Disciplina e Desenvolvimento Cognitivo, com resultados estatisticamente significantes. Também teve significância estatística o pareamento dos dados relativos às categorias Suporte Socioemocional e Habilidade Sociais, conforme Tabela 10.

**Tabela 10 – Comparações das categorias duas a duas com os resultados estatísticos correspondentes**

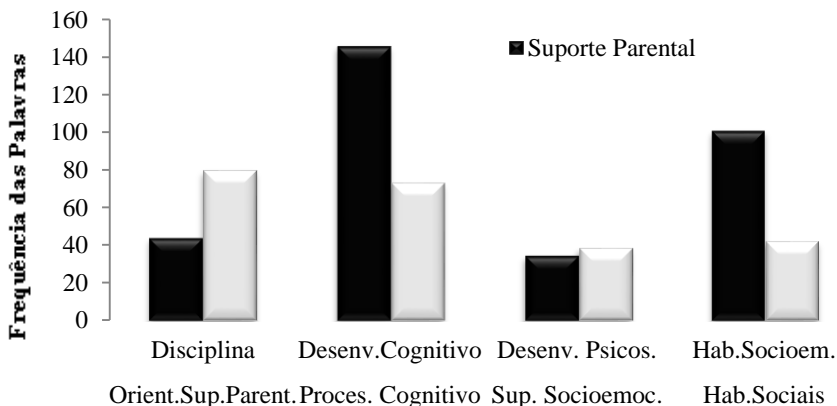
<b>Categorias</b>	<b>Média</b>	<b>T (95)</b>
Desenvolvimento Cognitivo & Habilidades Sociais	1,51 0,66	11,6**
Desenvolvimento Cognitivo & Suporte Socioemocional	1,51 0,88	7,12**
Habilidades Sociais & Suporte Socioemocional	0,66 0,88	2,83*
Disciplina & Desenvolvimento Cognitivo	1,75 1,51	2,57*
Disciplina & Habilidades Sociais	1,75 0,66	10,9**
Disciplina & Suporte Socioemocional	1,75 0,68	9,42*

*\*p < 0,01*

*\*p < 0,05*

Os resultados das frequências das palavras, utilizadas por pais e mães nesta pesquisa para evidenciar a concepção de suporte parental e a concepção sobre recursos para suporte parental, foram comparados (Figura7). Como não houve diferença significativa com relação à concepção de pais e mães sobre esses fenômenos, as respostas de ambos foram somadas e foi criada a Figura 8 para ilustrar as dimensões pesquisadas.



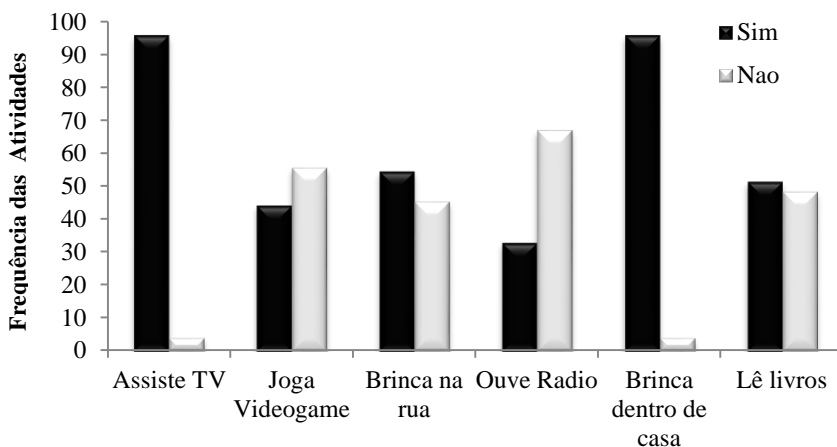


**Figura 8– Comparações entre as dimensões que envolvem a concepção de suporte parental e a concepção sobre recursos para suporte parental.**

Com relação às dimensões “Disciplina/Orientação Parental”, pode-se observar que os pais esperam menos dos seus filhos, se comparado ao que eles concebem como sendo um auxílio efetivo para o desenvolvimento das crianças. Já as dimensões “Desenvolvimento cognitivo/Processo Cognitivo”, é a mais discrepante na visualização da figura; o discurso dos pais que apresenta mais frequência é aquele que se refere às expectativas sobre um bom desempenho escolar. O discurso em que eles concebem oferecer os recursos teve frequência menor. Semelhantemente, as Habilidades Socioemocionais/Habilidades Sociais são as dimensões que os pais têm mais expectativas em relação ao desempenho acadêmico das crianças, quando comparada com o que eles pensam oferecer para como suporte para desenvolver tais habilidades. ,

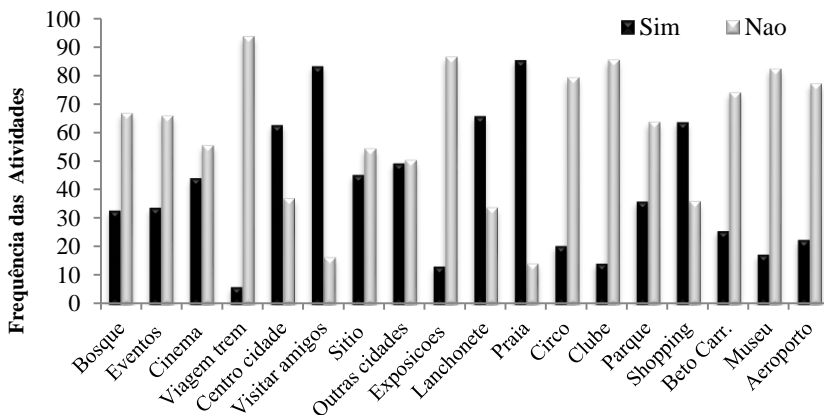
## 5.2 – RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR

As figuras que seguem apresentam os resultados do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF – Marturano, 2006). A figura 8 ilustra que a maioria das crianças, quando não está na escola, faz atividades dentro de casa. Aproximadamente a metade delas brinca na rua e lê livros.



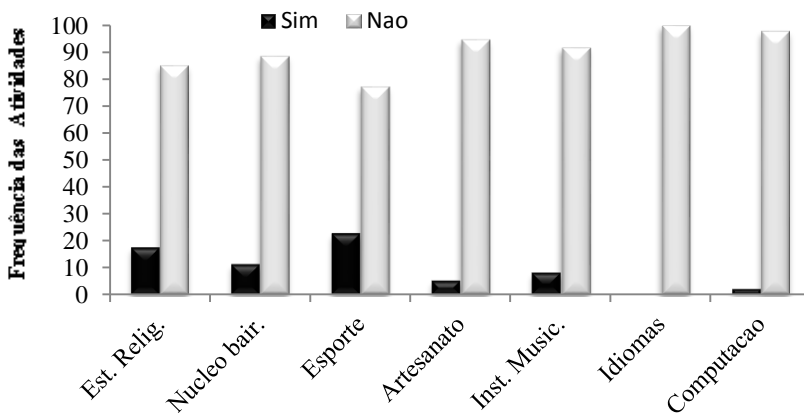
**Figura 9 – Atividades realizadas pela criança quando ela não está na escola.**

Com relação aos passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses, os pais reportaram que a maior frequência das saídas foi para visitar parentes e amigos e para ir à praia. Outros passeios, que tiveram frequência em torno de 60%, foram feitos em lanchonetes, ao centro da cidade e em shopping centers. Viagens de trem, visitas a exposições, circos, museus, clubes, ao Beto carreiro World e ao aeroporto tiveram as frequências mais baixas, conforme ilustrado na figura 10.



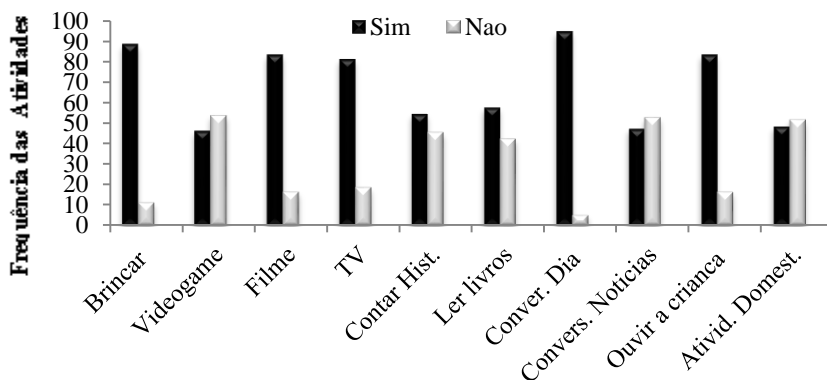
**Figura 10 - Passeios realizados pelas crianças nos últimos 12 meses**

As atividades regulares mais realizadas pelas crianças gravitaram em torno da prática de esportes e de estudos religiosos – aulas de catecismo, estudos bíblicos, evangelização, etc. Menos de 1/3 da amostra tem atividades regulares extraclasse e nenhuma das crianças investigadas faz aulas de idiomas, como pode ser observado na figura 11.



