

TÂNIA CERQUEIRA SANTOS

**PERCEPÇÃO DE PAIS E EDUCADORAS SOBRE OS
PROBLEMAS DE EXTERNALIZAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO
DAS CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2011

TÂNIA CERQUEIRA SANTOS

**PERCEÇÃO DE PAIS E EDUCADORAS SOBRE OS
PROBLEMAS DE EXTERNALIZAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO
DAS CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia na área de especialização de Clínica e da Saúde sob a orientação do
Professor Doutor Joaquim Ramalho.

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2011

Agradecimentos

O presente trabalho resulta de vários anos de formação e dedicação no entanto este não seria possível sem a ajuda e presença de algumas pessoas. Por essa razão quero aqui deixar o meu agradecimento a essas pessoas tão importantes para mim.

Aos meus pais porque se hoje sou esta pessoa devo-o a eles e sem eles nada seria possível na minha vida nem mesmo realizar este grande sonho de ser psicóloga, obrigada aos meus pais por tudo que me transmitiram e proporcionaram.

Ao meu irmão por ser a alegria constante da casa, por todos os momentos que passamos juntos e por todas as brincadeiras que só nos fazem adorar ainda mais um ao outro.

Aos meus avós, tios e primos que são parte essencial da minha vida, por terem acreditado em mim e principalmente por todos os momentos em família que me faziam ganhar forças para progredir neste caminho.

À Raquel pela grande companheira de vida que é, pela disponibilidade, atenção e amizade plena.

Ao Nuno pela partilha, amizade, ajuda, paciência, colaboração, dedicação e companheirismo de todos estes anos.

Ao Balú pelo grande companheiro que é.

Às grandes amigas que fiz durante o percurso académico, Sara e Catarina, porque as três formamos a simbiose perfeita em trabalho, amizade, entreajuda, partilha e diversão.

Aos amigos de infância que até hoje se mostraram portos seguros e a quem sei que posso recorrer, Catarina, Chico, Carina, Jenni, Xandi, Miguel, Andreia e Samuel.

Aos amigos que tive oportunidade de fazer durante os anos de faculdade Diana, Cristina, Alvim e Hélder.

Ao professor Joaquim Ramalho pela dedicação, orientação, interesse e paciência. Muito Obrigada.

Ao Projecto de Intervenção Precoce da Câmara Municipal de Matosinhos, às suas técnicas e colegas por todo o conhecimento partilhado e transmitido.

A todos os pais e educadoras que participaram neste estudo, pela sua disponibilidade, atenção e colaboração.

A todos os colegas de curso que se foram cruzando comigo e que de certa forma contribuíram para a minha formação.

Ao corpo docente da Universidade Fernando Pessoa por me formarem enquanto ser humano e profissional de Psicologia. Sinto-me preparada para trabalhar e crescer profissionalmente utilizando as ferramentas que me transmitiram.

Com certeza que mais pessoas havia para referir a essas que sabem o quanto são importantes para mim o meu muito obrigada.

Obrigada a todos por estarem sempre comigo!!

“ Para se aventurarem no conhecimento e descoberta, as crianças precisam de sentir a casa como uma âncora segura à qual se referenciam e de onde vem a estabilidade emocional interior que lhes permite um equilíbrio entre a dependência e a autonomia”

Pedro Strecht em Quero-te muito

E porque todas as crianças têm direito a ter alguém que lhes queira bem, aqui fica a minha dedicatória a todas as que não sentem a casa como um abrigo seguro.

Resumo

A presente investigação tem como objectivo descrever os problemas de externalização e internalização aliandos à temática da parentalidade.

A fundamentação teórica é composta numa primeira fase pela perspectiva da psicologia do desenvolvimento em idade pré-escolar, o contexto, organização e gestão do jardim de infância. Os problemas de conduta e problemas emocionais integram o segundo capítulo e por fim o tema da parentalidade.

Na elaboração do estudo empírico e recorrendo à literatura procedeu-se à criação dos seguintes objectivos: (a) perceber se há diferenças na percepção acerca dos comportamentos de internalização e externalização das crianças entre os pais e educadoras (Lopes, 2002; Stivanin, Scheur & Assumpção Jr, 2008); (b) averiguar se existem diferenças entre a escala total de problemas emocionais e a idade das crianças (Oliveira, 2007); (c) entender se há diferenças entre os problemas de internalização e externalização dependendo do género da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Stivanin, Scheuer & Assumpção Jr, 2008); (d) perceber se existem diferenças entre a escala total dos problemas de externalização e a idade das crianças (Oliveira, 2007; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Silva, 2008).

Foi administrado o questionário *SDQ – Questionário de capacidades e dificuldades* aos pais e educadoras de oitenta crianças em idade pré-escolar como forma de conhecer as dificuldades e capacidades das crianças de acordo com os dois agentes educativos.

Após a análise dos objectivos do estudo pode-se verificar os seguintes resultados: (a) existem diferenças entre a percepção dos pais e educadoras relativamente aos comportamentos das crianças; (b) os problemas de comportamento não variam de

forma significativa em função da idade; (c) os problemas de internalização e externalização não variam em função do género; (d) a idade das crianças não influencia os problemas de externalização.

Mostra-se importante investir no estudo da problemática dos problemas de conduta e problemas emocionais aliados à parentalidade como forma de melhorar a “tarefa” de educar.

PALAVRAS CHAVE: problemas de externalização; problemas de internalização; parentalidade.

Abstract

This research was aimed to describe the problems of internalizing and externalizing combined to the parenting thematic.

The theoretical basis is composed initially from the perspective of developmental psychology at preschool age, context, organization and management of the kindergarten. Conduct problems and emotional problems are part of the second chapter and finally, the topic of parenting.

In developing the empirical study and using the literature, the following objectives were established: (a) see if there are differences in children's perception of internalizing and externalizing behaviors between parents and educators (Lopes, 2002; Stivanin, Scheur & Assumpção Jr, 2008); (b) see if there are differences between the full range of emotional problems and the age of children (Oliveira, 2007); (c) understand whether there are differences between the problems of internalizing and externalizing depending on the gender of the child (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Stivanin, Scheuer & Assumpção Jr, 2008); (d) understand if there are differences between the overall scale of externalizing problems and the age of children (Oliveira, 2007; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Silva, 2008).

The *SDQ – Strengths and Difficulties* was administered to parents and educators of eighty children in preschool as a way to understand the difficulties and abilities according to both school staff.

After analyzing the objectives of the study, it is possible to verify the following results: (a) there are differences between the perception of parents and educators in relation to children's behaviors; (b) behavior problems don't vary significantly

according to age; (c) internalizing and externalizing problems don't vary according to gender; (d) the child's age doesn't influence the problems of externalizing.

It reveals important to invest in the studying conduct and emotion problems coupled with parenting as a way to improve the "task" of educating.

KEYWORDS: internalizing problems; externalizing problems; parenting.

Résumé

La présente recherche a pour objectif de décrire les problèmes de l'externalisation et de l'internalisation liés au thème de la parentalité.

Dans la première partie est analysée le fondement théorique dans la perspective de la psychologie du développement en âge pré-scolaire, et ensuite le contexte, l'organisation et la gestion des jardins d'enfant. Les problèmes de comportement et les problèmes émotionnels sont étudiés dans le deuxième chapitre. Le thème de la parentalité fait l'objet de la fin du travail.

Dans l'étude empirique et ayant recours à la littérature, la recherche a cherché à répondre aux questions suivantes : (a) saisir s'il y a des différences de perception dans les comportements d'internalisation et d'externalisation des enfants vis-à-vis des parents et des éducateurs (Lopes, 2002; Stivanin, Scheur & Assumpção Jr, 2008); (b) voir s'il y a des différences entre l'échelle totale des problèmes émotionnels et l'âge des enfants (Oliveira, 2007); (c) comprendre s'il y a des différences entre les problèmes d'internalisation et d'externalisation selon le genre de l'enfant (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Stivanin, Scheuer & Assumpção Jr, 2008); (d) voir s'il y a des différences entre l'échelle totale des problèmes d'externalisation et l'âge des enfants (Oliveira, 2007; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Silva, 2008).

Le questionnaire *SDQ – Questionnaire des capacités et des difficultés* a été soumis aux parents et aux éducateurs de 80 enfants en âge pré-scolaire, de façon à connaître les difficultés et les capacités des enfants vis-à-vis de ces deux agents éducatifs.

Après l'analyse des données de la recherche, les résultats sont les suivants : (a) il y a des différences entre la perception des parents et celle des éducateurs relativement

aux comportements des enfants ; (b) les problèmes de comportement ne changent pas de façon significative en fonction de l'âge ; (c) les problèmes d'internalisation et d'externalisation ne changent pas en fonction du genre ; (d) l'âge des enfants n'influence pas les problèmes d'externalisation.

Il est important d'investir dans l'étude des problèmes de conduite et des problèmes émotionnels liés à la parentalité comme moyen pour améliorer la « fonction » éducative.

MOTS-CLÉS : problèmes d'externalisation ; problèmes d'internalisation ; parentalité.

ÍNDICE

Introdução.....	1
CAPÍTULO I - PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	4
1.1. Desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.....	5
1.2. Contexto e organização da sala.....	7
1.2.1. Gestão e organização da sala.....	10
CAPÍTULO II – PROBLEMAS DE EXTERNALIZAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO..	13
2.1. Problemas de comportamento.....	13
2.2. Perturbação de hiperactividade com défice de atenção	16
2.3. Problemas de relacionamento com pares.....	19
2.4. Sintomas emocionais	22
CAPÍTULO III - PARENTALIDADE.....	27
3.1. Modelos/estilos parentais.....	27
3.2. Poder parental: disciplina indutiva e disciplina coerciva.....	31
CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO	34
4.1. Importância da investigação	34
4.2. Objectivos da investigação	35
4.2.1. Objectivos gerais	35
4.2.2. Objectivos específicos.....	35
4.3. Variáveis de estudo	36

4.4. Metodologia	36
4.4.1. Participantes	37
4.4.2. Critérios de inclusão e exclusão	38
4.4.3. Materiais	39
4.4.4. Procedimento	40
4.5. Resultados	42
4.6. Discussão	51
Considerações finais	58
Referências bibliográficas	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género da amostra.....	37
Gráfico 2 – Distribuição da amostra por idades	38
Gráfico 3 - Percepção dos pais sobre os problemas emocionais dos filhos	42
Gráfico 4 - Percepção das educadoras sobre os problemas emocionais das crianças	42
Gráfico 5 - Percepção dos pais sobre os problemas de conduta dos filhos	43
Gráfico 6 - Percepção das Educadoras sobre os problemas de conduta das crianças	43
Gráfico 7 - Percepção dos pais sobre comportamentos de hiperactividade dos filhos...	44
Gráfico 8 - Percepção das educadoras sobre os problemas de hiperactividade das crianças	44
Gráfico 9 – Percepção dos pais sobre os problemas de relacionamento dos filhos com o grupo de pares.....	45
Gráfico 10 - Percepção das educadoras sobre os problemas de relacionamento das crianças com o grupo de pares.....	45
Gráfico 11 - Percepção dos pais sobre os comportamentos pró - sociais dos filhos	46
Gráfico 12 - Percepção das educadoras sobre os comportamentos pró - sociais das crianças.	46
Gráfico 13 - Escala total de dificuldades da criança (resultados através dos pais)	47

Gráfico 14 - Escala completa das dificuldades da criança (resultados através da educadora)	47
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Idade da amostra	38
Tabela 2 - Relação da escala total das dificuldades da criança revelado pelos pais e pelas educadoras	48
Tabela 3 - Relação entre a escala total dos problemas emocionais das crianças (respondidos pelos pais e pelas educadoras) com a idade das crianças.....	49
Tabela 4 - Relação entre a escala total dos problemas das crianças (respondidos pelos pais) com o género.....	49

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objectivo estudar as dificuldades e capacidades das crianças em idade pré-escolar, debruçando-se pelo tema da parentalidade que parece assumir nesta idade e problemática um valor importante.

A escolha recaiu sobre esta temática por interesse pessoal nesta área e por parecer um tema bastante actual para a sociedade em que vivemos. A minha experiência profissionalizante pode-me mostrar que este tema deverá ser estudado e aprofundado cada vez mais pois é importante “ajudar” os pais a enfrentar o papel parental com algumas ferramentas em sua posse.

A infância é a fase das grandes aprendizagens, onde adquirimos a maioria das nossas capacidades, aprendemos a viver em sociedade, tornamo-nos autónomos, estabelecemos vínculos e onde começamos a distinguir o bem do mal, o correcto do incorrecto, o ajustado do desajustado.

Esta fase é o ponto crucial da criação de identidade de cada um de nós e como tal parece importante que cada vez mais se elaborem estudos sobre as problemáticas associadas a esta faixa etária para melhor podermos actuar e ajudar os vários agentes que compõem a vida pessoal, familiar, social e educativa da criança.

Deste modo a temática dos problemas de externalização e internalização estarão em análise neste trabalho aliando-os à importância das figuras parentais.

Pretende-se ainda com este estudo trazer as diferentes percepções dos pais e educadoras sobre os problemas de internalização e externalização das crianças.

Este trabalho é composto por quatro capítulos, os três primeiros estão destinados à fundamentação teórica fazendo uma abordagem desenvolvimental, o contexto de sala jardim-de-infância, os problemas de internalização e externalização e finalmente o tema da parentalidade. O último capítulo destina-se à parte prática do estudo.

No primeiro capítulo faz-se uma análise da perspectiva desenvolvimental debruçando-se sobre a idade pré-escolar, destacando as grandes conquistas a nível cognitivo, psicomotor e afectivo. O contexto, organização e gestão no jardim-de-infância surge como forma de caracterização deste ambiente, mostra-se as várias dinâmicas das salas, diferentes tipos de educadores e os contextos como catalisadores do crescimento individual, social e pedagógico das crianças.