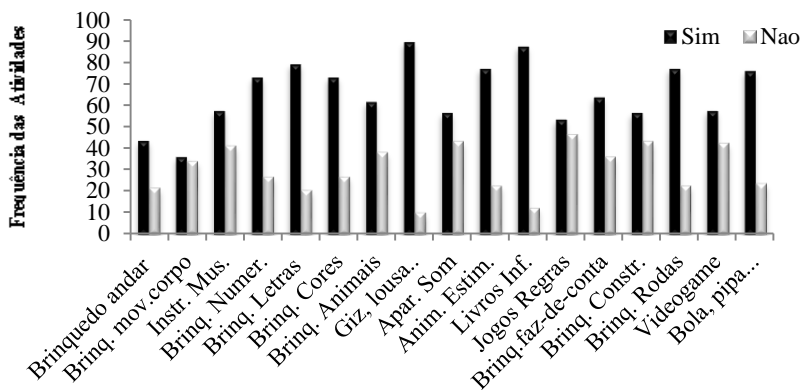
**Figura 11 – Atividades que a criança realiza regularmente**

As atividades mais frequentes realizadas pelos pais junto às crianças incluem conversar sobre como foi o dia na escola, brincar com elas, ouvir as histórias e os assuntos que elas trazem, assistir filmes e programas infantis na televisão. Pais que jogam videogames com os filhos, lêem livros e realizam atividades domésticas com eles – como lavar o carro, fazer almoço, etc. – tiveram frequências próximas a média. A figura 12 é ilustrativa das atividades que os pais desenvolvem com os filhos em casa.



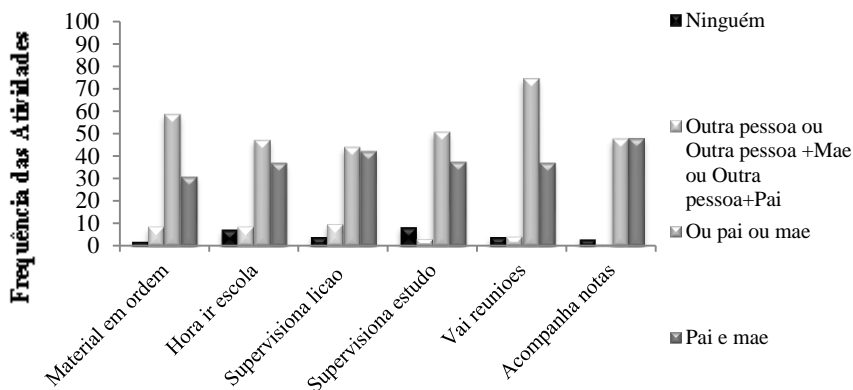
**Figura 12–Atividades que os pais desenvolvem com a criança em casa**

Com relação aos brinquedos/objetos que a criança tem ou já teve, os maiores percentuais, como é possível observar na figura 13, estão relacionados a objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel e livros infantis. Os brinquedos de letras (abecedários, quebra-cabeça com letras, etc.) ocupam o segundo lugar no ranking, seguido dos brinquedos de roda (carrinho, trenzinho, carrinho de boneca, etc.). A presença um animal de estimação está em 77,3% dos questionários. Brinquedos para lidar com números (dado, dominó, etc.) e brinquedos para aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixe, etc.) figuram com um percentual de 73,2%. Os brinquedos para movimentar o corpo (corda de pular, balanço, etc.) e os brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete, etc.) foram os menos mencionados.



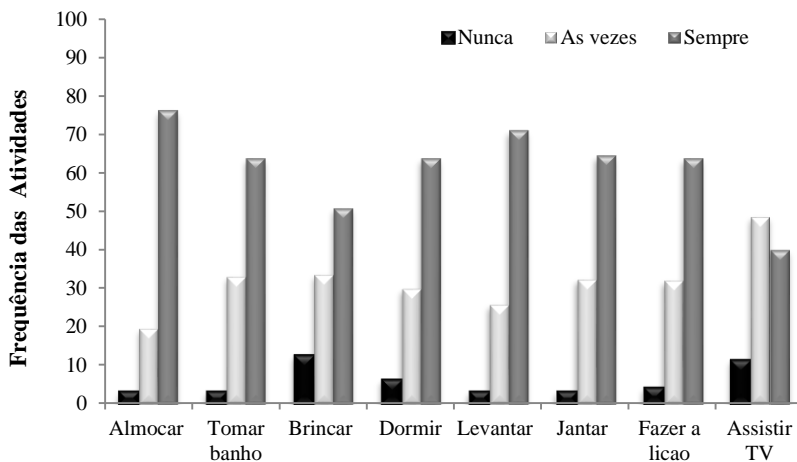
**Figura 13– Brinquedos/objetos que a criança tem ou teve**

O acompanhamento escolar dos alunos, como se pode observar na figura 14, é realizado, na sua maioria, pelo pai ou pela mãe. Há também um percentual expressivo de crianças que recebem acompanhamento o acompanhamento de ambos os pais. O percentual de crianças que não recebe acompanhamento de ninguém foi o mais baixo.



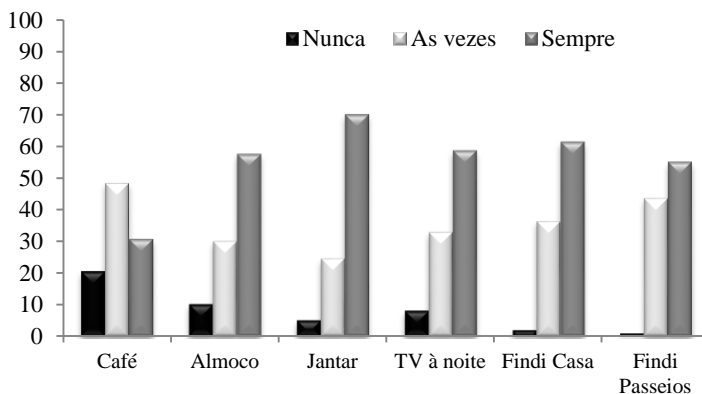
**Figura 14 –Acompanhamento da vida acadêmica da criança**

A figura 15 mostra que a maioria das crianças sempre tem hora certa para as atividades do cotidiano. O percentual de crianças que não tem disciplina de horários foi o mais baixo entre os pais entrevistados.



**Figura 15 – Hora certa para atividades do cotidiano**

Conforme ilustrado na figura 16, a maioria das famílias costuma estar reunida durante a semana e nos finais de semana nos principais momentos de encontro familiar, com exceção do café da manhã. Os percentuais mais baixos foram registrados em um número menos de famílias e, marcadamente, nos finais de semana, quer em casa, quer em passeios.



**Figura 16 – Momentos de reunião da família durante a semana e nos finais de semana**

### 5. 3 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Pelos resultados das análises descritivas e inferenciais dos dados, pode-se inferir que as concepções sobre suporte parental são consistentes com os recursos oferecidos aos filhos no que se refere à dimensão do desenvolvimento cognitivo. No entanto, quando se analisa as concepções sobre suporte parental com recursos sobre suporte parental encontram-se inconsistências. Ou seja, os pais esperam que a criança tenha um bom desenvolvimento cognitivo, mas a percepção sobre os recursos que eles disponibilizam para a criança é menor do que suas expectativas sobre o desempenho cognitivo da criança.

De qualquer forma, o Desenvolvimento Cognitivo foi o aspecto mais saliente nas respostas dos pais ao manifestarem maior preocupação em ter filhos estudiosos, que gostem de ler, tenham bom rendimento em sala, façam as tarefas, etc. Eles concebem a importância da necessidade de despertar o gosto da criança para a leitura e do acompanhamento nas atividades escolares.

Consistentes com essa valorização, os recursos do ambiente familiar também mostram que eles, concretamente, oferecem objetos como livrinhos de história infantil (70%), giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel. Além disso, incluem outros recursos lúdicos para estimulação cognitiva, como abecedários, quebra-cabeças com letras,

jogos com dado, dominó, quebra-cabeça, jogos de encaixe, etc. O estímulo para a leitura e a oferta de livros infantis tem escores mais altos (87,6%) do que os escores para a leitura propriamente dita. Os resultados mostram que, em aproximadamente metade da amostra, tanto os pais lêem para as crianças como as crianças lêem por iniciativa própria.

A maioria das crianças fica dentro de casa, quando não está na escola, quer para brincar sozinha, quer para assistir filmes e programas infantis na televisão, ou para brincar em companhia dos pais. De acordo com os dados referentes ao suporte oferecido no ambiente familiar, a maioria das crianças dispõe de recursos para ficar em casa em atividades cognitivas.

O estímulo ao desenvolvimento cognitivo vem, também, pela disciplina no estabelecimento de horários para a rotina diária. A maioria dos pais mostrou organização na maneira de conduzir as crianças e o lugar das tarefas escolares está dentro dos percentuais acima da média. Ainda, o cuidado em verificar se o material escolar está em ordem, comparecer às reuniões na escola, e supervisionar o estudo para as provas, são atividades exercidas pelo pai ou pela mãe, ou por ambos os pais e se encontram, também, em percentuais acima da média. Os escores delegados a terceiros, no exercício dessas tarefas, foram os mais baixos.

Entretanto, os estímulos cognitivos proporcionados pelas atividades sistemáticas, fora do ambiente familiar, evidenciaram escores baixos. Nenhuma das crianças investigadas faz aulas de idiomas e os percentuais para aulas de computação e aprendizagem de um instrumento musical se apresentam com menos de 10%.

Disciplina foi a dimensão mais expressiva sobre como os pais organizam a rotina diária dos filhos. Para isso os pais relataram ser necessário: advertir para que as crianças prestem atenção na aula, despertar o gosto pela leitura, acompanhar nas atividades escolares, ajudar no seu desempenho, mostrar a importância da escola, etc. Efetivamente, os recursos do ambiente familiar indicaram que há uma coerência entre o que os pais pensam e o que eles dizem fazer em relação à disciplina. Além de a maioria dos pais proporcionarem uma organizada rotina de horários, eles acompanham as atividades escolares, lêem com as crianças, e procuram saber como foi o dia na escola.

A valorização das Habilidades Sociais constituiu a segunda expectativa mais verbalizada no relato dos pais sobre concepção de suporte parental. Eles afirmaram esperar que seus filhos sejam educados, tenham bom comportamento e relações sociais positivas e que



demonstrem atenção e respeito pelos outros. Os pais relataram mais vezes a preocupação com o desenvolvimento destas habilidades do que mencionaram recursos necessários para que essas habilidades sejam desenvolvidas.

Quando comparadas as concepções sobre suporte parental com as concepções sobre os recursos para suporte parental, somente na dimensão do Desenvolvimento Psicossocial existe equivalência entre aquilo que eles esperam dos filhos e aquilo que eles pensam oferecer aos filhos. Nas dimensões Disciplina, Desenvolvimento cognitivo e Habilidades Sociais houve discrepância entre os tipos de concepções investigadas.



## 6. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo geral investigar as concepções sobre suporte parental e recursos do ambiente familiar para crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Para atingir esse objetivo maior, foram elaborados diferentes objetivos específicos. Para melhor compreensão e reflexão sobre os resultados da pesquisa, o texto a seguir terá como base o fio condutor delineado pelos objetivos específicos.

O primeiro objetivo elencado aspirou caracterizar as concepções de suporte parental e as concepções sobre recursos para suporte parental emitidas pelos participantes da pesquisa. Quanto à categorização das concepções que pais e mães têm sobre suporte parental, a dimensão do Desenvolvimento Cognitivo é percebida como o armazenamento de informações; é tudo o que a criança descobre e aprende. A Disciplina é concebida como um fenômeno que implica em compromisso no cumprimento dos deveres e obrigações, regras e ordenamentos. Esses pais concebem as Habilidades Sociais como um conjunto de comportamentos que envolvem boas maneiras, respeito, atenção, consideração com outras pessoas. Na concepção deles, a dimensão do Desenvolvimento Psicossocial é concebida como um estado afetivo que inclui satisfação com as necessidades básicas, felicidade e ausência de preocupação.

A concepção de recursos para suporte parental, na dimensão do Desenvolvimento Cognitivo, é percebida e caracterizada como um processo que envolve os pais na estimulação do uso da concentração para adquirir, entender, organizar e armazenar informações e seu acompanhamento nas atividades escolares e auxílio no desempenho escolar das crianças. A Disciplina é concebida como a supervisão dos pais visando à criação de regras e à promoção de responsabilidades no cumprimento dos deveres, obrigações e ordenamentos, pautados, também, no exemplo pessoal. As Habilidades Sociais são concebidas por comportamentos de boas maneiras, respeito, atenção, consideração com outras pessoas, ancorados no suporte parental para o que é certo e errado. Para esses pais, o Suporte Socioemocional é percebido

Como sendo a promoção do bem-estar da criança, incluindo satisfação com as necessidades básicas, felicidade e ausência de preocupação, além da parceria pais-escola.

Portanto, com base nas respostas de mães e pais, constatou-se que estes concebem o suporte parental como sendo a participação, presença e envolvimento dos pais nas atividades que envolvem desenvolvimento cognitivo, disciplina, habilidades sociais e desenvolvimento psicossocial da criança. Para os participantes desta pesquisa, os pais devem empenhar-se para que seus filhos estejam concentrados para aprender, cumpram seus deveres e obrigações, obedeçam a regras e ordenamentos, estejam satisfeitos e felizes e tenham uma boa relação com as pessoas.

Nesta amostra, os pais concebem os recursos para suporte parental como o processo que envolve a estimulação da criança, supervisão de regras e cumprimento das obrigações, promoção do bem-estar da criança e suporte parental para a compreensão do que é certo e errado, com vistas a um desempenho acadêmico positivo. Para eles, os pais devem acompanhar e estimular a aprendizagem, o cumprimento de regras com base no próprio exemplo, oferecer apoio e orientação, visando proteção aos riscos, perigos ou perdas, ser parceiros da escola e ensinar comportamentos de boas maneiras, respeito e atenção às pessoas.

Também foi objetivo desta investigação identificar se existem diferenças entre o que pais e mães pensam sobre o suporte oferecido aos filhos. As análises evidenciam que não houve diferença significativa na concepção de suporte parental entre pais e mães, nas dimensões avaliadas, o que equivale afirmar que eles pesam de maneira semelhante sobre esse assunto. Constatou-se pela análise dos resultados que pais e mães apresentam similaridades em diferentes medidas relacionadas à concepção sobre suporte parental e à concepção sobre recursos para suporte parental. Isso pode representar um aspecto positivo na educação e socialização dos filhos. Estudos têm apontado que também pais de crianças de idade pré-escolar na faixa de três a seis anos possuem expectativas bastante semelhantes para as metas de socialização de seus filhos (Prado, 2005).

Em outro estudo realizado com 104 casais, constatou-se que a maioria da amostra considera vivenciar relacionamento conjugal harmônico, com predomínio de estratégias de negociação em casos de emergência de conflitos conjugais (Bolze, Schmidt, Crepaldi & Vieira, 2013). Isso não significa que há ausência de conflitos; o que esses estudos têm mostrado é a sintonia entre os cônjuges e que este fenômeno pode ter repercussão positiva no que se espera da criança quando ela crescer.

Relacionando esses dados com os dados da pesquisa, é possível pensar na relevância de considerar que pode haver convergência entre os

cuidadores quando se trata do processo de socialização e educação da criança. Para os pais investigados, em nível de microsistema familiar, ser mãe ou pai significa pôr em prática um projeto vital educativo, no qual ambos os pais investem intensamente ao nível pessoal e social, assumindo a responsabilidade de dar sentido e conteúdo à vida em família.

Considerando a característica da amostra desta pesquisa, infere-se que o modelo cultural do pai emocionalmente distante, que suporta economicamente a família, parece estar sendo substituído pelo modelo cultural do “novo pai”, mais envolvido com os filhos e emocionalmente aberto quer para as crianças quer para a cumplicidade com a companheira, no quesito educação dos filhos. Neste modelo cultural, os pais surgem envolvidos na vida da sua família de maneira muito mais profunda do que aquelas que caracterizaram o envolvimento dos seus próprios pais (Gabriel & Dias, 2011; Meincke & Carraro, 2009).

Pode-se sugerir que homens, hoje em dia, talvez confrontados por pressões crescentes em vários domínios (familiar, cultural, etc.), estão mais envolvidos na vida familiar (Bossardi, Gomes, Vieira & Crepaldi, 2013). Este envolvimento tem estado presente nas tarefas domésticas e nos cuidados prestados aos filhos, quando eles adotam atitudes e comportamentos mais adequados em termos emocionais e mais ajustados a uma relação mais próxima com os seus filhos e mais igualitária com as suas companheiras (Connel, 2006).

Verificou-se, ainda, que ambos os pais dão maior ênfase ao desenvolvimento cognitivo de seus filhos. Vale enfatizar a importância das expectativas dos pais quanto ao desenvolvimento escolar dos filhos. Uma análise mais detalhada dos fatores considerados no envolvimento parental, em um estudo de meta-análise dos resultados quantitativos de 25 pesquisas sobre o tema, revelou que a aspiração/expectativa dos pais sobre o desempenho acadêmico dos filhos foi o fator que obteve as mais fortes correlações com o desempenho, quando comparado ao resultado obtido entre envolvimento parental e desempenho acadêmico (Fan & Chen, 2001). Essa constatação aponta para a importância do que pais e mães pesam sobre o valor da escola e ao desenvolvimento acadêmico.

Com relação às comparações realizadas entre a concepção de suporte parental e a concepção dos recursos para suporte parental, evidenciou-se discrepância em três das quatro dimensões. Na Disciplina houve menor número de respostas relativas ao que os pais pensam sobre o que seus filhos precisam para ter bom desempenho acadêmico do que

com relação ao que os pais pensam estar oferecendo em termos de recursos para seus filhos alcançarem bom desempenho escolar.

Assim, os discursos, enfatizando mais a concepção de recursos para suporte parental, revelam a preocupação com a prática cotidiana da parentalidade, em que os pais procuram ensinar limites, assiduidade, pontualidade, comportamento adequado, etc. Talvez, eles estejam confiantes com as práticas parentais realizadas e estejam seguros com relação ao que cobrado em casa; é possível, também, que não tenham recebido reclamações da escola com relação ao comportamento de seus filhos, de sorte que, para eles, está consolidado, e é rotineiro, o fato de haver disciplina e limites, de modo que não há maiores inquietações com o que eles pensam sobre o apoio oferecido nesta dimensão, e a concepção do suporte parental dá prioridade aos recursos para suporte parental.

Já, com relação ao Desenvolvimento Cognitivo e às Habilidades Sociais, a frequência das palavras foi menor para a concepção sobre recursos para suporte parental. É possível que os pais tenham necessidade de orientações para melhor poderem assessorar seus filhos; é provável que eles não saibam o que fazer ou como proceder para auxiliá-los, necessitando auxílio neste sentido (Benetti, Grisard & Figueiredo, 2014; Polônia & Dessen, 2005).