O segundo capítulo refere-se às problemáticas externalizadoras e internalizadoras das crianças. No que respeita aos problemas de externalização apresentam-se os problemas de conduta, a perturbação de hiperactividade com défice de atenção e o relacionamento com os pares. Na abordagem aos problemas de internalização caracterizam-se os problemas emocionais - ansiedade e depressão.

O capítulo III, pretende fazer a ligação entre estas várias problemáticas descritas anteriormente e a parentalidade. Neste capítulo é feita uma caracterização dos modelos/estilos parentais e o poder parental. Apresenta-se as várias perspectivas sobre esta temática como forma de perceber as diferentes dinâmicas educativas entre pais e filhos, as suas implicações e efeitos no desenvolvimento da criança.

Por fim, no quarto capítulo - estudo empírico é constituído pela importância da investigação, os objectivos gerais, os objectivos específicos a serem apresentados: (a) perceber se há diferenças na percepção acerca dos comportamentos de internalização e externalização das crianças entre os pais e educadoras (Lopes, 2002; Stivanin, Scheur & Assumpção Jr, 2008); (b) averiguar se existem diferenças entre a escala total de problemas emocionais e a idade das crianças (Oliveira, 2007); (c) entender se há diferenças entre os problemas de internalização e externalização dependendo do género da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Stivanin, Scheuer & Assumpção Jr, 2008);

(d) perceber se existem diferenças entre a escala total dos problemas de externalização e a idade das crianças (Oliveira, 2007; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Silva, 2008).

Seguidamente é apresentada a metodologia, com os participantes, critérios de inclusão e exclusão, materiais e o procedimento.

A amostra caracteriza-se por uma amostragem por conveniência, os participantes são crianças que frequentam determinadas IPSS's (Instituições Particulares de Solidariedade Social) do concelho de Matosinhos cujos pais e educadoras responderam a um questionário. A amostra é constituída por oitenta crianças, entre os quatro e os seis anos de idade. Na apresentação dos resultados fez-se uma caracterização individual de cada escala que compõe o questionário sendo que se contrapõe a perspectiva dos pais com a perspectiva das educadoras sobre as mesmas escalas.

Pode-se também verificar se o presente estudo ia de encontro aos objectivos formulados inicialmente. A conclusão que se chegou sobre estes neste estudo passa-se a descrever: (a) existem diferenças entre a percepção dos pais e educadoras relativamente aos comportamentos das crianças; (b) os problemas de comportamento não variam de forma significativa em função da idade; (c) os problemas de internalização e externalização não variam em função do género; (d) a idade das crianças não influencia os problemas de externalização;

É importante referir que este trabalho se trata de um estudo exploratório, não podendo ser generalizado para a população em geral.

Finalmente, é feita uma síntese final onde se descreve todo o processo da elaboração desta dissertação de mestrado, a experiência vivida, os entraves à investigação, propostas e sugestões para futuras investigações assim como as grandes mudanças em todo o processo de investigação caso voltasse a recomeçar este estudo no presente.

CAPÍTULO I - PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O desenvolvimento humano é uma conquista gradual de competências que ao longo do tempo, progressivamente, se vão aperfeiçoando, construindo e apurando de forma a obter mais eficiência e ajustamento ao meio como forma de responder aos estímulos deste (Tavares & Alarcão, 2005).

Cada período de vida da criança traz consigo novas aquisições, conquistas e metas que o indivíduo pode conseguir alcançar ainda que corra riscos ou oportunidades de crescimento, a esta tarefa ou ferramenta dá-se o nome de desenvolvimento, sendo que pode ser definido como critério de competência como de factores de risco e protecção, dependendo da cada etapa de vida do sujeito. Este desenvolvimento permite ainda percepcionar determinadas disfunções sociais, quando o sujeito não acompanha as exigências próprias da sua idade impostas pelo meio (Bacarji, Marturano & Elias, 2005).

Dependendo da socialização primária no contexto familiar, chegam à escola crianças muito diferentes quanto às suas competências pedagógicas (Câmara & Morais, 1998). Assim é importante debater as várias práticas instituídas nos jardins-de-infância e as suas conseqüentes performances demonstradas pelas crianças.

Quando é referido pelos professores os problemas mais difíceis e desafiantes que enfrentaram na sala e em contexto de grupo, é normalmente mencionada a gestão na sala (Arends, 1995). Por essa razão neste capítulo a gestão e contexto de sala será abordado de forma a podermos reflectir sobre a importância de uma boa gestão para um melhor sucesso no trabalho com os grupos.

1.1. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

O período pré-escolar situa-se entre a faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, esta idade caracteriza-se pela aquisição de competências motoras finas acompanhadas por uma compreensão motora crescente do meio, dá-se portanto nesta fase grandes crescimentos a nível motor, cognitivo e psicossocial (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Enderle (1987) dá a esta fase o nome de fase mágica e de oposição, visto que para a autora esta é a fase do pensamento fantástico, fase de oposição devido aos comportamentos de oposição, rebeldia e negativismo.

O desenvolvimento motor da criança em idade pré-escolar dá-se em progressos nas competências motoras finas e grossas (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Enderle, 1987). As competências grossas dizem respeito à capacidade de saltar ou correr que vão oferecer à criança potencialidades no mundo dos desportos, dança e actividades de carácter físico. Por seu lado as competências finas referem-se a actividades mais minuciosas como seja abotoar um casaco ou desenhar, estas competências vão dar à criança mais autonomia e responsabilização pois consegue, ainda que com ajuda, abotoar o casaco e verter leite para uma tigela (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Enderle (1987) refere que a riqueza e qualidade da actividade motora nesta idade, está comprometida com a qualidade e quantidade de materiais que lhe é oferecido (argila, plasticina, barro), estes materiais vão criar na criança curiosidade, interesse e fascínio que lhe vão permitir desenvolver capacidades e competências motoras e sensoriais ricas.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, segundo os estados de Piaget, a criança em idade pré-escolar situa-se no estágio pré-operatório. De acordo com o autor, citado por Papalia, Olds e Feldman (2001) e Enderle (1987), o estado pré-operatório traz consigo a função simbólica que se define pela aquisição da linguagem, o jogo simbólico e a imitação diferenciada estes elementos vão ajuda-la a distinguir no meio, determinadas pessoas e acontecimentos. No entanto a criança ainda não consegue neste estágio pensar logicamente sobre o que a rodeia.

Nesta etapa a criança consegue já perceber as medidas e quantidade dos objectos. As crianças nesta fase são incapazes de se descentrarem de si próprios mostrando algum egocentrismo mas ainda assim conseguem ser empáticas e revelam muita capacidade imaginativa (animismo). O pensamento da criança nesta fase é marcado por uma irreversibilidade do mesmo, fazendo com que a criança pense sobre os fenómenos como estáticos, sem poder para se alterarem (Enderle, 1987).

No que respeita ao desenvolvimento psicossocial, este acontece e desenvolve conforme o avanço ao nível da socialização e da cognição, é através destes dois processos que a criança cria a imagem de si mesma, auto imagem ou self real. Mostra-se crucial nesta fase da vida da criança o apoio social dos educadores, família e grupo de pares. Ainda nesta idade cria-se a identidade de género, a criança percebe o seu género mostrando um passo importante para o desenvolvimento do auto-conceito. As práticas parentais nesta fase da vida da criança são cruciais, são a base para a obtenção das competências sociais para viver saudavelmente em sociedade, a disciplina é uma potente “arma” de socialização. Os comportamentos das crianças revelam-se tão mais pró sociais quanto mais ajustados forem os exemplos de comportamentos vindos dos pais, educadores e da sociedade.

É nesta fase que surge a agressão instrumental sendo a mais comum na idade pré-escolar, esta define-se como a ferramenta que a criança utiliza para a obtenção dos seus objectivos. Surge a par desta a agressão hostil, é um tipo de agressão mais violenta, cujo propósito é atentar contra a integridade da outra pessoa. A relação com os pares surge nesta idade marcada pela preferência ou desaprovação por determinada criança, pois as crianças com comportamentos mais ajustados mostram-se as mais preferidas pelos outros sendo o inverso para as que fazem uso de comportamentos menos ajustados socialmente (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Na idade pré-escolar e a partir essencialmente dos quatro anos de idade, a criança começa a pensar em si como ser individual, mostrando interesse em revelar aos outros as suas habilidades como forma de promoção da sua auto-confiança (Enderle, 1987).

1.2. CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO DA SALA

Os alunos e professores passam muito do seu tempo juntos, em sala a interagirem uns com os outros, é um contexto social, sendo que à medida que as interações se vão desenvolvendo vai-se formando um grupo. O grupo por sua vez é visto como um sistema em desenvolvimento, que tem a sua própria estrutura, método de trabalho, organização, normas, processos internos, padrões de interacção e limites (Arends, 1995).

A criança quando vai para a escola deixa o seu ambiente familiar para poder integrar um grupo de trabalho, adquire novos amigos, cumpre regras em grupo, respeita horários em prol de todo o grupo de trabalho. Este contexto apresenta-se como um meio

importante de socialização, através da troca de experiências e conhecimentos trocados com o grupo, a criança desenvolve-se social e afectivamente (Almeida, 2007).

Lopes (2002) refere que no ensino existem duas tarefas, a aprendizagem e a ordem. A aprendizagem dirige-se ao indivíduo, são eles individualmente que aprendem, instigando o esforço por aprender e promovendo o domínio dos conteúdos. No que respeita à ordem este refere que nesta dimensão é trabalhada a gestão do grupo, mantendo a ordem colectiva, estabelecendo regras e monitorizando o ritmo da sala.

O contexto de sala (grupo), possui quatro dimensões: o clima, a estrutura, as características e os processos. O clima diz respeito aos sentimentos positivos entre os vários elementos do grupo, onde o grupo se une com o objectivo de aprender, formam um grupo e o professor é o líder formal. A estrutura e os processos por seu lado referem-se às necessidades dos alunos que são satisfeitas e desenvolvem as suas tarefas em colaboração com o professor e colegas. Por fim o contexto diz respeito à aquisição de competências de grupo e interpessoais onde interagem mais eficazmente com os restantes colegas (Arends, 1996).

Lopes (2002) propõe que os alunos perturbadores na sala são tanto mais perturbadores quanto mais competências de gestão de grupo ineficazes o professor tiver, deixando irromper comportamentos disruptivos.

Para Arends (1996) existem três tipos de comportamentos de liderança: liderança autoritária, onde o papel do professor estabelece ordens sobre a realização das tarefas mantendo-se distante do grupo. O modelo de liderança democrática, o grupo toma poder de decisão e discute em grupo as ideias fundamentais para alcançar os objectivos, o líder é participativo e possui espírito de grupo. Por fim, o líder *laissez faire* dá todo o poder ao grupo para decidir, mostrando uma postura passiva.

Por outro lado, Lopes (2002) enuncia quatro estilos diferentes de autoridade: O professor permissivo, o indiferente, o autoritário e o tipo persuasivo. O estilo permissivo caracteriza-se por ser demasiado tolerante, não impondo regras cedendo aos impulsos dos alunos. O professor indiferente é aquele que se envolve pouco nas tarefas e no ensino, é pouco exigente, provocando o desinteresse nos alunos. O estilo autoritário, é o tipo de professor que controla todos os comportamentos, é severo e coloca limites. Por fim o professor persuasivo caracteriza-se como sendo encorajador pois tenta persuadir os alunos a serem independentes e auto-controlados, explica as razões das decisões e das regras.

Oliveira (2007) distingue dois tipos de disciplina, o estilo estático e o sentido dinâmico. O estilo estático caracteriza-se como um regulamento, onde se incute as regras em sala, estabelecem-se normas e onde se espera que o aluno as cumpra sem perturbar o bom funcionamento da sala. Por outro lado o sentido dinâmico permite que os alunos percebam, colaborem e aceitem as regras e regulamentos para que se possa estabelecer o trabalho de grupo em condições ideais (a disciplina como meta para obter qualificações pessoais e sociais).

1.2.1.GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA SALA

Um grupo de trabalho é constituído por crianças com diferentes características que têm a função de desempenhar determinadas tarefas que exigem esforço, dedicação e concentração, por estas razões é difícil a gestão de um grupo em sala (Lopes, 2002).

A gestão e organização da sala, segundo Arends (1995), não se pode desligar das funções do professor, é a liderança do professor que vai permitir gerir a sala de forma a obter melhores resultados.

A perspectiva ecológica reforça a ideia de como lidar com os problemas de controlo e ao mesmo tempo os procedimentos para uma boa gestão. A função do professor passa por planear, e organizar tarefas de forma a controlar os distúrbios que possam surgir ao nível do grupo e que possam afectar o bom funcionamento das actividades e de toda a sala (Arends, 1995).

As tarefas devem ser pensadas e planeadas em função dos educandos, são eles os destinatários que se encontram em situação de desenvolvimento e aprendizagem, é em função do educando que a escola deve ser gerida e organizada, pensando desde os materiais, aos objectivos, tarefas, estratégias e espaços pedagógicos (Tavares & Alarcão, 2005). O planeamento das tarefas em grupo deve conseguir que se mantenha um equilíbrio entre o grupo e o sujeito individualmente, ou seja as actividades devem ser pensadas para o grupo em conjunto com a individualidade de cada criança, as suas capacidades e fragilidades (Coll et al, 2004).

No entanto é importante que dentro da sala se estabeleçam regras e procedimentos bem vinculados para que de forma explícita ou implícita estas regras sejam postas em causa e permitam uma melhor “sobrevivência” em grupo. Esta gestão

preventiva passa por planificar e organizar um conjunto de regras sendo que estas devem ser bem explicadas e transmitidas ao grupo, ainda que em idades mais novas essa explicação e entendimento possam ser mais difícil e muitas vezes menos eficaz. Dessa forma é importante que as regras nestas idades sejam claras e precisas para que mais facilmente sejam entendidas e posteriormente cumpridas por todos. Os procedimentos por seu lado são formas que permitem levar a cabo de forma eficaz uma tarefa, não devem ser referidas de forma escrita em idades menores mas os professores devem despende algum tempo a explica-las para que possam ser claros, ainda assim um bom gestor torna estes procedimentos rotineiros no funcionamento do grupo (Arends 1995; Lopes, 2002).