A diferença existente entre a concepção de suporte parental e a concepção de recursos para o suporte parental, na dimensão disciplina, talvez resida no fato de que os pais tenham segurança quanto à condução da criança em casa. Com regras bem estabelecidas, procurando dar exemplo, “sendo um pai/mãe exemplar”, é provável que diminuam as preocupações com a disciplina na escola. No caso dessa amostra, é possível observar que o microsistema-família é parceiro do microsistema-escola e quando isso acontece, o desempenho acadêmico tende a ser bom (Benetti *et al.*, 2013; Soares & Collares, 2007).

Evidências empíricas apontam que o suporte parental tem correlação significativamente positiva entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar da criança. Pais mais escolarizados estão mais inclinados a oferecer suporte parental para seus filhos e as expectativas escolares dos pais estão atreladas ao seu nível de escolaridade (Andrada *et al.* 2008; Andrada *et al.* 2009; Shriner, Mullis & Shriner, 2010).

É esperado que os filhos tenham uma escolaridade semelhante aquela de seus pais – e é desejável que eles a ultrapassem (Arroyo, 2009). Assim, quanto mais elevado o nível de escolaridade dos pais, mais capacidade existe para prestar um auxílio eficaz em casa e enfatizar o valor da educação, que pode ser um fator importante para o

progresso e para a ascensão social, de acordo com esforços e habilidades individuais.

No entanto, será que não existiriam outros fatores relacionados à valorização da educação que não somente a escolaridade dos pais? Por exemplo, na pesquisa realizada constatou-se que apenas dois pais têm curso superior e nove pais têm pós-graduação, sendo que a maioria tem Ensino Fundamental e Ensino Médio completo. Portanto, mesmo com nível fundamental e médio de escolaridade, os pais valorizaram significativamente mais os componentes da dimensão “Desenvolvimento Cognitivo” (prestar atenção, ser estudioso, saber os numerais, as vogais e o alfabeto, ter bom rendimento em sala de aula, gostar de ler livros, aprender, fazer as tarefas) do que as outras dimensões – Disciplina, Desenvolvimento psicossocial e Habilidades sociais.

Portanto, parece que a valorização da educação é um valor cultural disseminado no macrossistema brasileiro. Vale enfatizar que os pais brasileiros veem na educação uma oportunidade para que seus filhos consigam melhores empregos e salários e consigam ascender socialmente, minimizando as desigualdades para as futuras gerações da família (Ribeiro & Andrade, 2006; Ribeiro, & Neder, 2009). O valor dado à educação e ao microsistema escolar como recurso para alcançar status social pode ser o motor da ênfase na promoção do desenvolvimento das habilidades cognitivas.

A segunda pergunta do questionário investigou como os pais percebem as condições que eles oferecem aos seus filhos para que tenham bons níveis de escolaridade. Na presente pesquisa constatou-se que, além de valorizarem a dimensão do desenvolvimento cognitivo, pais também oferecem recursos que podem auxiliar na obtenção de bons desempenhos acadêmicos. Por exemplo, os resultados sobre recursos para suporte parental mostraram os pais efetivamente oferecem recursos, tais como: livros, brinquedos de letras e números, etc., compatíveis com as preocupações relativas ao desenvolvimento na sala de aula.

Por outro lado, 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 (Esteves, 2009; Ferreira & Marturano, 2002).

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. Se considerarmos que a diferença salarial e as condições de vida podem ser acentuadas pela escolaridade, a maioria dos pais, embora pertencentes à classe social popular, se esforça para oferecer recursos que estimulam e promovem o desenvolvimento cognitivo dos filhos.

A revisão da literatura aponta a família como fonte de estímulos para a aquisição de novos conhecimentos favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão de leitura (Guidetti & Martinelli, 2009; Santos, Martinelli & Monteiro, 2012; Fan, Williams, & Wolters, (2012). Assim, é válido considerar, entretanto, que, embora a renda familiar não esteja ligada diretamente à valorização do desenvolvimento cognitivo, essa variável tem mostrado efeito indireto sobre o desempenho cognitivo na escola, quando associada aos recursos do ambiente familiar tais como disponibilidade de brinquedos, livros e revistas (Ferreira & Barrera, 2010).

Porém, o suporte parental não se limita apenas a oferecer uma atmosfera econômica estável. O envolvimento dos pais precisa ser estar presente em outros aspectos como: organização familiar, a adoção de regras, rotinas para as atividades da criança, participação mais efetiva na vida escolar dos filhos e, principalmente, o engajamento em um suporte emocional adequado à criança (Marturano & Ferreira, 2004). Com relação à dimensão Disciplina, as expectativas referentes ao desempenho escolar da criança – ter compromisso, ser responsável, ter limites, respeitar horários, ser comportado – resultaram em escores mais baixos, quando comparados aos escores sobre como os pais pensam oferecer suporte parental para auxiliar o desempenho escolar dela na mesma dimensão – fazer o que é correto, impor regras, impor respeito, ser um pai exemplar.

Com relação às habilidades sociais, também uma preocupação forte dos pais, o contraponto da oferta de recursos não fica tão consistente. Os escores mostram que os pais têm noção de que as habilidades sociais são atributos importantes para o desenvolvimento social dos filhos, porém talvez não tenham clareza sobre que tipo de



recursos eles podem disponibilizar no ambiente familiar para que isso ocorra.

Diferente do Desenvolvimento Cognitivo e da Disciplina, o Desenvolvimento Psicossocial e o Suporte Socioemocional foram as dimensões menos mencionadas. Talvez, o fato de os dados terem sido coletados durante a entrega do boletim de notas escolares, nas dependências da escola, tenha influenciado as respostas dos pais aos questionários e, dado o contexto e o momento da coleta, houve mais ênfase na valorização do desenvolvimento cognitivo e da disciplina.

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). Nesta amostras, os recursos do ambiente familiar confirmam que ambos os pais impõem horários para as atividades cotidianas. As crianças têm hora certa para levantar, dormir, tomar banho, etc. Eles também acompanham as atividades escolares delas – reuniões na escola, acompanhamento de cadernos e notas, supervisão do estudo e das lições, etc. –, fazem a refeição da noite em família e estão junto com elas nos finais de semana em casa ou em passeios.

Além da supervisão e do acompanhamento acadêmico, os pais investem tempo para fazer atividades com os filhos, principalmente conversar sobre como foi o dia na escola, brincar com ela, ouvir a criança e os assuntos que ela traz, etc. Vale enfatizar que o relacionamento “pais-criança” e o ambiente de suporte à aprendizagem desenvolvido no lar são apontados como fatores promotores de sucesso escolar (Andrada *et al.*, 2009; Benetti *et al.*, 2013; D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias 2005a, 2005b; Marturano, 2006).

Reforçando esta linha de raciocínio, os resultados do PISA – Program for International Student Assessment – 2009 (OECD, 2010) são ilustrativos de que os alunos de quinze anos de idade, cujos pais leram livros com eles, durante o primeiro ano do ensino fundamental, alcançam pontuações significativamente mais elevadas nos testes do que os alunos cujos pais não tinham este hábito. Outros achados também estiveram associados ao desempenho da leitura no PISA e envolveram os pais em: falar sobre coisas que os filhos fizeram durante o dia, contar histórias para eles, brincar com o alfabeto, discutir livros, filmes ou programas de televisão, fazer as refeições principais juntos e passar o tempo apenas conversando com os filhos. Entretanto, a

diferença é mais significativa na variável que envolveu a leitura, se comparada com as variáveis relacionadas às outras atividades.

Ainda, 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 (Schneider, Keesler & Morlock Larissa, 2010).

Em termos gerais, os fatores contextuais de apoio promovem o desenvolvimento da competência e a adaptação da criança em diferentes contextos. As crianças que beneficiam de relações de apoio por parte dos seus pais, adaptam-se mais favoravelmente a novos ambientes sociais, onde mostram possuir competências sociais com os adultos e com os pares (Wise & King, 2008) e competências de aprendizagem auto-regulada (Lee, Hamman & Lee, 2007).

Confirmando o que foi encontrado nesta pesquisa, as crianças em idade escolar passam a maior parte do tempo – incluindo feriados e finais de semana – fora da escola (Duper, 2010). Assim, quanto mais cedo começar o processo de suporte parental para o desempenho escolar, maiores e melhores serão seus efeitos.

A participação ativa dos pais, em contato direto com os filhos, em casa, em atividades de aprendizagem, tem sido reportada como sendo duas vezes mais preditiva de sucesso acadêmico do que a renda familiar e alguns programas intensivos que orientam como desenvolver suporte parental tiveram efeitos que foram dez vezes maiores do que os demais fatores envolvidos no processo de alcançar melhor desempenho escolar (Creech, 2009; Kristjánsson & Sigfúsdóttir, 2009). Notadamente, ao examinar o impacto conjunto da escola e da família sobre atitudes e desempenho escolar, os processos familiares foram considerados mais potentes na produção de mudanças do que processos escolares (Epstein, 1987; Rocha-Schmid, 2010).

Vale salientar que o perfil dos pais, cujas crianças têm sucesso acadêmico, exibe características abordadas nesta pesquisa e envolvem: a) o estabelecimento de rotina na família, incluindo hora para deitar e levantar, bem como jantar com a criança, b) dar assistência nas tarefas escolares c) monitorar outras atividades relativas ao contexto escolar, e d) encorajam a leitura, escrita e conversas/discussões entre os membros

da família (Morgan, Nutbrown & Hannon, 2009; Swartz, Kim, Uno, Mortimer & O'Brien, 2011).