O professor deve definir os objectivos com clareza para que os alunos entendam o que devem ser capazes de fazer, por outro lado o professor deve adequar o estabelecimento de metas - que devem ser de próximo alcance para que a criança não desista facilmente da tarefa - e deve ainda preservar algum espaço para a exploração e criatividade dos alunos. Considera-se ainda a importância do uso dos feedback positivos perante os sucessos, uma vez que isto ajuda o estudante a construir um auto-conceito académico mais próximo da realidade (Oliveira, 2005).

Em forma de conclusão pode-se dizer que, a educação pré-escolar representa uma etapa importante na vida da criança, esta é a fase primária de socialização e individualização favorecendo as relações afectivas com os companheiros e a formação da sua própria identidade (Correia & Serrano, 2000).

A sala é um contexto que funciona como um todo, um sistema, um grupo, com diversas características individuais em que o relacionamento mútuo é importante e imprescindível. Este sistema tem como objectivo atingir aspectos em comum sendo

necessário obedecer a um conjunto de normas e de regras onde devem ser diferenciados os papéis (alunos e professores) (Oliveira, 2007).

O clima e ambiente vivido em sala revela-se de igual importância uma vez que é este que determina a qualidade do ensino, das interações, fazendo deste um contexto psico-sociológico condicionante da aprendizagem (Fraser, 1986 citado por Oliveira, 2007).

CAPÍTULO II – PROBLEMAS DE EXTERNALIZAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO

As crianças “hostis-agressivas” e “desafiadoras” fazem transparecer um quadro comportamental, cognitivo e emocional marcado por condutas anti-sociais, que se fazem notar desde o pré-escolar, ultrapassando para o ensino primário onde se tornam incompatíveis com os colegas e professores. As agressões aos vários agentes educativos (alunos, professores e funcionários), são frequentes e mostram estes comportamentos mais regularmente com aqueles que lhes parecem mais fracos e susceptíveis (Lopes, 2002).

O grupo de pares é igualmente focado neste capítulo, devido à sua importância na vida social das crianças. Este grupo tem várias funções positivas na vida social da criança, ajuda na aquisição de competências sociais, facilitando o desenvolvimento positivo auto-conceito e permite-lhes testar valores externos aos transmitidos pelos pais. As crianças que são encorajadas a expressar construtivamente os seus sentimentos, são crianças capazes de resolver mais eficazmente os seus problemas e a adquirir mais competências sociais, sendo vistas com melhores olhos por pais e professores (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

2.1.PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

Os problemas de comportamento tem demonstrado no presente grande prevalência em crianças, existe cada vez mais comportamentos desajustados e problemas de conduta, comportamentos que posteriormente revelam-se nefastos ao

nível da aprendizagem no ensino formal (Campbell, Pierce, March & Ewing, 1994). As crianças com dificuldades de aprendizagem quase sempre se apresentam associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais. Alguns autores propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais influenciam problemas acadêmicos e estes afectam os sentimentos e os comportamentos das crianças (Roeser & Eccles, 2000 citado por Stevanato et al, 2003).

Este tipo de comportamento caracteriza-se essencialmente pela desobediência, incumprimento das regras, birras, comportamentos estes que parecem estar relacionados com as práticas educativas (Barkley, 1997). Expressões como “desobediência”, “problemas de comportamento”, “comportamentos de oposição” e “comportamentos inadequados”, são expressões não aceitáveis pela sociedade em geral, têm má conotação, sendo relacionadas às condutas de agressão, desafio, discussão e não aceitação (Ramalho, 2001).

As crianças com este tipo de comportamentos, normalmente criam impacto negativo nos vários agentes educativos e de socialização presentes no seu quotidiano, sejam eles país, educadoras, colegas, sendo que muitas vezes a devolução destes maus comportamentos são igualmente comportamentos indesejados (Webster & Webster 1996, citado por Ramalho, 2001). Os comportamentos de oposição e recusa em ceder aos pedidos, é característico na idade pré-escolar, pois é no seio familiar que experimentam os limites em confronto com a autoridade parental (Lopes, 2002). Os valores transmitidos, as regras, os obstáculos, a tolerância e os graus de liberdade impostos são diferentes e parecem estes grandes impulsionadores destes tipos de comportamentos (Ramalho, 2001).

As crianças com problemas do comportamento costumam apresentar precocemente comportamentos violentos, reagindo agressivamente a tudo e todos em detrimento dos seus interesses. Podem ainda ter comportamentos de provocação, ameaça e intimidação. Sendo que muitas vezes estes comportamentos são modelagens de tudo o que a criança presencia no contexto familiar, sendo que a personalidade parental deixa adivinhar a forma de ser e estar da criança. A violência e os gritos dos pais, apenas produzem comportamentos semelhantes nos filhos cujos esquemas habituais de comportamento não permitem um adequado amadurecimento psicológico. Os comportamentos abusivos e de agressividade são fruto da falta de atenção e valores, o comportamento abusivo demonstra a falta de respeito pelos mais velhos, pais, professores, avós ou outros sendo notória também a infracção de regras e ordens. A agressividade é também muitas vezes reacção da discriminação sentida por parte dos colegas e a sociedade em geral. A desobediência é a manifestação da ineficácia educativa parental (Silva, 2008).

Nas crianças com problemas de comportamento pode observar-se condutas desregradas, caprichosas, egocêntricas, sem normas básicas de alimentação, sono, ordem, são irrequietas não se concentrando nas tarefas, são agressivas, não partilham brinquedos com as outras crianças, tiranizam os familiares e sentem necessidade de atenção (Urta, 2007).

Alguns estudos têm demonstrado que as crianças do género masculino e com idades mais novas que apresentam maiores taxas de envolvimento em intimidações com os colegas, demonstrando comportamentos anti-sociais e depressão (Oliveira, 2007).

Estes sujeitos costumam apresentar precocemente comportamentos violentos, reagindo agressivamente a tudo e todos em detrimento do seu benefício. Podem ainda

ter comportamentos de provocação, ameaça e intimidação (Silva, 2008). Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001), as crianças do género masculino apresentam tendência a apresentar comportamentos mais agressivos do que as do género feminino, mostrando mais baixo auto-controlo, emocionalmente mais desajustadas, mostrando os sentimentos através de actos físicos violentos em vez de formas mais construtivas. Algumas investigações têm mostrado que existe uma relação entre tais comportamentos e a imitação de modelos reais ou fantasiosos.

2.2. PERTURBAÇÃO DE HIPERACTIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO

A Perturbação de Hiperactividade com défice de atenção caracteriza-se por um distúrbio neurocomportamental que é mais frequente em crianças com idade pré-escolar e escolar. As formas de apresentação desta perturbação são variáveis e os sintomas devem ser valorizados, sempre que causem prejuízos no rendimento escolar, no ajuste emocional ou social da criança (Wolkmar, 2000).

A perturbação de hiperactividade com défice de atenção, é caracterizada pela comunidade médica/científica como uma “ineficácia neurológica” na região do cérebro que controla os impulsos, avaliando os estímulos sensoriais e focando a atenção nestes mesmos, sendo que existe, segundo alguns estudos, uma menor actividade desta zona do cérebro (Rief & Heimburge 2000).

De acordo com Barkley, (1994) citado por Lopes (2002), a hiperactividade aparece no quadro desenvolvimental de Edelbock como a menos grave pois a ineficácia da criança em seguir as regras tem origem num défice de auto-regulação comportamental.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2002), a perturbação de hiperactividade com défice de atenção aparece no campo das perturbações disruptivas do comportamento e de défice de atenção. De acordo com esta associação os comportamentos mais evidentes neste tipo de problemática são um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade – hiperactividade que se apresenta mais constante e enérgica do que nas outras crianças. Os comportamentos podem surgir antes dos 7 anos de idade, ou seja em idade pré-escolar, sendo que na maioria dos casos estes são diagnosticados tardiamente e após alguns anos de persistência. Relativamente aos contextos, estes comportamentos podem evidenciar-se na escola e em casa, sendo que os procedimentos devem ser esclarecedores e comprovativos de que existe persistência nos comportamentos.

Segundo Lewis e Wolkmar (2000), a perturbação de hiperactividade com défice de atenção possui três subtipos: o tipo misto, predominantemente desatento e impulsivo. O tipo misto caracteriza-se pela agitação psicomotora e desatenção, o sujeito movimenta-se excessivamente e não consegue manter a atenção necessária nas tarefas. O tipo desatento, o sujeito sente dificuldade em manter a atenção em tarefas, no entanto não existe agitação psicomotora excessiva. No tipo impulsivo, o indivíduo responde às perguntas antes mesmo de serem formuladas, intromete-se em assuntos que não lhe dizem respeito e quando necessário não espera pela sua vez, o indivíduo ultrapassa a vez dos outros em detrimento da sua. A hiperactividade caracteriza-se essencialmente por uma agitação motora exagerada, o sujeito prefere correr a andar, gritar a falar e as suas brincadeiras envolvem sempre grande agitação motora (Lewis & Wolkmar, 2000).

Uma vez que o presente estudo pretende debruçar-se sobre alguns comportamentos externalizadores, a hiperactividade surge com grande interesse neste estudo, assim, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2002), é necessário ter

em atenção alguns sintomas presentes nos sujeitos hiperactivos: movimentação dos membros inferiores e superiores quando se encontra sentado, em situação escolar levanta-se com frequência em situações que é esperado que esteja sentado, salta ou corre em situações desapropriadas, tem dificuldade em investir em actividades lúdicas mais calmas, fala excessivamente e está sempre a movimenta-se sendo comparado a uma máquina ligada à electricidade.

As crianças com perturbação de hiperactividade com défice de atenção apresentam níveis de actividade superiores à média tanto a nível motor como a nível vocal. Estas crianças mexem constantemente as mãos e as pernas, têm grande dificuldade em estar quietas ou a descansarem. E ainda fazem estes movimentos em momentos inadequados, sendo descritas pelos pais como crianças que “falam de mais” e “não são capazes de estarem quietas”. O factor que distingue esta problemática da normalidade e de outras condições clínicas é a impulsividade ou desinibição comportamental (Lopes, 2004).

As crianças com esta dificuldade apresentam problemas ao nível da concentração, atenção e normalmente esforçam-se de forma persistente para manter a atenção. Estes comportamentos, apesar de estarem presentes em contextos pouco limitados, estas dificuldades ganham maior valor aquando da exigência de manter a atenção em algumas tarefas, principalmente se forem trabalhos que requerem tempo, persistência e rotina para a sua realização. No entanto os prejuízos provocados pelo défice de atenção e hiperactividade não se observam apenas na escola mas sim noutros contextos de vida da criança, com seja no seio familiar, podendo afectar igualmente o bom relacionamento conjugal dos pais (Harpin, 2005).

Alguns estudos demonstram que em muitos países a prevalência de insatisfação e conflito conjugal trazem a par de si alguns sintomas psíquicos tal como ansiedade e depressão que alteram a relação pais e filhos, pois fazem-se valer de estilos disciplinares hostis, directivos ou mesmo permissivos (Johnston & Mash, 2001).

Os portadores desta problemática foram bebés com grande dificuldade de adaptação a novas rotinas, criando resistência a estas novas experiências (Ramalho, 2009). Segundo Vasquerizo-Madrid (2005) citado por Ramalho (2009), alguns estudos tem demonstrado o aparecimento destes casos em 75% antes dos 3 ou 4 anos.

Segundo Ramalho (2009), os pais das crianças com este problema são pais que se percebem como incompetentes e ineficazes na educação, podendo fomentar desentendimentos entre pais e filhos, conduzindo a uma educação permissiva ou punitiva.

2.3.PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO COM PARES

Fazer parte duma sociedade implica pertencer a uma comunidade de pares, com quem e onde as crianças experienciam novas situações, sejam elas em grupo ou individualmente, embora inseridas num grupo de pares, esperando sempre que se construam objectivos, motivações e interesses comuns estimuladas pelo mundo que as rodeia (Soares, 1990 citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn 2006).

Aquando da socialização e interacção com os pares, vai-se formando apreensões individuais sobre o mundo social que a rodeia, fazendo antecipar o desenvolvimento dos indivíduos, que após apreenderem o mundo que as rodeia, regem as suas competências sociais. As crianças que experienciam interacções positivas com o grupo de pares,

mostram-se com mais capacidades a nível social e relacional, mais sensibilidade, empatia, colaboração, mais facilidade na resolução de problemas do que aquelas que experienciaram interações menos positivas. Demonstram portanto as primeiras serem crianças mais pró sociais, quando pelo contrário experienciam comportamentos desajustados e hostis, acabam por adquirir e comporta-se de forma anti-social (Howes, Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996; Sroufe, 1983 citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

A escola, onde a criança permanece a maior parte do tempo, revela-se ser a grande influenciadora na construção da formação do sujeito, seja de habilidades, valores e comportamentos. A casa e a escola são os contextos principais da vida da criança, e é neste contexto que pais e educadores devem encorajar a criança para um comportamento ajustado. Sendo que quando os pais apresentam comportamentos sociais mais desejados, também os filhos conseguem comportar-se de forma ajustada, e o mesmo acontece no inverso, a par de pais com comportamentos desajustados socialmente, os filhos copiam os seus comportamentos e também eles se comportam de forma desadequada (Pinheiro, Haase, Prette, Amarante & Prette, 2006).

Stivanin, Scheur & Assumpção Jr, (2008) referiram no seu estudo que os pais apresentaram em todas as subescalas mais problemas de internalização e externalização que as educadoras. Tal facto é entendido por estes pela razão de os pais não terem ponto de comparação com outras crianças enquanto que as educadoras possuem outras crianças como modelo de comparação dentro do grupo de trabalho.

A identificação destes dois tipos de comportamento (ajustado e desajustado) facilita a assimilação de valores humanos e associe as proibições parentais e sociais,

definindo para si e para a sua conduta comportamentos pró-sociais (Koller & Bernardes, 1997).

Patterson (1989), sugere portanto que o padrão anti-social é adquirido na infância, sendo a família e o grupo de pares os principais agentes na obtenção dessas condutas desajustadas. Acrescentam ainda que tanto os comportamentos pro-sociais como os comportamentos anti-social são directamente apreendidos nas interacções sociais, particularmente com os membros da família.

Urra (2007) diz que a criança precisa de adquirir determinadas competência para alcançar uma correcta e eficaz socialização, deve ter boa avaliação se si mesmo (auto estima), aptidões interactivas (ser assertivo), desejabilidade social (compreensão, regras e condutas ajustadas), flexibilidade cognitiva (boa resolução de problemas), locus de controlo interno (ter confiança em si mesmo e mudar as coisas que lhe sucedem), desenvolvimento moral (convicção de que os valores orientam as condutas), conceptualização (pensar sobre os assuntos que se depara), esperança (desejar, compreender e conhecer), recursos (tirar proveito das suas capacidades), vivências positivas (nos diferentes contextos do quotidiano), capacidade de análise (introspecção) e empatia (ter capacidade de se colocar no lugar do outro), segundo este autor é importante que a criança tenha as competências necessárias para uma socialização de sucesso e torna-se portanto um sujeito capaz de adquirir comportamentos ajustados.

Estas crianças mostram isolamento, evitando os pares e professores, os autores acima referidos classificam-nas em três categorias: os “não sociáveis”, os “activos isolados” e os “passivos - ansiosos”. Os primeiros revelam-se crianças que brincam normalmente sozinhas, a relação com colegas é escassa e pobre. Os “activos isolados”, recorrem à agressividade, são imaturos e impulsivos, acabando por se manifestar

crianças frustradas devido às baixas competências sociais. Por último aparecem os “passivos ansiosos”, mostram-se ansiosos aquando da aproximação com os pares, vivendo num conflito entre o evitamento e a aproximação (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Papalia, Olds & Feldman, (2001), refere que as crianças que os pais comunicam a desaprovação de determinado comportamento, através do diálogo e do entendimento, são crianças menos agressivas e mais aceites pelo grupo de pares, mais pró - sociais. As crianças que em casa, presenciam práticas de educação mais autoritária e coercivas, são crianças mais violentas física e verbalmente, partilham menos e tem comportamentos anti-sociais.

As crianças mais “populares” no pré-escolar são aquelas que são vistas por pais e professores como mais adaptadas, competentes socialmente. Estas crianças normalmente lidam bem com a frustração e raiva, evitando ameaça e insultos. Por outro lado as crianças “impopulares” mais desadaptadas socialmente tem tendência a despertar para as discussões e agressões. As crianças do sexo masculino mostram mais sentimentos de raiva, sendo os que demonstram mais comportamentos agressivos e envolvem-se em mais conflitos físicos do que as do género feminino, por seu lado as meninas mostram mais conflitos a nível relacional. (Papalia, Olds & Feldman 2001).

2.4.SINTOMAS EMOCIONAIS

A depressão infantil e a sua potencialidade foi durante muitos anos deixada de parte, sendo apenas relevante quando se tratava do adulto (Braconnier, 2007).

Segundo a Associação Internacional de Doenças - 10, citado por Braconnier, (2007), a depressão na infância está inserida no quadro das perturbações mistas do comportamento e emoções, caracteriza-se por uma presença persistente de comportamentos agressivos, anti-social ou provocador, associados a comportamentos de depressão e que parece andar lado a lado com os problemas de comportamento.

A depressão na criança é acompanhada de tristeza, apatia, melancolia e desinteresse pelas brincadeiras e jogos. Surgem num contexto de fragilidade psíquica particular, neste caso devido à história da família da criança, e só costuma persistir por acção de alguns factores, como um conflito parental constante ou o envolvimento da criança nesses conflitos (Longellow, 1979; Poussin & Martin-Lebrun, 1999 cit in Pinto, 2006).

Braconnier (2007) sugere que a depressão é fruto de um acontecimento causal identificável na vida da criança que vai afectar todo o foro da vida, sejam acontecimentos como mudança de casa, divórcio e luto. No entanto os primeiros sintomas são descurados pelos pais (tristeza, auto imagem negativa, sentimento de culpa e angústia), no entanto os pais apercebem-se de tais sintomas quando estes se tornam mais evidentes no quotidiano, isolamento, fadiga, dificuldades escolares, queixas hipocondríacas, agressividade, fúria. Nestes casos surge muitas vezes o afastamento dos colegas, da escola, família e professores, acompanhado muitas vezes de problemas de comportamento.

Segundo Bahls (2002), a depressão no pré-escolar caracteriza-se essencialmente por dores físicas, dores de barriga, cefaleias, no entanto seguido destes sintomas aparecem os sintomas de ansiedade, agitação psicomotora ou hiperactividade, irritabilidade, diminuição do apetite, e alterações do sono. Os pais destas crianças

apresentam normalmente, segundo alguns estudos, igualmente quadros clínicos de depressão e ansiedade, muitas vezes envolvidos igualmente em problemas de comportamento. Os sintomas mais evidentes nas crianças com depressão é o choro fácil, dores, prazer de brincar e ir à pré-escola diminuído, dificuldade nas aquisições de habilidades sociais da idade, ansiedade, fobias, agitação ou hiperactividade, irritabilidade, diminuição do apetite e alterações de sono.

Ansiedade revela-se como manifestações no comportamento do indivíduo que pode ter duas vertentes, de estado ou traço. O estado é visto como condição emocional temporária que varia em intensidade e difere conforme o tempo, por outro lado, o traço de ansiedade é uma característica da personalidade que permanece relativamente estável ao longo da vida (Moro & Módolo, 2004).

Na ansiedade existem duas dimensões distintas para a ansiedade se apresentar. A primeira é o estado de ansiedade, que pode ser considerado como um estado emocional momentâneo e passageiro que varia em intensidade e oscila ao decorrer do tempo, caracterizado por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão, conscientemente percebidos. A segunda dimensão é o traço de ansiedade que se refere às individualidades da pessoa relativamente estáveis quanto à propensão para a ansiedade, ou seja, diferenças na maneira do indivíduo reagir a determinados acontecimentos de vida menos ajustados (Luiz, Garayeb, Assumpção Jr & Domingos, 2005).

Segundo Barlow (1999), a ansiedade apresenta sintomas de tensão motora, hiperactividade, expectativa apreensiva, vigília e exploração do meio.

Tendo em conta alguns estudos, parece existir uma ligação entre os acontecimentos de vida que despertam ansiedade, o meio ambiente em que o sujeito se insere e a depressão, revelando que quando o sujeito é exposto a momentos de

ansiedade segue-se estados depressivos, revelando que nas crianças o mau desempenho acadêmico, as discussões com os colegas e o mau comportamento, são normalmente desencadeantes destes problemas. O mesmo autor revela ainda existir uma forte relação de herança familiar no que concerne à ansiedade, evidenciado por factores genéticos e ambientais (Magis, Picon, Cosner & Silveira, 2003).

Lark (1996) refere que determinados ambientes familiares parecem influenciar as crianças para desenvolver distúrbios de ansiedade, acarretando sentimentos de insegurança, medo e dependência. A autora refere que pais demasiado exigentes com os filhos, muito críticos com as atitudes e punitivos, podem gerar crianças ansiosas.

A ansiedade na criança surge acompanhada de inseguranças, preocupadas com o julgamento dos outros, sendo necessário que a valorizem e tranquilizem. Apresentam dificuldade em relaxar, queixas somáticas, hiperactividade, dificuldade de relacionamento interpessoal e em manter rotinas (Castillo, Recondo, Asbahr & Manfro, 2000).

Em alguns estudos os professores começam, actualmente, a apresentar queixas relativamente às depressões e ansiedade nas crianças, revelam que as crianças com estas problemáticas apresentam défice nas competências sociais, agressividade, frustração, violência, problemas escolares e apatia, apresentando-se como menos aceites pelo grupo de pares (Barbosa & Gaidão, 2011).

Ainda assim, Stivanin, Scheuer e Assumpção Jr, (2008) referem segundo o seu estudo revelam que na perspectiva dos professores as crianças do género feminino demonstram mais problemas de internalização e os sujeitos do género masculino mais problemas de externalização.

Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006) revelam que as crianças que estão submetidas a situações causadoras de ansiedade, apresentam-se muitas vezes de “mãos atadas”, nada podendo fazer senão procurar sobreviver física e emocionalmente.

Em jeito de conclusão, pode-se referir que os distúrbios externalizadores apresentam-se como graves défices de competências sociais, comportamentos desajustados socialmente. As crianças com este tipo de problemas apresentam graves problemas relacionais com os pares, possuem baixos níveis de auto-estima, acompanha-os vários episódios depressivos, sendo importante dar grande valor não só aos aspectos externalizadores do comportamento como também aos aspectos internalizadores (Lopes, 2002).

Na temática do relacionamento interpessoal a “popularidade” e “impopularidade” da crianças no seio deste grupo demonstra o tipo de comportamento adoptado pela criança, sendo que crianças com baixos níveis de competências sociais mostram ser as menos populares e menos adaptadas no seio do grupo, demonstrando ser as crianças “populares” aquelas que adoptam comportamentos mais ajustados e com menos problemas emocionais e comportamentais (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Lopes (2002) diz que as crianças agressivas possuem fracos vínculos afectivos e pouca ligação a terceiros, fazendo uso da força e usando-se dessa força e das pessoas à sua volta para alcançar os seus objectivos.

CAPÍTULO III - PARENTALIDADE

A família apresenta-se como uma boa aplicadora de regras e condutas, a disciplina é um poderoso instrumento de socialização. A estrutura familiar tem duas grandes componentes, a estrutura familiar, que seja os grandes órgãos familiares (pais, irmãos), seja a atmosfera social, económica e psicológica. São estas duas componentes que vão orientar a criança a construir-se socialmente, e a nível pessoal. As crianças em que as famílias demonstram mais equilíbrio, são aquelas que “formam” crianças com menos problemas emocionais e de comportamento (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O desempenho dos pais no contexto familiar mostra-se muito importante, esse desempenho vai permitir à criança adquirir uma panóplia de habilidades sociais educativas que vão ajustar o comportamento dos filhos (Cia, Pereira, Prette & Prette, 2006).

3.1. MODELOS/ESTILOS PARENTAIS

O mais importante passo na vida social da criança, é quando esta percebe a forma como a educam e sente vontade de seguir os modelos sociais e morais da vida, pois a criança começa a identificar-se com os pais e os valores transmitidos por estes (Urta, 2007).

Os modelos e estilos parentais entram em grande força nesta etapa de vida da criança, estes dizem respeito à participação dos pais no crescimento da criança a nível pessoal, social, valores e aceitação dos outros. Sendo que muitas das falhas na educação

dos filhos é o facto de os pais quererem controlar os comportamentos dos filhos (Ramalho, 2001).

A atitude dos educadores e dos pais (jardim de infância e em casa), não deve ser demasiado directiva, mas sim compreensiva, não pode ser fundamentada no modelo autoritário, embora em algumas situações deva ser firme e assertória (Le Boulch, 1987).

Ramalho (2001) refere existirem pelo menos quatro estilos parentais: os pais autoritários, permissivos, indiferentes e orientadores. Os pais autoritários assumem-se segundo um modelo de educação severa, de obediência incondicional e incontestável. Os pais permissivos educam a criança sobre a liberdade, sem conseguirem no entanto coloca-la eficazmente em prática pois educam sem regras, limites, gerando na criança um sentimento de que tudo tem direito a fazer pois nada de mal lhe acontece. No que respeita aos pais indiferentes estes progenitores ditam a educação privando a criança dos elementos necessários para que possa crescer estavelmente a nível emocional e de responsabilidade. Por fim temos os pais orientadores que a autora descreve como mais ajustado havendo ajuda no crescimento dos filhos, sentindo-se amados, produzindo adultos independentes, generosos e responsáveis.

Urra (2007), defende a par da autora supracitada que existe igualmente quatro modelos parentais: o errático, o autoritário, o monopólio/sobreprotecção e o modelo de apoio/democrático. O modelo errático é usado por pais permissivos, passivos e que não impões limites, solucionam os problemas dos filhos mediante persuasão. No modelo autoritário os filhos submetem-se de forma amedrontada às exigências dos pais, usando a força, a chantagem e a censura, acabando por solucionar os problemas à força e fazendo com que os pais saiam vencedores de todos os casos. No modelos de sobreprotecção os pais educam segundo as regras da protecção, mimando e não

deixando crescer para a vida futura, fazendo deles crianças muito dependentes. Em quarto lugar aparece o modelo democrático que a educação é exercida no diálogo, amor, sensibilidade, obediência voluntária, controlo interno, sendo que a família é geradora de bem-estar. Este modelos ainda que de autores diferentes e com designações distintas equiparam-se na forma como se descrevem.

No entanto, Baumrind (1971) identificou apenas três estilos parentais, a chamada trilogia de Baumrind: O estilo autoritário, o permissivo e o autorizado. No modelo autoritário destaca-se a educação não participativa, os pais impõem as regras sem que haja acordo ou diálogo, é a educação coerciva. O estilo autorizado os pais não exercem força nem exigência para com as crianças deixando que estas exerçam os seu desejos. No terceiro modelo, o modelo autorizado a educação é feita pressupondo regras, respeito e ajuda mútua, tornando-se um estilo exigente mas ao mesmo tempo atento aos interesses e valores.

Sampaio (2006) cita que o estilo parental democrático promove um envolvimento dos pais no quotidiano dos filhos, permitindo que os filhos se tornem responsáveis, autónomos e promovendo a sua própria resolução dos problemas, facilitando desde a infância até à adolescência de uma vinculação positiva e estruturante. Por outro lado os modelos autoritários e autocráticos não favorecem a interacção entre pais e filhos, pois impõem regras rígidas trazendo consigo conflitos e discussões no quotidiano das famílias. É importante que se estabeleça um clima de respeito mútuo.