Em contrapartida, a maioria dos alunos deseja que seus pais/cuidadores sejam conhecedores e parceiros seus e da sua escola. Quando as famílias mantêm comunicação regular com a escola, a ideia de conexão entre estes microssistemas fica mais evidente e reforça que a escola é parte integral e integrante do mesossistema e da vida da família. Ainda, achados de pesquisa reportam que alunos que têm o microssistema familiar envolvido com o microssistema escolar – independente da renda e da classe social – são mais propensos a ter notas mais altas, ser assíduos e pontuais, continuar os estudos, ter melhores habilidades sociais, estar mais adaptado à escola e melhorar o comportamento geral (Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster & Vorhaus, 2011)

Entretanto, muitos pais, às vezes, necessitam da iniciativa da escola, no que diz respeito à elaboração de programas específicos que encorajem os pais a se envolverem com os filhos e os orientem em “como” auxiliar os filhos em casa (Swain & Brooks, 2012). Ainda, alguns obstáculos se fazem presentes tais como: o fato de pensar que, à medida que o filho cresce o suporte pode ser relaxado; isso vai declinando a cada ano que a criança vai avançando e cai dramaticamente no ensino médio (Fingerman, Miller, Birditt & Zarit, 2009).

No cenário mundial, o Brasil ocupa os 412º, 386º. e 405º. lugares em Leitura, Matemática e Ciências, respectivamente (OECD, 2010) e a dificuldade de aprendizagem é um dos motivos para a procura de atendimento psicológico na rede pública de saúde (D'Ávila-Bacarji *et al.*, 2005a). Assim, a tentativa de elaborar estratégias para prevenção das dificuldades de aprendizagem, promovendo estimulação ambiental e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo de crianças em transição para a primeira série, torna-se, por si só, um marco e revela sua importância crucial nos microssistemas próximos à criança. Então, o microssistema-escola tem um papel importante na iniciativa de auxiliar os pais na mudança do microssistema familiar, para que o desempenho escolar desejado seja alcançado, e este movimento deve iniciar logo cedo na vida da criança.

Com relação a esta pesquisa, pode-se dizer, pelos seus resultados, que seus participantes proporcionam suporte parental adequado e, conseqüentemente, um microssistema protetivo para seus filhos. Eles participam da vida escolar das crianças, oferecem cuidados em um

ambiente seguro e estável, estimulam a intelectualidade e, ainda, estão de acordo quanto às diretrizes a serem utilizadas na condução da criança.

## 7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No decorrer deste trabalho algumas limitações se impuseram. Então, é necessário relativizar o alcance dos achados deste trabalho, tendo em vista o particular macrossistema pesquisado, ou seja, a cultura das famílias. Assim, futuras pesquisas, em outros contextos, podem corroborar e contribuir para mais achados nesse campo do conhecimento.

Este estudo alertou e instigou sobre a importância de se elaborar instrumentos e protocolos que possam investigar, de maneira mais precisa e detalhada, sobre as habilidades que os pais desenvolvem com as crianças e como estas habilidades são desenvolvidas na interação com elas. No Brasil, há carência de instrumentos que avaliem como as crianças se comportam socialmente e como os pais promovem interações sociais positivas para que a criança alcance sucesso.

Além disso, é provável que a predominância da dimensão relacionada ao desenvolvimento cognitivo tenha recebido influência do contexto da coleta de dados, já que os mesmos foram coletados na escola durante a entrega das notas do boletim escolar. Assim, é importante que, em futuras pesquisas, se investigue, também, quais são as dimensões mais valorizadas em casa. Ainda, é igualmente importante que futuros estudos investiguem se existem diferenças entre o suporte parental oferecido para meninos e meninas.

Concluindo, a partir dos achados dessa pesquisa evidencia-se a necessidade de maiores investimentos em pesquisas e discussões e estudos que mais aprofundamento com relação ao conhecimento sobre o que os pais pensam sobre suporte parental e os recursos do ambiente familiar, associado ao desempenho acadêmico dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Também, salienta-se a importância de pesquisas que proponham intervenções escolares para auxiliar os educadores e os pais.

Especialmente nas escolas públicas, é importante a implantação de programas que estimulem a participação mais efetiva da família na vida escolar de seus filhos. Mais recursos e suporte familiar favorecerão um melhor rendimento escolar, o que é altamente desejável quando se visa à formação para o pleno exercício da cidadania. Sabendo-se que o suporte e o apoio das famílias dependem de condições estáveis de vida, tanto socioeconômicas quanto psicossociais, estudos como este, fortalecem os argumentos ao Estado brasileiro para que sejam dadas

oportunidades reais para que as famílias tenham os recursos mínimos necessários para cumprirem esse papel primordial.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história e independentemente do grupo social, étnico ou cultural, o microsistema familiar afeta a qualidade de vida do ser humano. Assim, não só o desenvolvimento da criança pode ser comprometido pelas contingências do contexto imediato, como sobressai a ideia de interações recíprocas entre a criança e os múltiplos ambientes em que se desenvolve.

A família providencia aos seus membros um microsistema das aprendizagens básicas da condição humana. Ela é, também, um sistema que, na sua generalidade, enquadra os indivíduos no macrosistema; é ela que estimula que o indivíduo se integre no seu seio, projetando essa integração para um todo social que o envolve.

Os pais/cuidadores, enquanto provedores de suporte parental, desempenham um papel crucial no modo como a criança se desenvolve e vivencia os novos contextos de desenvolvimento. Desta forma, se faz necessário, por parte dos pais, a criação de ambientes favoráveis para o desenvolvimento da criança. O espaço interior e exterior da casa são os primeiros ambientes que propiciam aquisições de experiências e interações com os membros da família e nestes espaços estão a disponibilidade e qualidade dos recursos (materiais, brinquedos, objetos, etc.).

Assim, alguns indicadores são importantes para qualificar um ambiente doméstico, como por exemplo, brinquedos, material para leitura e desenho, estimulação dos pais e engajamento em atividades, brincadeiras e jogos com seus filhos. Desta forma, a casa torna-se o ambiente que mais favorece e estimula o desenvolvimento da criança.

A transição do estudante para o Ensino Fundamental é uma tarefa de desenvolvimento familiar, onde principalmente os pais têm que se reorganizar. É um momento de exigências ao nível de novas tarefas e adaptações e o suporte parental é imprescindível para a promoção do funcionamento e do bem-estar pessoal de cada membro da família.

A tarefa familiar, neste período de transição, parece estar relacionada, também, com a disponibilidade para apoiar a adaptação ao novo contexto de vida, como um facilitador do processo de desenvolvimento psicossocial e dos processos adaptativos das crianças. Por conseguinte, um apoio parental adequado, com níveis elevados de coesão familiar, parece revelar-se como uma preocupação crucial voltada ao bem-estar e ao desenvolvimento psicossocial da criança,

constituindo-se como fator promotor de ajustamento ao novo contexto escolar.

Dentro de uma perspectiva bioecológica, sublinha-se a necessidade de reconhecer a influência que o contexto social exerce no microssistema familiar, já que a família não existe como uma unidade independente de outras organizações sociais. Então, é importante que haja diálogo e parcerias entre os sistemas bioecológicos para facilitar o desenvolvimento humano.

As formas de controle e disciplina parental sobre os filhos refletem-se no número de decisões que os pais tomam, na quantidade de supervisão que exercitam e no número de regras que impõem aos filhos. Esta forma disciplinar ensina às crianças e jovens que os sistemas bioecológicos são governados por regras e estruturas, que eles devem observar para serem reconhecidos como pessoas socialmente competentes. Disciplina, combinada com níveis de apoio parental elevados, parece ser uma preocupação dos pais para que os filhos tenham um bom desempenho na escola. Em síntese, as teorias do desenvolvimento infantil salientam a importância de um relacionamento de qualidade com os pais para a aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento salutar do indivíduo.

Ainda neste estofo, vale o esforço em salientar que, mesmo nos sistemas de ensino mais bem-sucedidos, onde os líderes políticos e sociais persuadem os seus cidadãos a mostrar que eles valorizam seu sistema educacional, mais do que outras coisas, apenas valorizar a educação não vai trazer o sucesso desejado, se não houver o engajamento de todos os sistemas bioecológicos que fazem parte do desenvolvimento do indivíduo. E, sem dúvida, o que os pais fazem com os filhos em casa é muito mais importante do que qualquer outro fator aberto à influência educativa.

Entretanto, é prudente enfatizar que o suporte parental também pode beneficiar outras pessoas e outros microssistemas, que vão além da sala de aula: os professores, a escola, os próprios pais, assim como outras crianças da família. O mesossistema da comunidade, por sua vez, também recebe os benefícios do suporte parental, já que crianças ajustadas à escola, geralmente, apresentam comportamentos adequados no entorno da casa e da escola.

Então, todo o possível deve ser feito pelo sistema escolar para incentivar os pais a se envolverem na vida acadêmica de seus filhos. Quando as escolas constroem parcerias com as famílias, e estas correspondem às preocupações daquelas, ambos os microssistemas



podem ser bem sucedidos em sustentar a conexão, que objetiva o progresso do aluno.

Esforços para melhorar o desempenho escolar são muito mais efetivos quando incluem as famílias dos alunos. Independente do nível socioeconômico e de escolaridade, todas as famílias podem fazer suporte parental para que as crianças alcancem progresso e sucesso na vida acadêmica. Os microssistemas família, escola e outros grupos da comunidade podem contribuir para isso; como as crianças gastam seu tempo fora da escola é crucial para seu sucesso dentro da escola.