Os diferentes estilos educativos parentais referidos anteriormente causam comportamentos diferentes dependendo dos modelos que são aplicados, Ramalho (2001), refere que as crianças educadas segundo o modelo autoritário são indivíduos

com baixa auto estima, não acredita nas suas próprias capacidades, dependentes, agressivos, se tornarão também pais autoritários ou por outro lado pais demasiado permissivos. No caso dos filhos educados na permissividade a criança pode tornar-se dona dos seus comportamentos, não respeita os outros, nem resolve os problemas por si própria. No estilo indiferente este tipo de educação exerce na criança falta de empatia com os outros, falta de controlo de impulsos e dificuldade na resolução de problemas. O orientador é um estilo que provoca na criança obediência, respeito, socialmente adaptada, controlo dos impulsos e emoções, boa relação com pais e a sociedade e boa capacidade de resolução de problemas.

No que respeita aos modelos enunciados por Urra (2007), o modelo errático gera nos filhos condutas anti-sociais, egocentrismo, atitudes desafiadoras, inseguranças e ansiedade. Por seu lado o modelo autoritário favorece o surgimento de comportamentos de dependência, insegurança, baixo rendimento escolar, agressividade, baixo ajustamento sócio - emocional, teimosia, ira, vingança, introversão e submissão receosa. A criança educada na sobreprotecção é pautada por comportamentos de dependência, falta de iniciativa, egoísmo, tirania e intolerância. Finalmente, o democrático conduz a comportamentos de adaptação, auto confiantes, responsáveis, pro-sociais e cooperativos.

Baumrind (1971) e Urra (2007) referem que quando as crianças são educadas no diálogo, incentivadas pelas explicações sobre as suas condutas tornam-se mais compreensivas e capazes de seguir as indicações que lhe são dadas pelos pais, tornando-se no futuro sujeitos mais adaptados e socialmente aceites.

Alarcão (2006) refere que a comunicação na família depende da estrutura dos processos de comunicação, as regras e interações implícitas e trocadas entre os vários membros da família nessas mensagens e não o conteúdo da mensagem propriamente.

Os gritos dos pais, apenas produzem comportamentos semelhantes nos filhos cujos esquemas habituais de comportamento não permitem um adequado amadurecimento psicológico (Silva, 2008).

A autoridade e os limites tem que ser construída de fora para dentro e o mais precocemente possível com as pessoas que rodeiam a criança, se não vivenciam desde novos estes limites começam desde cedo a explorar do mundo, mandando em tudo e todos esquecendo-se da sua missão primária que é obedecer e interiorizar as condutas transmitidas pelos pais (Sampaio, 2006). Quando há uma hierarquia familiar difusa dá-se uma confusão dentro da família, onde ninguém sabe quem realmente manda e impõe as regras e os limites, ou seja não há distinção de poder e posição de autoridade (Urria, 2007).

3.2.PODER PARENTAL: DISCIPLINA INDUTIVA e DISCIPLINA COERCIVA

O meio familiar é o contexto ideal, primário e forte para a socialização, os pais servem-se de diferentes estratégias para tentar suprimir alguns comportamentos desajustados dos filhos, sendo eles os grandes instrutores de práticas educativas (Alvarenga & Piccinini, 2001).

Existem dois tipos de transmissão de disciplina usada pelos pais para alterar o comportamento dos filhos, a forma indutiva e coerciva. Na maneira indutiva há uma mudança voluntária do comportamento da criança, esta aprende as normas sociais e

parentais e altera o comportamento segundo essas regras, é comunicada à criança a vontade e benefícios de mudar o seu comportamento (Hoffman, 1960 citado por Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Este método define-se pela forma como a criança é direccionada para reflectir sobre as consequências dos seus actos e para os outros, sem referir apenas as consequências punitivas para si própria, há como que uma responsabilização social e não apenas pessoal (Grusec & Lytton, 1988).

A segunda caracteriza-se pelo uso da força, punição e retirada de privilégios, os pais usam do seu poder parental para que ocorra a mudança de comportamento nos filhos. (Hoffman, 1960 citado por Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Tal prática tem sido estudada e em alguns estudos revela-se eficaz no momento, no entanto a longo prazo, esta mostra-se ineficaz pois não foram interiorizados os valores necessários para a mudança correcta de comportamentos (Grusec & Lytton, 1988).

A disciplina baseada na indução mostra-se na maioria dos casos mais eficaz, sendo que a retirada temporária de afecto e a afirmação do poder mostram-se métodos menos eficazes na prática educativa. A punição é mais eficaz e sólida quando acompanhada de um diálogo e acompanhada de uma explicação sobre o sucedido por alguém com uma boa relação com a criança. A Punição física, por sua vez tem-se mostrado um método com efeitos prejudiciais (Papalia et al., 2001).

Alguns estudos revelam que a punição física aparece também como método punitivo usado por algumas famílias no entanto esta está longe de ser o método plausível, este tipo de comportamento dos pais mostra descontrolo, stress, desrespeito e incentiva nos filhos que educar é punir fisicamente, fazendo com que se tornem pais igualmente agressores. É importante que estes pais conheçam outras formas de educar

obtendo resultados mais positivos como sejam condutas mais assertivas e ajustadas socialmente (Weber 2001, citado por Vasconcelos & Souza, 2006).

Como conclusão pode-se referir que segundo Lopes (2002), os problemas disruptivos do comportamento fazem-se denotar mais dentro de um quadro de estilo de educação parental permissiva, onde os pais assumem-se como tolerantes, aceitando todos os caprichos, desejos e impulsos da criança. A diminuição do poder paternal faz-se de forma agravante pois funciona como cristalização, à medida que os pais vão perdendo poder, a criança vai fazendo uso das suas próprias regras, invertendo-se muitas vezes o papel.

Segundo Pinheiro et al, (2006), algumas famílias são tão disfuncionais que os pais simplesmente não conseguem cumprir o seu papel de educar, estas famílias são assim chamadas de negligentes, sem autoridade ou envolvimento com a criança.

Educar é um processo complexo e construtivo, neste sentido educar exige que os pais dêem aos filhos afecto, transmissão de valores, segurança, impor regras e proibir (Urra, 2007).

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

4.1.IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação pretendeu abordar o tema dos problemas de internalização e externalização, incidindo também sobre os aspectos que parecem estar adjacentes, a parentalidade. Sendo que se aborda a problemática das práticas parentais e sua aplicação entre pais e filhos, percebendo posteriormente de que modo pais e educadoras percebem os comportamentos das crianças.

Este estudo ganha relevância se pensarmos em alguns casos que nos deparamos na nossa prática, de crianças que se encontram cada vez mais “perdidas”, e “vazias” de princípios, regras, ultrapassando tudo e todos. Durante o estágio estas divergências entre o “querer e poder” das crianças puderam-me fazer perceber o quanto esta temática deve ser estudada e sobretudo reflectida entre nós profissionais da área, como entre pais, educadoras e diferentes agentes educacionais.

Desta forma foi pedida a autorização aos autores portugueses para a aplicação da prova, explicando o objectivo do estudo. A autorização foi concebida e foi dada a informação que o questionário se encontrava num site específico para essa finalidade, onde poderia aceder e retirar todo o material referente à prova e que por lá estar publicado não era necessário nenhuma autorização formal encontrava-se divulgado, podendo proceder à sua aplicação.

Seguidamente foi pedida a autorização às instituições (ANEXO I), pais (ANEXO II) e educadoras (ANEXO III) para a participação no estudo, explicando os objectivos do estudo.

Uma vez consentido o pedido, foi aplicado o questionário aos pais(ANEXO IV) e posteriormente às educadoras (ANEXO V).

4.2.OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

4.2.1.OBJECTIVOS GERAIS

O objectivo deste estudo é perceber a diferente percepção dos pais e educadoras sobre os problemas de internalização e externalização nas crianças em idade pré-escolar.

Perceber de que forma o género e o contexto em que a criança se encontra influencia os problemas/comportamentos da criança.

A presente investigação acenta na diferente percepção sobre os problemas da criança por parte dos pais educadoras, sendo por isso um estudo do tipo indutivo.

4.2.2.OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Perceber se há diferenças na percepção acerca dos comportamentos de internalização e externalização das crianças entre os pais e educadoras (Lopes, 2002; Stivanin, Scheur & Assumpção Jr, 2008).

- Perceber se existem diferenças entre a escala total de problemas emocionais e a idade das crianças (Oliveira, 2007).

- Perceber se há diferenças entre os problemas de internalização e externalização dependendo do género da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Stivanin, Scheuer & Assumpção Jr, 2008).

- Perceber se existem diferenças entre a escala total dos problemas de externalização e a idade das crianças (Oliveira, 2007; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Silva, 2008).

4.3.VARIÁVEIS DE ESTUDO

As variáveis dependentes no presente estudo são problemas de conduta, hiperactividade, sintomas emocionais, problemas de relacionamento com colegas e comportamento pró-social.

O género, idade, a diferença nas respostas pais e educadoras e a diferença entre comportamentos em casa e no jardim-de-infância são variáveis independentes no estudo.

4.4.METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o presente estudo, é a metodologia quantitativa, tratando-se por isso duma investigação estruturada e tratada estatisticamente. A escolha teve como principal fundamento o facto de através da metodologia estatística ser possível compreender, explicar e prever factos.

A presente investigação não manipula os dados, pois trata-se de um estudo descritivo, tendo apenas como objectivo descrever os dados presentes no estudo.

4.4.1.PARTICIPANTES

- Caracterização da amostra:

A presente amostra decorre do tipo de amostragem por conveniência. O questionário foi preenchido de forma voluntária pelos pais e educadoras.

A amostra é constituída por 80 crianças. Analisando o gráfico 1 vê-se que 53,75% das crianças são do género feminino e 46,25% do género masculino (Gráfico 1).

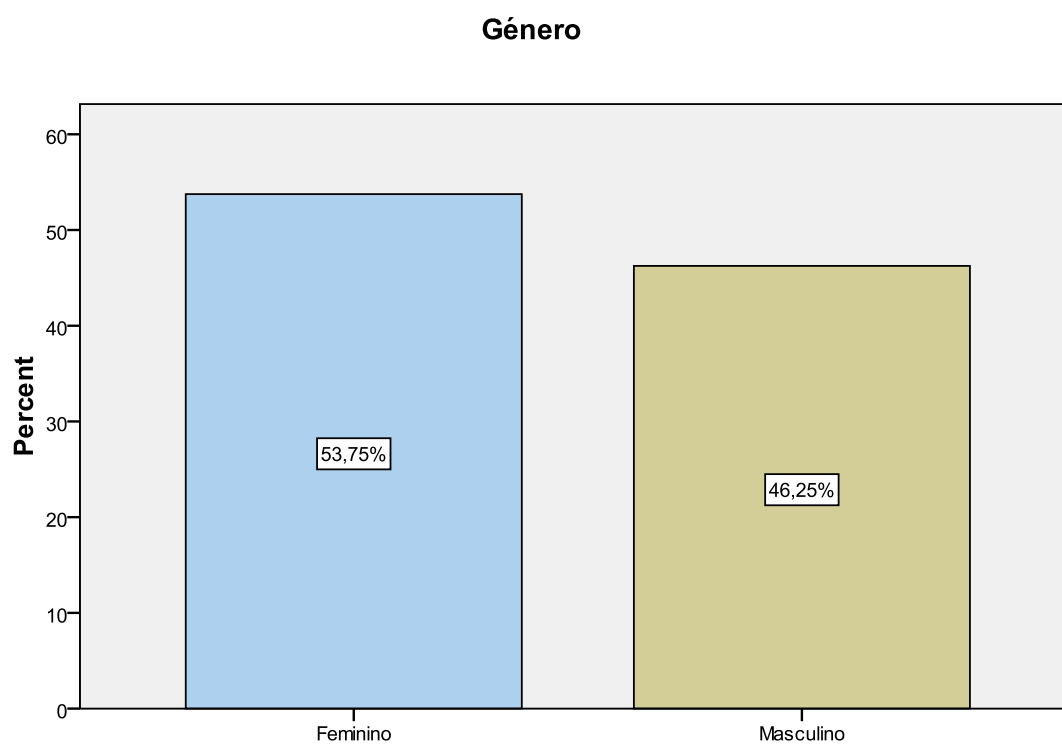


Gráfico 1 – Género da amostra

As idades das crianças estão compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, sendo que a média das idades é de 4,52 com o desvio padrão de 0,638. (Tabela 1).

Tabela 1 – Idade da amostra

Idade	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
	79	4,52	0,638	4	6

Relativamente à distribuição das crianças pelas idades 55,70% têm quatro anos, 37,71% têm cinco anos e apenas 7,59% têm seis anos. (Gráfico 2)

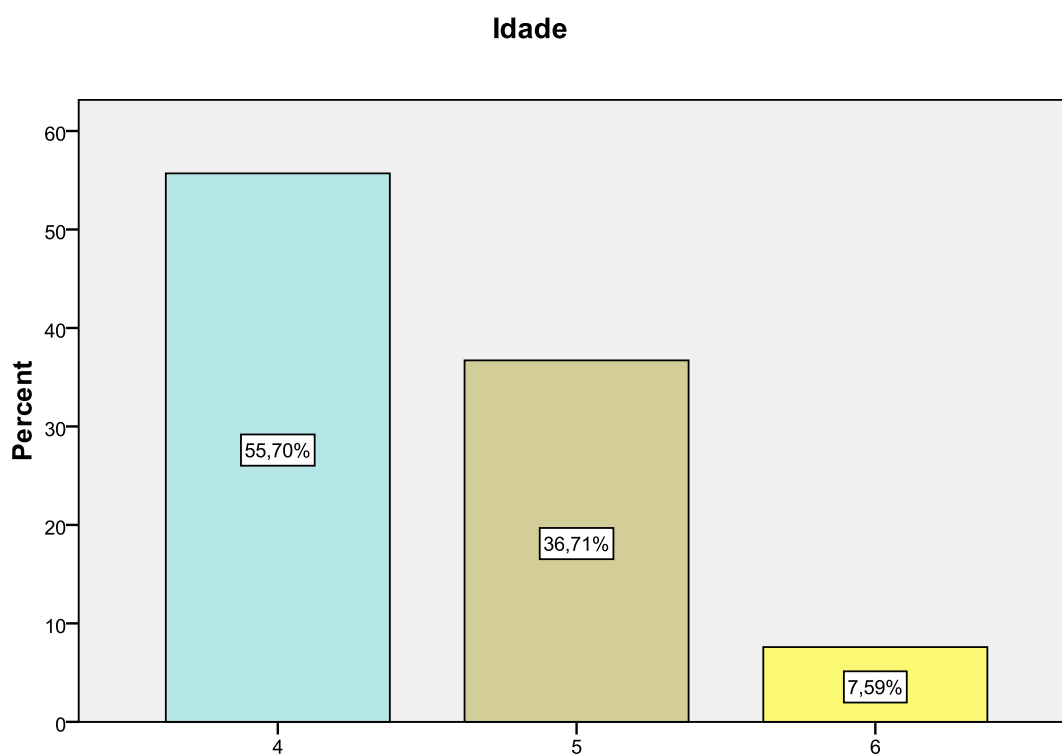


Gráfico 2 – Distribuição da amostra por idades

4.4.2.CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

No presente estudo foram incluídas algumas das crianças de quatro, cinco e seis anos de idade, que frequentavam as rede de IPSS's do concelho de Matosinhos incluídas no Projecto “ A ler vamos”. Só foram incluídas no estudo as crianças em que

os pais autorizaram as educadoras a responderem a um questionário sobre os seus filhos e em que esses mesmos pais também responderam ao questionário.

Foram excluídos da amostra questionários em que não tinha sido colocada a cruz no quadrado indicado do consentimento informado, assim como os questionários que se encontravam rasurados de forma a impedir a percepção sobre a opção de resposta.

4.4.3.MATERIAIS

O *Strengths and Difficulties Questionnaire* – SDQ (Goodman, 1997), foi o questionário escolhido para a realização deste estudo. Trata-se de um questionário de despiste comportamental aplicável a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos, é um questionário aplicável a pais e educadores, professores ou de auto avaliação, sendo que este último acontece em idades mais avançadas do que os sujeitos envolvidos no presente estudo, e mais duas versões uma contendo um suplemento de impacto e outra acompanhada de duas questões de *follow-up*.

No entanto, na presente investigação apenas foi utilizado o questionário de pais e educadores. (ANEXO IV; ANEXO V)

Este questionário foi aferido e adaptado para a população portuguesa pelos autores Fleitlich, Fonseca, Loureiro e Gaspar (2005). O instrumento é composto por 25 itens, seguindo uma escala de avaliação tipo Likert de três pontos (1- Não é verdade; 2 - É um pouco verdade; 3 – É muito verdade). Estes 25 itens são organizados em 5 subescalas específicas de avaliação, cada uma composta por 5 itens: 1 – Escala de Sintomas Emocionais; 2 – Escala de Problemas de Comportamento; 3 – Escala de

Hiperactividade; 4 – Escala de Problemas com os Colegas; 5 – Escala de Comportamento pró-social.

As quatro primeiras subescalas avaliam as dificuldades manifestas pela criança, sendo que do somatório das pontuações nelas obtido resulta uma sexta subescala que corresponde a pontuação total das dificuldades da criança, que por este motivo tem a designação de Escala Total das Dificuldades. Por outro lado, a escala de comportamento pró-social constituísse como uma escala independente. A pontuação obtida e interpretada de acordo com os seguintes parâmetros: Normal, Limítrofe e Anormal. Cada uma das seis subescalas assume valores ou intervalos distintos para cada um destes parâmetros que se apresentam a seguir: Escala Total das Dificuldades (Normal: 0-11; Limítrofe: 12 – 15; Anormal: 16 – 40); Escala de Sintomas Emocionais (Normal: 0 – 4; Limítrofe: 5; Anormal: 6 – 10); Escala de Problemas de Comportamento (Normal: 0 – 2; Limítrofe: 3; Anormal: 4 – 10); Escala de Hiperactividade (Normal: 0 – 5; Limítrofe: 6; Anormal: 7 – 10); Escala de Problemas com os colegas (Normal: 0 – 3; Limítrofe: 4; Anormal: 5 – 10); Escala de comportamento pró-social (Normal: 6-10; Limítrofe: 5; Anormal: 0-4).

4.4.4.PROCEDIMENTO

O primeiro passo desta investigação foi a pesquisa sobre o instrumento que poderia responder às questões de investigação pretendidas.

Uma vez escolhido o questionário SDQ foi feito o contacto por email como forma de pedir autorização aos tradutores portugueses da prova. A autorização foi gentilmente cedida, sendo dada a informação de que o questionário se encontrava

publicado num site específico, tendo apenas que aceder a este e retirar toda a informação pretendida, não sendo necessário mais nenhum contacto ou pedido de autorização formal.

Foi elaborado um pedido de autorização ao responsável de casa IPSS's para a recolha de dados junto dos pais.

Seguidamente, foi entregue o consentimento informado e pedido de autorização dos pais e educadoras (ANEXO II; ANEXO III) para o preenchimento do questionário sobre as crianças. No consentimento informado foi referido o objectivo do estudo, a finalidade e a importância da colaboração destes para a execução da investigação.

Junto do consentimento informado estava incluído o questionário SDQ, (ANEXO IV; ANEXO V) era distribuído e preenchido pelos pais em contexto de reunião ou entregue em carta fechada preenchendo em casa e entregue à educadora igualmente em carta fechada.

Numa fase posterior fazia-se o levantamento dos pais que tinham autorizado e preenchido os questionários e procedia-se à entrega dos questionários às educadoras para elas preencherem em casa, um questionário por cada criança.

4.5.RESULTADOS

Analisando os gráficos (3 e 4), pode-se dizer que os pais e educadoras referem que as crianças se encontram no nível normal apresentando dois valores para a escala de problemas emocionais.

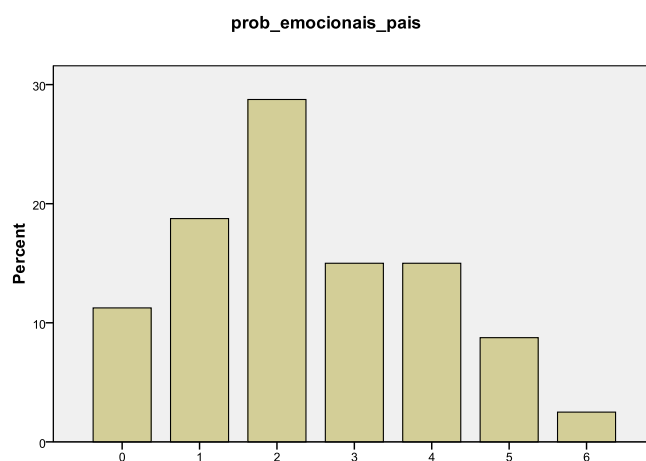


Gráfico 3 - Percepção dos pais sobre os problemas emocionais dos filhos

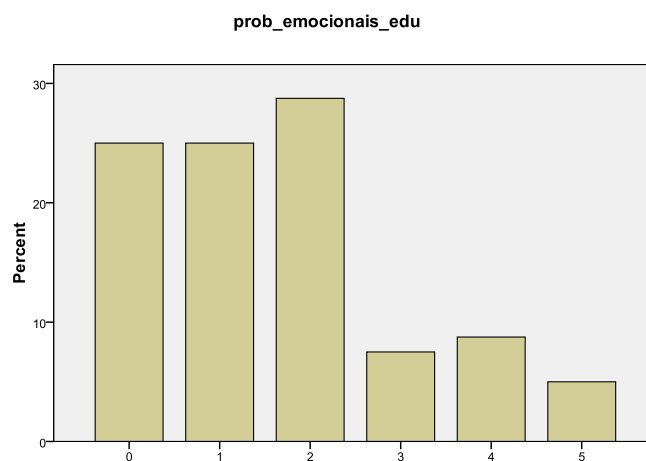


Gráfico 4 - Percepção das educadoras sobre os problemas emocionais das crianças

Segundo os gráficos em baixo apresentados (5 e 6), as crianças são classificadas nos problemas de conduta, de acordo com a perspectiva dos pais como limítrofe. No que respeita à posição das educadoras estas percebem as crianças como normais relativamente aos problemas de conduta.

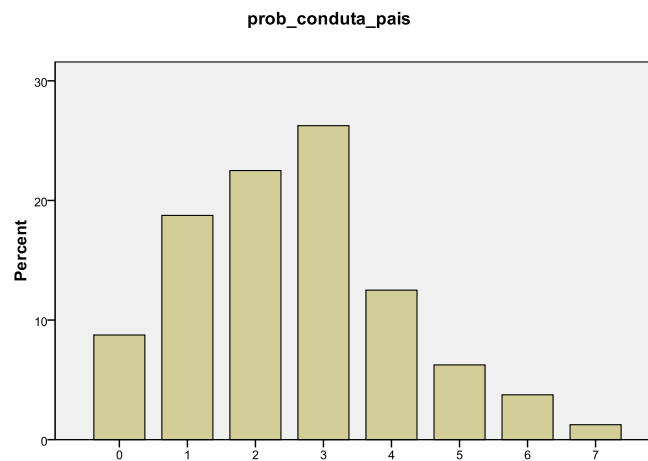


Gráfico 5 - Percepção dos pais sobre os problemas de conduta dos filhos

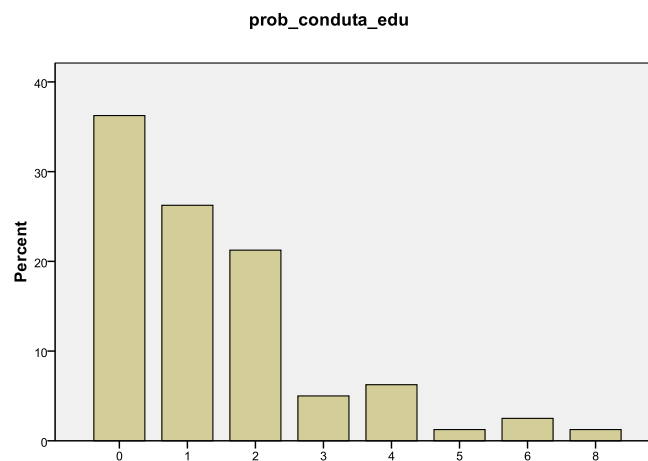


Gráfico 6 - Percepção das Educadoras sobre os problemas de conduta das crianças

Tendo em conta os comportamentos de hiperactividade, os resultados dos pais classificam as crianças como limítrofe. As educadoras por seu lado referem os comportamentos de hiperactividade das crianças como normais. (Gráfico 7 e 8).

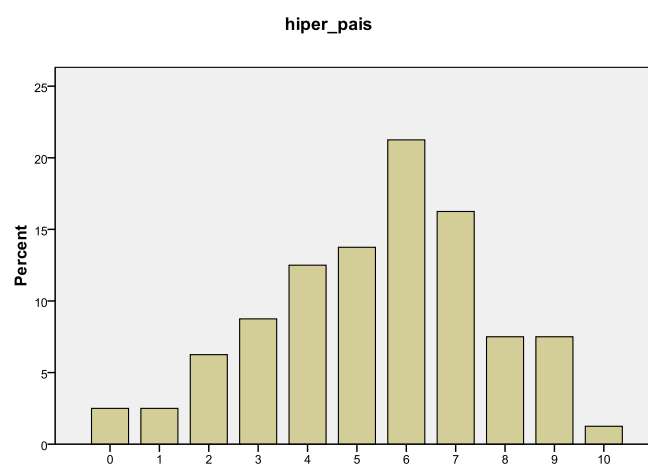


Gráfico 7 - Percepção dos pais sobre comportamentos de hiperactividade dos filhos

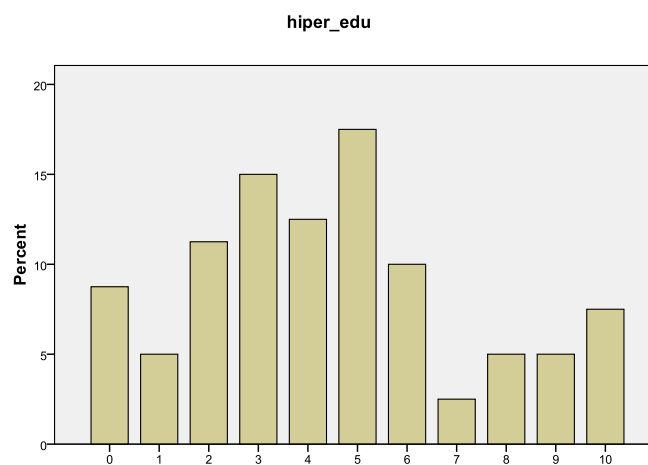


Gráfico 8 - Percepção das educadoras sobre os problemas de hiperactividade das crianças

Tendo em conta os problemas de relacionamento das crianças com os pares, tanto os pais como as educadoras referem que as crianças se encontram na normalidade. (Gráfico 9 e 10).