Neste cenário, é importante que os microssistemas mais próximos à criança abracem uma filosofia de parceria. Pais, funcionários da escola e membros da comunidade funcionam como uma empresa colaborativa e são responsáveis para o desenvolvimento educacional das crianças. Para muitas famílias de renda média e alta, isso não é uma questão crítica, uma vez que pode utilizar os recursos financeiros e conhecimento para manobrar o sistema e encontrar um melhor ambiente de aprendizagem para os seus filhos.

Porém, milhões de famílias de baixa renda, por outro lado, estão presas em comunidades com escolas de baixo desempenho, onde os pais são vistos como parte do problema, em vez de parte da solução. É regra que os pais amam seus filhos e, com base nesse amor, fariam qualquer coisa para dar a eles uma vida melhor. Assim, as escolas precisam acreditar nesta regra e verdadeiramente tomar posse no cumprimento de seu papel como parte de uma parceria família-escola eficaz.



## REFERÊNCIAS

- Aber, J. L., Bennett, N. G., Conley, D. C. & Li, J. (1997). The effects of poverty on child health and development. *Annu Rev Public Health*, n.18, p. 463-83.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, v.38, n.5, p. 477-497.
- 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 em Psicologia não publicada). UFSC, Florianópolis.
- Andrada E. G. C., Belling, G.; Benetti, I. C.& Rezena, B. (2009). Prontidão escolar e estresse parental. *Psicol. Am. Lat.* V.18, p. 16-28.
- Andrada E. G. C., Rezena, B. S., Carvalho, G. B & Benetti, I. C., (2008). Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v.28, n.3, p. 536-547.
- Antonio, A. R. B. M. J. (2011). *O Papel Moderador do Suporte Parental e Social no Efeito do Bullying Homofóbico nas Consequências Psicológicas para os Jovens*. (dissertação de mestrado em Psicologia não publicada), ISCTE-IUL, Lisboa.
- Arroyo, M. G. (2009). Educação popular, saúde, equidade e justiça social. *Cadernos CEDES*, v. 29, p. 401-418, 2009.
- Bardin, I. (1999). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, M. A., & Taylor, L. C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 140-148.

- Beets, M. W., Cardinal, B. J., & Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: a review. *Health education & behavior: the official publication of the Society for Public Health Education*, v. 37, n.5, p.621-44.
- Benetti, I. C., Grisard, E. & Figueiredo, O. (2014). Redes de apoio: estado, família e escola como contextos promotores de aprendizagem e desenvolvimento. *Roteiro*, 2014 (no prelo).
- Benetti, I. C., Grisard, E. Rezena, B. et al.(2013).Estresse e suporte parental: Diferentes tipos e características sociais nas famílias. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, v. 10, p. 65-82.
- Benetti, I. C. & Vieira, M. L. (2012). As asperezas da transição para o ensino fundamental. *Direcional Educador* (Impresso), São Paulo, v. 11. p. 26 - 29.
- Bolze, S. A., Schmidt, B., Crepaldi, M. A.& Vieira, M. L. (2013). Relacionamento conjugal e táticas de resolução de conflito entre casais. *Actualidades en Psicología*, v. 27, p. 71-85.
- Bossardi, C. N., Gomes, L. B. Vieira, M. L. & Crepaldi, M. A. (2013). Engajamento paterno no cuidado a crianças de 4 a 6 anos. *Psicologia Argumento (PUCPR. Impresso)*, v. 31, p. 237-246.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Eds.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale-NJ, Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr. & K. Lüscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological Perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, v.101, n.4, p. 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, v. 9, n.1, p. 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Bruneau, B., Ruttan, D., & Dunlap, S.K. (1995). Communication between teachers and parents: Developing partnerships. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming learning difficulties*, v.11, n.3, p. 257-266.
- Buckley, C. K., Schoppe-Sullivan, S. J. (2010). Father involvement and coparenting behavior: Parents' nontraditional beliefs and family earner status as moderators. *Personal Relationships*, v.17, n.3, p. 413-431.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. and Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC.
- Carter, B. & McGoldrick, M. (2001). As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. In Betty C. & Monica, M. *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 7-29). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Clarke, C. & Sharpe, P. (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents in Singapore. *European Early Childhood Educational Research Journal*, v.1, n.1, p. 15-23.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, v.20, p. 37-46.
- Coleman B. & Nell McNeese M. (2009). From home to school: The relationship among parental involvement, student motivation and academic achievement. *The international journal of learning*, vol. 16, n° 7, p. 459-470.
- Conger R., Ge X., Elder G., Lorenz, F. & Simons, R. S. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, v.65, p.541-61
- Connell, R. W. (2006). *Gender*. Cambridge, Polity Press.
- Craig, L. (2006). Does Father Care Mean Fathers Share?: A Comparison of How Mothers and Fathers in Intact Families. *Gender & Society*, v. 20, n.2, p. 259-281.
- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. In I. C. Susan Hallam, Michael Thaut (Ed.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 295-306). Oxford: Oxford University Press.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G. D., Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2005a). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, v.10, n.1, p. 107-115.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G.; Marturano, E. M.; Elias, L. C. S. (2005b). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*, v. 15, n. 30, p. 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*, v.19, n.2, p. 294-304.
- Desforges, C. & 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. *Paidéia*, v.17, n.36, p. 21-32.
- Dessen, M. A. & Szelbracikowski, A.C. (2004) Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. *Interação em Psicologia*, v.8, n.2, p. 171-180.
- Dockett, S. & Perry, B. (2004). Starting School: Perspectives of Australian Children, Parents and Educators. *Journal of Early Childhood Research*, v.2, n.2, p. 171-189.
- Dunlop, A. & Fabian, H. (2006). *Informing transitions in the early years*. Oxford: Oxford University Press.
- Dupper, D. (2010). *New model of school discipline: engaging students and preventing behavior problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lasel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). New York:Walter de Gruyter.
- Esteves, Luiz A. (2009). Incompatibilidade escolaridade-ocupação e salários: evidências de uma empresa industrial brasileira. *Revista Brasileira de Economia*, v.63, n.2, p. 77-90.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.

X. Kaufmann, & F. Lasel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints*, (pp. 121–136). New York: Walter de Gruyter.

Fan, X., Williams, C., & Wolters, C. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105, 21-35.

Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, v.92, n.2, p. 367–376.

Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, p. 35-44.

Ferreira, S. H. A. & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico PUCRS*, v. 41, n. 4, p. 462-472.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v.13, n.1, p. 1-22.

Fingerman, K., Miller, L., Birditt, K. & Zarit, S. (2009). Giving to the Good and the Needy: Parental Support of Grown Children. *Journal of Marriage and Family*, v.71, n.5, p.1220–1233.

Flouri E., & Buchanan A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, v.74, n.2, p. 141-53.

Gabriel, M. R. & Dias, A. C. D. (2011) Percepções sobre a paternidade: descrevendo a si mesmo e o próprio pai como pai. *Estudos de Psicologia*, v. 16, n.3, 2011, p. 253-261.

Gardner, R. (2003) *Supporting families: Child protection in the community*. Chichester: John Wiley & Sons.



- Ghate, D. & Hazel, N. (2002) *Parenting in poor environments: stress, support and coping*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the Transition to School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1- 17.
- Guidetti, A.A. & Martinelli, S.C.M. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In A.A.A. Santos, E. Boruchovitch & K.L. Oliveira (Orgs.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*, (pp. 283-309). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, v. 95, n.2, p. 435-450.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, v.67, n.1, p. 3-42.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010) Cidades. Recuperado em 18 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teachers' perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, v.27, n.6, p. 817-839.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theories and applications*, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kessler, R. C. (1997). The effects of stressful life events on depression. *Annual review of psychology*, v.48, p. 191-214.

- Kristjánsson, A. L., & Sigfúsdóttir, I. D. (2009). The Role of Parental Support, Parental Monitoring, and Time Spent With Parents in Adolescent Academic Achievement in Iceland: A Structural Model of Gender Differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v.53, n.5, p.481–496.
- Ladd, G. (2012). Prontidão escolar: preparando a criança para a transição da educação infantil para o ensino fundamental. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Recuperado em 21 de agosto de 2012. Disponível em <http://www.encyclopediacrianca.com/documents/LaddPRTxp1-Coment>.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. v.33, p. 159-174.
- Lee, P., Hamman, D., & Lee, C. (2007). The relationship of family closeness with college students' self-regulated learning and school adjustment. *College Student Journal*, v.41 n.4, p. 779-788.
- Lipp, N.& Malagris, L. N. (1998) Manejo do stress. In B. Rangé (Eds.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*, (pp.279-291) Campinas: Editorial Psy. 1998.
- Ludwig, J. & Mayer, S. E. (2006). Culture and The Intergenerational Transmission of Poverty: The Prevention Paradox. *The Future of Children*, v.16, n.2, p.175–196.
- Margetts, K. (2002). Transition to school – Complexity and diversity. *European early Childhood Education Research Journal*, v.10, n.2, p.103-114.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto, PT: Asa Editores.
- Marturano, E. M. (2006). O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.19, n.3, p. 498-506.

- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, v.13, n.1, p.79-87.
- Marturano, E. M. & Ferreira, M. C. T. (2004). A criança com queixas escolares e sua família. Em E. M. Marturano, M. B. M. Linhares e S. R. Loureiro (Orgs.) *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*, (pp. 217-246), São Paulo: FAPESP / Casa do Psicólogo (p. 217-246).
- Meincke S. M. K. & Carraro, T. E. (2009). Vivência da paternidade na adolescência: sentimentos expressos pela família do pai adolescente. *Texto contexto em enfermagem*, v.18, n.1, p. 83-91.
- Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Fathers "involvement in young children`s literacy development: Implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, v.35, n.2, p.167-185.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Paris: OECD
- O’Kane, M. & Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, v.2, p.1-16.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (1975). *A child's world - infancy through adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Paro, V. H. (2007). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Pereira-Silva & Dessen, M. A. (2006). Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. *Interação em Psicologia*, v.10, n.2, p.183-194.
- Perry, B. & Dockett, S. (2005). *I know that you don't have to work hard: mathematics learning in the first year of primary*

*school*. Paper presented at the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Melbourne, Australia. Jul 10-15, pp. 65-72.

- Pianta, R.C. & Walsh, D.J. (1996). *High-Risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pickren, W. E. (2011). In Waden P., Donald, D. & Michael, W. (Eds.), *Portraits of pioneers in Developmental Psychology* (pp.7-10). New York: Psychology Press.
- Polônia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9, n.2, p.303-312.
- Prado, A. B., Vieira, M. & Westphal, J. P. (2010). O que mães pensam sobre seus filhos em três regiões distintas do Estado de Santa Catarina. *Psicologia Argumento*, v. 28, p. 235-246.
- Ribeiro, D. F. & Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v.16,n.35, p.385-394.
- Ribeiro, R. & Neder, H. D. (2009). Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. *Nova Economia*, v.19, n.3, p. 475-506.
- Rocha-Schmid, E. (2010) Participatory pedagogy for empowerment: a critical discourse analysis of teacher-parents' interactions in a family literacy course in London. *International Journal of Lifelong Education*, v. 29, n.3, p. 343-358.
- Santos, A.A.A., Martinelli, S.C. & Monteiro, R.M. (2012). Suportes e recursos familiares: relações com o contexto escolar. In M. N. Baptista; M. L. M. Teodoro. (Orgs.). *Psicologia de família* pp. 135-144. Porto Alegre: Artmed.
- Schneider Barbara, Keesler Venessa & Morlock Larissa (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. In Hanna Dumont, David Instance & Francisco Benavides. *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (pp. 265-283). Paris: OCDE

- Sharpe, P. (2002). School days in Singapore: Young children's experiences and opportunities during a typical school day. *Childhood Education*, v.79, n.1, p. 9-14.
- Shriner, M., Mullis, R. L. & Shriner B. (2010). Variation in Family Structure and School-Age Children's Academic Achievement: A Social and Resource Capital Perspective. *Marriage & Family Review*, v.46, n.7, p.445-67.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Excedra: Revista Científica*, v.1, n.1, p.11-118.
- Simon, B. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *NASSP Bulletin*, nv. 85. N. 627, p. 8-19.
- Soares, J. F. & Collares, A. C. M. (2007). Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados*, v. 49, n. 3. p. 615-650.
- Stanovich, K. (2007). *How to Think Straight About Psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, v.23, n.6, p. 944-956.
- Stephen, C. & Cope, P. (2003). An inclusive perspective on transition to primary school. *European Educational Research Journal*, v.2, n.2, p.262-276
- Swartz, T. T., Kim, M., Uno, M., Mortimer, J., & O'Brien, K. B. (2011). Safety nets and scaffolds: Parental support in the transition to adulthood. *Journal of Marriage and Family*, v.73, n.2, p. 414-429.
- Swain, J., Brooks, G. (2012). Issues that impact on effective family literacy provision in England. *International Journal about parents in education issue*, v.6, n.1, p. 28-41.

- Trivellato-Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicología*, 2008, v.42, n.3, p.549-560.
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. V. C. Moreira & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Família e educação: Olhares da psicologia* (pp. 209–231). São Paulo: Paulinas.
- Wise, R., & King, A. (2008). Family environment as a predictor of the quality of college students' friendships. *Journal of family issues*, v.29, n.6, p. 828-848.
- Yeo, L. S & Clarke, C. (2005). Starting School: A Singapore Story Told by Children. *Australian Journal of Early Childhood*, v.30, n.3, p.1-9.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Departamento de Psicologia**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Idonézia Collodel Benetti, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação do Prof. Dr. Mauro Luís Vieira, convido-o a participar do processo de coleta de dados de minha Dissertação de Mestrado. Essa pesquisa se intitula **“suporte parental para o desenvolvimento escolar: concepções e recursos dos pais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental”** e tem como objetivo identificar a concepção dos pais sobre o suporte parental oferecido aos filhos que frequentam o 1º. Ano do Ensino Fundamental. Sua participação é **voluntária** e consiste no preenchimento de um **questionário sociodemográfico** (com informações sobre você e sua família) e mais **dois questionários** (para assinalar/preencher/responder) abordando a temática do suporte parental.

A princípio, responder aos questionários não envolverá riscos uma vez que você oferecerá suas respostas de forma individual e seus dados de identificação serão mantidos em sigilo, sendo conservado seu anonimato para possíveis divulgações dos resultados da pesquisa em revistas científicas. Você não será remunerado, entretanto sua participação é muito importante, pois possibilitará melhor compreensão sobre a concepção que os pais/cuidadores têm sobre o suporte parental oferecido aos filhos. Durante o preenchimento dos questionários, a pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento. Você é livre para recusar a dar resposta a quaisquer questões durante o preenchimento dos questionários. Você também pode parar ou desistir da participação a qualquer momento. Os nomes dos responsáveis – orientador e pesquisadora – bem como seus endereços e telefones encontram-se no final desse documento, caso você queira entrar em contato.

Os resultados da presente pesquisa poderão auxiliar na compreensão dos aspectos dos contextos de desenvolvimento de crianças nessa faixa escolar, e poderão nortear os profissionais que atuam na área da Educação, bem como as famílias, na elaboração de programas de suporte parental, que estimulem cuidados mais adequados na orientação das crianças. Os resultados serão divulgados à instituição após a defesa da Dissertação, em data a ser agendada. Após ler esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder.

Se você concorda em fazer parte desse estudo, solicitamos que assine ao final deste documento, que está em duas vias, declarando sua permissão. Uma das declarações é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

.....

Eu, Sr(a) \_\_\_\_\_, considero-me informado (a) sobre a pesquisa **“suporte parental para o desenvolvimento escolar: concepções e recursos dos pais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental”**, e aceito fazer parte da mesma, respondendo os questionários utilizados para a coleta de dados. Expresso minha concordância com a divulgação pública dos resultados, uma vez que recebi garantias sobre o anonimato e sigilo de minha identidade e das informações oferecidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.  
(dia) (mês)

**Pesquisador Responsável**  
Prof. Dr. Mauro Luís Vieira  
Fone: 3721-8606  
e-mail: [maurolvieira@gmail.com](mailto:maurolvieira@gmail.com)

**Pesquisador**  
Idonézia Collodel Benetti  
Fone: 99084646/30286032  
e-mail: [idonezia@hotmail.com](mailto:idonezia@hotmail.com)







## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO



**UFSC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Departamento de Psicologia**



**Área De Concentração:** Processos Psicossociais, Saúde e Desenvolvimento Psicológico

**Linha de Pesquisa:** Saúde, Família e Desenvolvimento Psicológico

**Pesquisa:** Suporte parental para o desenvolvimento escolar: concepções e recursos dos pais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental

**Mestranda:** Idonézia Collodel Benetti

**Orientador:** Mauro Luis Vieira

### QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

(Para cada questão escreva/assinale apenas uma resposta).

#### 1. Informações sobre o questionário

Data: ___/___/___	Local: ( ) na escola ( ) em domicílio
Horário de início: _____	Horário de término: _____

#### 2. Informações sobre os sujeitos

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

#### Escolaridade

- ( ) Nenhuma escolaridade.
- ( ) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série
- ( ) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série Incompleto
- ( ) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série Completo
- ( ) Ensino Médio Incompleto
- ( ) Ensino Médio Completo
- ( ) Superior Incompleto
- ( ) Superior completo
- ( ) Pós-graduação

**Em que área do conhecimento você tinha mais facilidade?**

- Matemática       Línguas Portuguesa  
 Ciências       Arte  
 Geografia       Educação Física       Historia

**Relação com a(s) criança(s) que está(ão) sob seus cuidados:**

- Pai       Padrasto       Avó(ô)  
 Tia(o)       Irmão(ã)       Tutor(a)

Outra – especifique: \_\_\_\_\_

**3. DADOS SOBRE A FAMÍLIA**

**Condições de moradia:**  Própria       Cedida/emprestada  
 Financiada       Alugada       Moro com outras pessoas

**Cômodos (ambientes) que sua residência possui:**  Menos de 3  
 3       4       5       6       Mais de 6

**Faixa de renda mensal das pessoas que moram em sua casa:**

- Até um salário-mínimo.       De 1 a 2 salários-mínimos.  
 De 2 a 4 salários-mínimos.       De 4 a 6 salários-mínimos.  
 De 6 a 8 salários- mínimos.       Mais de 8 salários-mínimos.