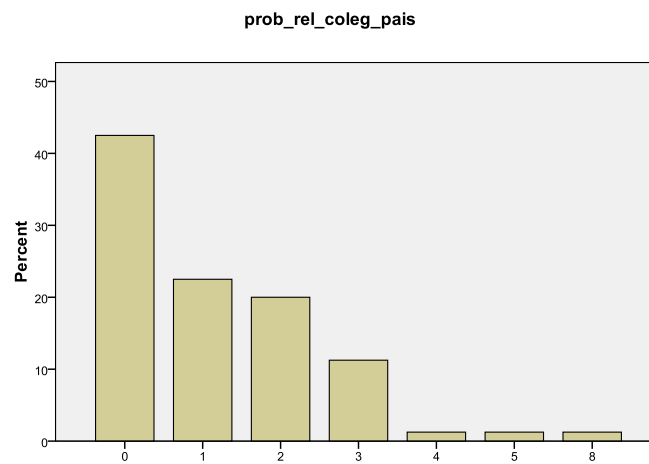


Gráfico 9 – Percepção dos pais sobre os problemas de relacionamento dos filhos com o grupo de pares

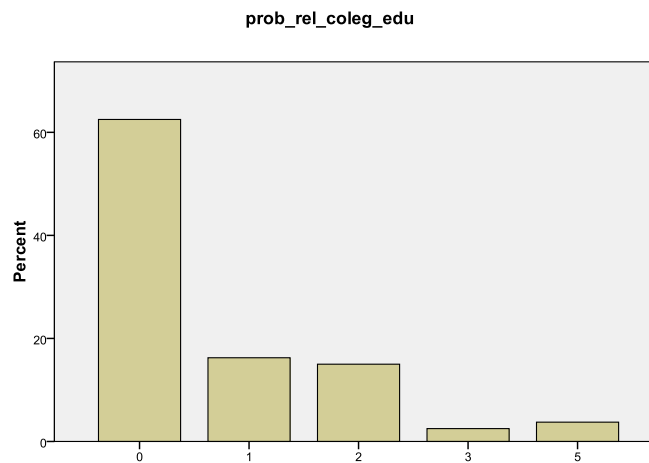


Gráfico 10 - Percepção das educadoras sobre os problemas de relacionamento das crianças com o grupo de pares

Tendo em conta os gráficos abaixo apresentados (gráficos 11 e 12), pode-se dizer que segundo os dados recolhidos junto dos pais e educadoras estes classificam as crianças como normais no que respeita ao comportamento pró – social.

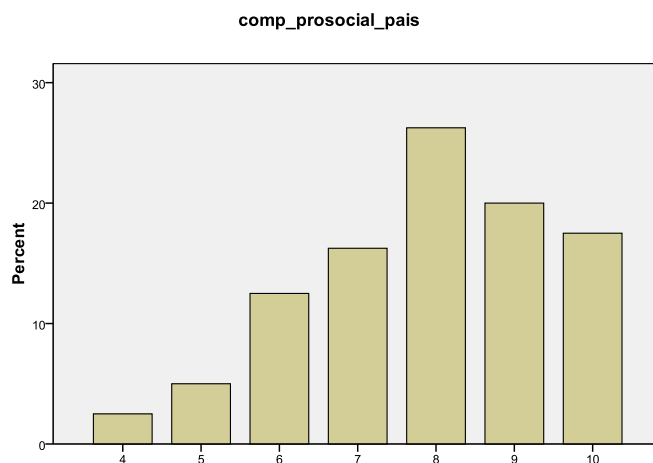


Gráfico 11 - Percepção dos pais sobre os comportamentos pró - sociais dos filhos

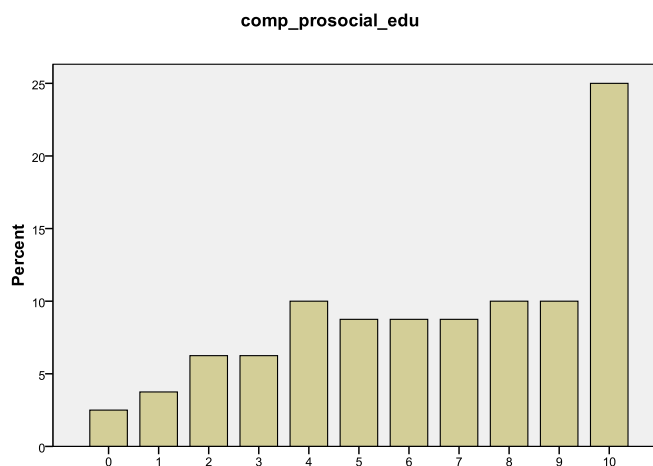


Gráfico 12 - Percepção das educadoras sobre os comportamentos pró - sociais das crianças.

Tendo em conta o gráfico 13, pode-se dizer que os pais classificam, no total das escalas de dificuldades, as crianças como limítrofe.

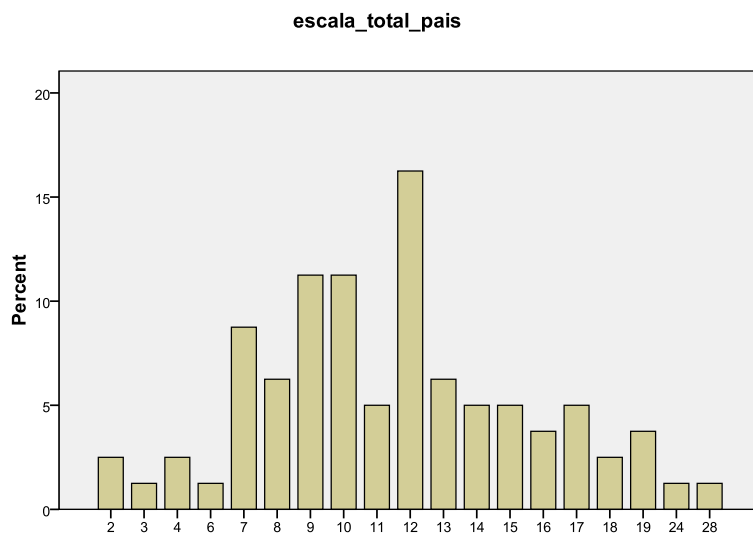


Gráfico 13 - Escala total de dificuldades da criança (resultados através dos pais)

De acordo com o gráfico apresentado abaixo, segundo os dados recolhidos junto das educadoras, estas classificam as crianças segundo o total das dificuldades como normais.

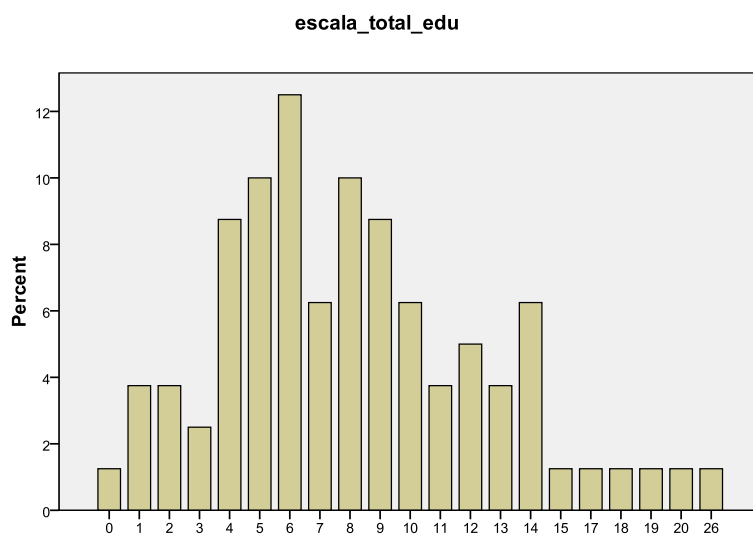


Gráfico 14 - Escala completa das dificuldades da criança (resultados através da educadora)

O primeiro objectivo pretendia constatar se há uma relação entre a percepção dos pais e das educadoras sobre os problemas das crianças (Lopes, 2002; Stivanin, Scheur & Assumpção Jr, 2008), através do teste da Correlação de Pearson, pode-se verificar que existe uma relação de $\rho = 1$ mostrando-se uma relação positiva e perfeita. Quando um valor aumenta o outro aumenta na mesma direcção e quando um valor diminui o outro diminui igualmente no mesmo sentido.

O valor de significância nesta prova mostra-se significativo o que nos aponta que existem diferenças significativas entre as respostas dos pais e educadoras, existem diferenças entre os grupos.

Tabela 2 - *Relação da escala total das dificuldades da criança revelado pelos pais e pelas educadoras*

		Escala total dos problemas (pais)	Escala total dos problemas (educadoras)
Escala total dos problemas (pais)	Correlação de Pearson	1	0,378*
	<i>P</i>		0,001
	N	80	80
Escala total dos problemas (educadoras)	Correlação de Pearson	0,379*	1
	<i>P</i>	0,001	
	N	80	80

O segundo objectivo pretendia averiguar se a idade das crianças influenciava os problemas de internalização (emocionais) (Oliveira, 2007), verificou-se através do uso do teste da ANOVA que não existem diferenças significativas.

Pode-se dizer, que neste estudo, a idade das crianças não influências os comportamentos de internalização.

Tabela 3 - *Relação entre a escala total dos problemas emocionais das crianças (respondidos pelos pais e pelas educadoras) com a idade das crianças*

		<i>M</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Escala dos problemas emocionais (pais)	Entre grupos	1,345	0,556	0,576
	Dentro grupo	2,417		
Escala dos problemas emocionais (educadoras)	Entre grupos	1,226	0,641	0,529
	Dentro grupo	2,067		

* $p \leq 0,05$.

Tendo em conta a hipótese que pretende verificar se o género influencia os problemas das crianças (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Stivanin, Scheuer & Assumpção Jr, 2008; Silva, 2008), podemos dizer segundo o teste T para amostras independentes, que não se verificaram diferenças significativas entre os grupos $p=0,217 \geq 0,05$ e $p=0,286 \geq 0,05$ (tabela 4 e 5).

Podemos dizer que, na presente amostra, o género não influencia os problemas totais percebidos pelos pais e educadoras das crianças.

Tabela 4 - *Relação entre a escala total dos problemas das crianças (respondidos pelos pais) com o género*

Dimensões	Género Feminino		Género Masculino		<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Escala total dos problemas (pais)	10,95	4,504	12,22	4,547	- 1,245	78	0,217

* $p \leq 0,05$

Tabela 5 - *Relação entre a escala total dos problemas das crianças (respondido pelas educadoras) com o género*

Dimensões	Género Feminino		Género Masculino		<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Escala total dos problemas (educadoras)	7,72	4,743	8,86	4,756	-1,074	78	0,286

* $p \leq 0,05$

De acordo com o objectivo que pretende verificar se a idade das crianças influencia os problemas de externalização, (Lopes, 2002; Stivanin, Scheuer & Assumpção Jr, 2008) verificou-se através do teste da ANOVA que não existem diferenças significativas entre os grupos.

Tal análise permite dizer que a idade não influencia os problemas de externalização das crianças.

Tabela 6 - *Relação entre a escala total dos problemas externalização das crianças (respondidos pelos pais e pelas educadoras) com a idade das crianças*

		<i>M</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Escala dos problemas externalização (pais)	Entre grupos	44,991	3,266	0,075
	Dentro grupo	13,776		
Escala dos problemas externalização (educadoras)	Entre grupos	44,653	2,395	0,126
	Dentro grupo	18,648		

* $p \leq 0,05$.

4.6.DISSCUSSÃO

Após a apresentação dos resultados, é importante debruçar sobre a discussão desses mesmos como forma de verificar quais os objectivos que corroboram ou contrariam a literatura referida anteriormente.

Debruçando sobre a análise dos resultados das diferentes escalas respondidas pelos pais e educadoras, pode-se dizer que: relativamente à escala de problemas de conduta os pais de acordo com as suas respostas classificam as crianças como limítrofe enquanto as educadoras como normal. No que respeita à escala de problemas de hiperactividade de acordo com as respostas dos pais as crianças encontram-se no nível limítrofe e as educadoras classificam os comportamentos como normais.

O facto da percepção dos pais e educadoras ser diferente em termos de classificação dos problemas evidencia o que a literatura anterior apontava quando referia que as educadoras como possuem ponto de comparação com outras crianças conseguem normalizar o tipo de comportamentos das crianças (Lopes, 2002; Stivanim, Scheur & Assumpção Jr, 2008).

Fazendo uma reflexão pessoal, tal facto pode ainda dever-se a que muitas vezes os pais apenas estejam em contacto com os filhos ao final do dia de trabalho, e apresentem um baixo auto controlo e menos tolerância em relação aos comportamentos dos filhos. Todos sabemos dos problemas da sociedade de hoje que vive em constante conflito de conciliação entre a vida familiar e a vida profissional. Em contexto de reunião de pais e consultas psicológicas, os pais referem-se a estas situações como fonte de preocupação.

Na escala de problemas de relacionamento com os colegas e o comportamento pró-social tanto os pais como as educadoras, segundo as suas respostas, classificam os relacionamentos das crianças como normais. A motivo de os pais e as educadoras

possuírem respostas equivalentes em termos de percepção, pode dever-se ao facto de já em reunião de pais ter havido *feedback* individualizado ou em grupo por parte das educadoras sobre os comportamentos das crianças no que respeita aos comportamentos avaliados nestas duas escalas, fazendo com que os pais possam ter uma opinião e visão diferente transmitida pelas educadoras, no entanto esta debate apenas reflecte uma sugestão pessoal.

A par desta razão pode-se ainda reflectir sobre o facto de os problemas de relacionamento com os pares e o comportamento pró-social serem duas escalas onde os pais melhor poderão perceber o real comportamento dos filhos pois podem nestas escalas existir comparação com outras crianças (brincar no parque, festas de aniversário, chegada e saída do jardim de infância entre outros acontecimentos), estas escalas como avaliam o relacionamento com os pares e a conduta social permite aos pais reflectirem sobre os comportamentos dos filhos quando interagem com outras crianças, o que permite ter uma visão mais abrangente e clara pois compara com outras crianças.

Analisando por fim o total das escalas totais dos problemas, os pais, de acordo com as respostas, percebem os problemas das crianças como limítrofe e as educadoras como normal. Segundo a análise individual das escalas podemos dizer que os pais percebem as crianças com comportamentos mais desadequados e com dificuldades mais acentuadas do que as educadoras.