**Pessoas que moram com você:**

- dois a três       quatro a cinco  
 seis a sete       mais de sete

**♪ Obrigada pela sua atenção e participação!**

## ANEXO A - RAF - INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR



**UFSC – PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Departamento de Psicologia



**Área de Concentração:** Processos Psicossociais, Saúde e  
Desenvolvimento Psicológico

**Linha de Pesquisa:** Saúde, Família e Desenvolvimento Psicológico

**Pesquisa:** Suporte parental para o desenvolvimento escolar: concepções  
e recursos dos pais de crianças do primeiro ano do ensino  
fundamental

**Mestranda:** Idonézia Collodel Benetti

**Orientador:** Mauro Luis Vieira

**Nome da criança que está no primeiro ano do Ensino Fundamental**

---

### RAF - INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR

*Esse questionário tem a finalidade de pesquisar sobre os recursos do ambiente familiar. Em cada questão, você pode assinalar **mais de uma alternativa**. Então, assinale a(s) alternativa(s) que corresponde(m) a sua realidade.*

**1. O que a criança faz quando não está na escola? (Você pode assinalar mais de uma alternativa)**

<input type="checkbox"/> Assiste a TV	<input type="checkbox"/> Ouve rádio
<input type="checkbox"/> Joga videogame	<input type="checkbox"/> Brinca dentro de casa
<input type="checkbox"/> Brinca na rua	<input type="checkbox"/> Lê livros, revistas, gibis
Outro – especificar _____	

**2. Quais os passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses?**  
*(Você pode assinalar mais de uma alternativa)*

<b>Passeio</b>	
<input type="checkbox"/> Bosque municipal	<input type="checkbox"/> Lanchonete
<input type="checkbox"/> Evento anual da cidade (feira, festas, etc.)	<input type="checkbox"/> Praia
<input type="checkbox"/> Cinema ou teatro	<input type="checkbox"/> Circo
<input type="checkbox"/> Viagem de trem	<input type="checkbox"/> Clube
<input type="checkbox"/> Centro da cidade	<input type="checkbox"/> Parque de diversões
<input type="checkbox"/> Visita a parentes/amigos da família	<input type="checkbox"/> Shopping Center
<input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda	<input type="checkbox"/> Beto Carreiro
<input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade	<input type="checkbox"/> Museu
<input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências, etc.)	<input type="checkbox"/> Aeroporto
Outros – especificar _____	

**3. Há atividades que a criança realiza regularmente?** *(Você pode assinalar mais de uma alternativa)*

<input type="checkbox"/> Faz catecismo, estudo bíblico ou evangelização.
<input type="checkbox"/> Frequenta núcleo municipal do bairro.
<input type="checkbox"/> Pratica esporte em clubes, academias, ginásios.
<input type="checkbox"/> Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por exemplo tapeçaria, pintura...)
<input type="checkbox"/> Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical.
<input type="checkbox"/> Tem aula de inglês ou outro idioma.
<input type="checkbox"/> Faz computação.
Outro – especificar _____

#### 4. Quais as atividades que os pais desenvolvem com a criança em

<input type="checkbox"/> Brincar.
<input type="checkbox"/> Jogar videogame ou outros.
<input type="checkbox"/> Assistir a filmes.
<input type="checkbox"/> Assistir a programas infantis na TV.
<input type="checkbox"/> Contar estórias e casos.
<input type="checkbox"/> Ler livros, revistas.
<input type="checkbox"/> Conversar sobre como foi o dia na escola.
<input type="checkbox"/> Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV.
<input type="checkbox"/> Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz.
<input type="checkbox"/> Realizar juntos atividades domésticas como lavar o carro, fazer almoço ou outras.
Outras – especificar _____

#### 5. Quais brinquedos que ele(ela) tem ou já teve? Seu (sua) filho(a) tem ou já teve: *(Você pode assinalar mais de uma alternativa)*

<input type="checkbox"/> brinquedo de andar (triciclo, bicicleta, patinete...).
<input type="checkbox"/> brinquedos para movimentar o corpo (corda de pular, balanço...).
<input type="checkbox"/> instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...).
<input type="checkbox"/> brinquedo que lidar com números (dado, dominó...).
<input type="checkbox"/> brinquedo de letras (abecedários, quebra-cabeça com letras...).
<input type="checkbox"/> brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixe...).
<input type="checkbox"/> brinquedo para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas...).
<input type="checkbox"/> objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel.
<input type="checkbox"/> aparelho de som com disco ou CD.
<input type="checkbox"/> um animal de estimação.
<input type="checkbox"/> livrinhos de estórias infantis.
<input type="checkbox"/> jogo de regras (loto, dama, senha, memória).
<input type="checkbox"/> brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote...).
<input type="checkbox"/> brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos...).
<input type="checkbox"/> brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca...).

( ) videogame
( ) bola, pipa, bola de gude, carrinho de rolimã.
Outros – especifique _____

**6. Alguém em casa acompanha a criança nos afazeres da escola?**

*(Você pode assinalar mais de uma alternativa)*

<b>Alguém em casa</b>	<b>Ninguém</b>	<b>A mãe</b>	<b>O pai</b>	<b>Outra pessoa</b>
Verifica se o material escolar está em ordem	( )	( )	( )	( )
Avisa quando é hora de ir para a escola	( )	( )	( )	( )
Supervisiona a lição de casa	( )	( )	( )	( )
Supervisiona o estudo par as provas	( )	( )	( )	( )
Comparece às reuniões da escola	( )	( )	( )	( )
Acompanha as notas e a frequência às aulas	( )	( )	( )	( )

⇒ **PARA AS QUESTÕES 9 E 10, ASSINALE APENAS UMA ALTERNATIVA EM CADA LINHA, INDICADA POR LETRAS.**

**7. Seu filho tem hora certa para:**

		<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>A</b>	almoçar	( )	( )	( )
<b>B</b>	tomar banho	( )	( )	( )
<b>C</b>	brincar	( )	( )	( )
<b>D</b>	ir dormir	( )	( )	( )
<b>E</b>	levantar-se de manhã	( )	( )	( )
<b>F</b>	jantar	( )	( )	( )
<b>G</b>	fazer a lição de casa	( )	( )	( )
<b>H</b>	assistir a TV	( )	( )	( )



### 8. Sua família costuma estar reunida

		Sempre	Às vezes	Nunca
<b>A</b>	no café da manhã	( )	( )	( )
<b>B</b>	no almoço	( )	( )	( )
<b>C</b>	no jantar	( )	( )	( )
<b>D</b>	à noite para assistir a TV	( )	( )	( )
<b>F</b>	<b>e nos fins de semana:</b>			
<b>G</b>	em casa	( )	( )	( )
<b>H</b>	em passeios	( )	( )	( )

♪ Obrigada pela sua atenção e participação!!! ☺



## ANEXO B – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL



**Prefeitura Municipal de Florianópolis**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Escola Básica Municipal**

Rua Deputado Edu Vieira, 600 – Pantanal  
Telefones de contato: 2341513 / 2345792 (fax)  
e-mail: escolabeatriz@yahoo.com.br

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina  
– CEP/UFSC

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Suporte Parental na concepção de Pais e Mães de Crianças do primeiro Ano do Ensino Fundamental**, e cumpro os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares e, como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 6 de fevereiro de 2013

Assinado por: Edilton Luis Piacentini  
(Diretor)





**ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA  
CATARINA – UFSC  
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP  
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Suporte Parental na Concepção de Pais e Mães de Crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** Mauro Luís Vieira

**Versão:** 2

**CAAE:** 12122913.0.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 253.510

**Data da Relatoria:** 22/04/2013

**Apresentação do Projeto**

Projeto para Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da aluna Idonézia Collodel Benetti, sob orientação do Prof. Dr. Mauro Luís Vieira.

Trata-se de um estudo descritivo, relacional e transversal com 50 pais e 50 mães de crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola básica municipal, situada em uma cidade do estado de Santa Catarina. Os pais/mães, compreendidos nessa pesquisa, são os cuidadores/responsáveis pela criança, ou seja, são aqueles que têm laços de afetividade e não necessariamente de sangue.

Os pais serão convidados a responder, em situação coletiva, os seguintes inquéritos:

1) Inventário de Recursos do Ambiente Familiar: questionário semiestruturado, autoaplicado, realizado junto aos pais/cuidadores, com o objetivo de investigar os recursos presentes no ambiente domiciliar, supervisão dos pais, o envolvimento e o suporte da família baseado na concepção bioecológica de desenvolvimento;

2) Questionário estruturado: duas perguntas que investigam sobre as expectativas dos pais com relação às atitudes quanto ao desempenho escolar da criança, e sobre o suporte parental;

3) Questionário socioeconômico: será utilizado para identificar as variáveis com relação à composição sociodemográfica das famílias pesquisadas (idade, sexo, escolaridade, número de filhos, renda familiar, etc.).

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios**

**Riscos previstos:** Desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais.

**Benefícios esperados:** Os resultados desse trabalho poderão auxiliar na compreensão dos aspectos dos contextos de desenvolvimento de meninos e meninas nessa faixa escolar, conduzindo os pais/cuidadores a desenvolver estratégias de suporte parental mais efetivas. Os dados poderão nortear os profissionais que atuam na área da Educação, bem como as famílias, na elaboração de programas de suporte parental, que estimulem cuidados mais adequados na orientação das crianças.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa**

O tema tem relevância científica e o projeto apresenta-se bem fundamentado e com a lista de referências bibliográficas atualizada.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória**

Foi apresentada folha de rosto, TCLE, questionários e autorização da Instituição onde a pesquisa será desenvolvida.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** Foi reapresentado o TCLE, escrito numa linguagem mais clara aos participantes. Desta forma, este comitê é de parecer favorável à sua aprovação.

**Situação do Parecer:** Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

Assinado por: Washington Portela de Souza  
(Coordenador)

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima  
Bairro: Trindade CEP: 88.040-900  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696  
E-mail: cep@reitoria.ufsc.br