Tal resultado vai de encontro com os autores (Lopes, 2002; Stivanim, Scheur & Assumpção Jr, 2008), que referem que os pais percebem comportamentos mais desajustados nos seus filhos do que as educadoras sobre a mesma criança. Os autores defendem que tal acontecimento se deve ao facto de as educadoras poderem comparar os diferentes comportamentos entre as crianças normalizando mais estas dificuldades, por seu lado os pais não possuem ponto de comparação com outras crianças.

Relativamente ao primeiro objectivo, averiguado através da Correlação de Pearson, pretendia verificar se existiam diferenças na percepção acerca dos comportamentos de internalização e externalização das crianças entre os pais e educadoras, verificou-se que existe uma relação positiva entre as respostas dadas pelos pais e educadoras sobre as crianças. Tal facto demonstra que as respostas dos dois agentes posicionam-se na mesma direcção e que se correlacionam perfeitamente. No entanto existem diferenças estatisticamente significativas nestas respostas o que permite constatar que os pais e educadoras percebem os comportamentos de diferente forma.

Ainda que estes dados não possam ser generalizados para a população em geral pois estamos perante um estudo exploratório, estes dados entram em acordo com os dados indicados por (Lopes, 2002; Stivanim, Scheur & Assumpção Jr, 2008).

Os estudos destes autores referiam que os pais percebiam os comportamentos das crianças como sendo mais graves, colocando-os em níveis mais desajustados de comportamentos enquanto as educadoras normalizavam mais os comportamentos das mesmas crianças. Tal facto é explicado pelos autores pela razão de os pais normalmente não possuírem outra criança que possam comparar aos filhos, por seu lado as educadoras possuem sempre ponto de comparação na sala com as restantes crianças. Essa razão permite às educadoras perceberem os comportamentos das crianças dentro da norma, pois é igualmente desenvolvido nas outras crianças.

Podemos então dizer que no presente estudo os pais percebem de diferente forma os comportamentos dos filhos, pois existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos pais e das educadoras.

Estes dados podem ainda ser explicados pela razão de as crianças gerirem de forma diferente os seus comportamentos de acordo com os contextos em que se

encontram, uma vez que o jardim-de-infância é um local com regras e normas comuns e pré-estabelecidas a criança possui menos espaço de manobra para se comportar de forma desadequada. Por seu lado em casa, a criança poderá em determinadas situações ser capaz de conseguir impor os seus comportamentos e manipular o poder parental.

O segundo objectivo pretendia averiguar se existem diferenças entre a escala total de problemas emocionais e a idade das crianças, pode-se constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas. Ou seja pode-se dizer que a idade das crianças não influencia os problemas de internalização, parece não haver neste estudo qualquer indicador que referencie tais dados, no entanto estamos perante um estudo que não pode ser generalizado.

Assim, e contrariando os dados referido por (Oliveira, 2007), que refere existir uma relação significativa entre a idade e os problemas de internalização nas crianças, as crianças mais novas parecem apresentar mais problemas emocionais que as crianças em idades mais velhas.

Nesta amostra pode-se dizer que os problemas de internalização não variam de forma significativa em função da idade.

Penso que o facto das idades se apresentarem muito próximas (4 aos 6 anos de idade), parece ser uma razão plauzível para que não sejam encontradas diferenças a este nível, uma vez que todas as crianças se encontram na mesma faixa etária. Seria portanto importante verificar estas diferenças com um amostra com idades mais distintas, com diferentes faixas etárias. Outra razão poderá dever-se ao facto de na presente amostra as crianças com quatro anos representarem 55,70% da população não demonstrando similitude na proporção entre as diferentes idades presente na amostra.

O terceiro objectivo pretendia verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os problemas de internalização e externalização dependendo do

género da criança. No presente caso podemos dizer que género não influencia os problemas emocionais e de comportamento pois não se verificou resultados que pudessem comprovar que existam diferenças significativas entre os grupos.

Segundo Papalia, Olds & Feldman, (2001) e Stivanin, Scheuer & Assumpção Jr, (2008), parecia existir nos estudos destes autores uma relação significativa entre o género das crianças e os problemas de internalização e externalização.

Estes autores referem que as crianças do género feminino apresentam mais comportamentos de internalização que as do género masculino e por seu lado as crianças do género masculino parecem manifestar mais problemas de externalização que as do género oposto. Tal facto não vem de encontro ao presente estudo onde parece que os problemas de internalização e externalização não variam de forma significativa em função do género.

Verifica-se hoje em dia uma maior igualdade de género, se no passado se pensava no género masculino como aquele que apresentava maiores problemas de externalização, e no género feminino como o género que sofria dos problemas emocionais, actualmente existe uma maior compreensão sobre estes problemas, verificando-se mais equilíbrio na prevalência em ambos os género e a percepção da sociedade é mais clara, não vendo apenas os rapazes como o vulgarmente se apelidam de “traquinas” e as meninas como extremamente sensíveis, são conceitos que se estendem aos dois géneros na sociedade actual.

O quarto objectivo deste estudo pretendia verificar se existem diferenças entre a escala total dos problemas de externalização e a idade das crianças. Perante este objectivo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, fazendo notar que não existe relação entre a idade das crianças e os problemas de externalização.

Tal facto vem contrariar, os estudos de Oliveira, (2007); Papalia, Olds & Feldman, (2001) e Silva, (2008), que referem existir uma relação entre a idade e os problemas de externalização.

Estes autores mostram que as crianças precocemente, em idade pré escolar apresentam dificuldades ao nível do comportamento externalizador, mostrando-se agressivos, hóstis e com comportamentos anti-sociais. As crianças nos seus estudos apresentam em idades mais novas envolvimento em discussões, intimidações e actos violentos, ultrapassando o direito dos outros em seu detrimento.

A contradição do presente estudo com os autores anteriores pode estar relacionada com o facto das idades na presente população ser muito próxima, o que dificulta a análise mais consistente em termos de diferenciação de idade. Seria igualmente importante testar este objectivo com idades mais afastadas.

Pode-se agora fazer uma breve síntese dos objectivos analisados como forma de perceber quais os resultados encontrados no presente estudo: Tendo em conta o objectivo que pretendia verificar se existiam diferenças entre a percepção dos pais e das educadoras relativamente aos comportamentos das crianças podemos verificar que existem diferenças significativas entre a percepção dos pais e educadoras relativamente aos comportamentos das crianças; O segundo objectivo que pretendia averiguar se os problemas de comportamento diferem relativamente à idade das crianças podemos apurar que os problemas de comportamento não variam de forma significativa em função da idade; No que respeita ao objectivo três que se pretendia verificar se os problemas de externalização e internalização variavam em função do género das crianças pode-se concluir que no presente estudo os problemas de internalização e externalização não variam em função do género; Por fim o quarto objectivo pretendia

verificar se os problemas de externalização diferenciam em relação à idade das crianças verificou-se que a idade das crianças não influencia os problemas de externalização;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da fundamentação teórica e parte empírica deste estudo, posso dizer que a execução deste trabalho foi muito enriquecedora tanto a nível pessoal como profissional. A nível pessoal pude perceber as minhas limitações e potencialidade ao nível da investigação, assim como dedicar-me durante alguns meses a um tema tão importante para mim como esta temática dos problemas de internalização e externalização aliados à parentalidade. Vertente pessoal que reflecte-se também no plano profissional porque ao dedicar-me a esta temática pude também enriquecer os meus conhecimentos e perceber a forma como os nossos alicerces, os pais, são grandes marcos nas nossas vidas de tal forma que podem influenciar os nossos comportamentos de forma positiva ou negativa.

Este trabalho reflecte a extrema importância da educação, de valores, imposição de regras, limites e normas na futura formação do indivíduo que desde cedo deve poder usufruir destas componentes na sua educação para no futuro se tornar um sujeito social. Nos dias de hoje que assistimos a uma reviravolta nos valores morais, sendo que todos os dias nos deparamos com verdadeiros ataques à moral social.

Ao elaborar este trabalho pude muitas vezes rever-me na minha experiência profissionalizante, que na trocar de impressões com as educadoras pude perceber que a educação parental a que as crianças eram sujeitas em casa reflectia bem o desempenho e comportamento destas em sala ou nas sessões comigo, onde lhes eram impostas regras, no entanto muitas vezes difíceis de gerir comprometendo o bom funcionamento da intervenção em grupo. Aquando da transmissão aos pais destes comportamentos, estes desvalorizavam na totalidade estes comportamentos dos filhos e em contexto familiar

não debatiam estes assuntos com as crianças como forma de impor as regras e normas, no fundo educar.

Pude também lembrar algumas das queixas dos pais que frequentaram as sessões sobre problemas de comportamento nas IPSS's, as queixas eram comuns às referidas na fundamentação teórica e muitas vezes quando confrontados com as questões sobre como geriam aos comportamentos, os pais referiam as lacunas relatadas no capítulo da parentalidade. Esta temática é portanto uma temática actual e transversal a todas as classes sociais e que necessita ser estudada cada vez mais para que se possam através dos estudos criar utensílios úteis para nós, profissionais da área, possamos dar aos pais essas ferramentas para melhor e mais eficazmente desempenharem o seu papel de pais.

Como sugestão para futuras investigações seria importante aliar a esta escala uma escala que pudesse avaliar as práticas parentais, como forma de perceber de que forma esses estilos parentais influenciam os comportamentos das crianças.

Era igualmente interessante, que se realizassem estes estudos com uma amostra que apresentasse faixas etárias dispersas para que fosse possível perceber se estes comportamentos têm maior ou menor reflexo em idades mais precoces ou mais avançadas.

Parece pertinente realizar uma investigação longitudinal, como forma de entender se em idade escolar ou na adolescência a percepção dos pais e professores continuava a ser diferente ou se por outro lado os comportamentos iam-se igualando mesmo em contextos educativos diferentes. Ainda nestas idades mais avançadas era importante perceber se os problemas de externalização e internalização reflectem o aproveitamento escolar, aliando a esta escala uma outra que avaliasse o desempenho escolar ou contrapusesse com os resultados escolares.

Por último seria igualmente interessante perceber se os pais destas crianças apresentam problemas de conduta e problemas emocionais como forma de averiguar se os comportamentos dos pais são reflectidos nos comportamentos dos seus filhos.

De forma geral, parece que este estudo cumpriu os objectivos a que se propôs. No entanto é importante referir que como se trata de um estudo exploratório e a amostra ser constituída por oitenta crianças, pode não reflectir a população em geral, sendo que os dados não devem ser generalizados para a população.

Como entrave ao estudo coloco o facto de muitos pais não participarem no estudo, sendo-lhes enviado o questionário em carta fechada e não terem retornado a informação, assim como a falta de participação nas reuniões de pais, onde lhes era pedida a participação no estudo, e era feita a recolha imediata do questionário. No entanto tenho que referir que a participação das educadoras em todo o processo foi notável mostrando-se sempre muito participativas e interessadas no estudo, assim como os pais que se envolveram nesta investigação.

Em suma, parece essencial investir nesta temática como forma de perceber de que forma estas dificuldades podem ser colmatadas por todos os intervenientes nelas inseridos (crianças, pais, educadoras e todos os agentes educativos), assim será de extrema importância continuar esta longa caminhada no estudo desta problemática associada ao poder paternal e a regulação das práticas parentais como forma de melhorar a qualidade de vida da criança, família e contexto escolar.

É de salientar, que foi com muito agrado que executei este trabalho e que se revelou muito importante na minha formação, assim como pude perceber que nem sempre as crianças agem como querem mas como as ensinam a agir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeira, A. (2007). *A emoção na sala de aula* (6ª ed). São Paulo: Papyrus.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, (3), 449-460.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bacarji, K., Marturano, E. & Elias, L. (2005). Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10, (1), 107-115.
- Bahls, S. (2002). Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes: *Jornal de Pediatria*, 78, (5), 359-365.
- Barbosa, G. & Gaidão, A. (2011). Ansiedade e depressão infanto-juvenil: um só transtorno?. *Revista Brasileira de Medicina*.
- Barlow, H. (1999). *Manual Clínico dos Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Braconnier, A. (2007). *Manual de Psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Câmara, M. & Morais, A. (1998). O desenvolvimento científico no jardim-de-infância: Influência de práticas pedagógicas. *Revista de Educação*, 7, (2), 1-32.
- Campbell, S., Pierce, E., March, C., Ewing, L. & Szumowski, E. (1994). Hard-tomanage preschool boys: Symptomatic behavior across contexts and time. *Child Development*, 65, 836-851.
- Castillo, A., Recondo, R., Asbahr, F. & Manfro, G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, (2), 20-23.
- Cecconello, A., Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto escolar. *Psicologia em estudo*, 8, 45-54.
- Cia, F., Pereira, C., Prette, Z. & Prette, A. (2006). Habilidades Sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em estudo*, 11, (1), 73-81.
- Coll, C. et al. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação (2ªed)*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Correia, L., Serrano, A., (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.
- Enderle, C. (1987). *Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança (2ªed)*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

- Grusec, J. E. & Lytton, H. (1988). *Social development: history, theory and research*. New York: Springer-Verlag. Hard-to-manage preschool boys: Symptomatic behavior across contexts and time. *Child Development*, 65, 836-851.
- Harpin, A. (2005). The effect of TDAH on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Arch Dis Child*, 90, 2-7.
- Johnston, C. & Mash E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: review and recommendations. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, (3), 183-207.
- Koller, S. & Bernardes, N. (1997). Desenvolvimento moral e pro-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de psicologia*, 2, (2), 223-262.
- Lark, S. (1996). *Ansiedade e Stress*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda.
- Le Boulch, J. (1987). *Educação psicomotora (2ª ed)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lewis, M. & Wolkmar, F. (2000). *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência*. São Paulo: Artes Médicas.
- Lopes, J. (2002). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem" (2ª edição)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. A. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições: Braga.

- Luiz, A., Garyeb, R., Júnior, R. & Domingos, N. (2005). Depressão, ansiedade e competências sociais em crianças obesas. *Estudos de Psicologia, 10*, (1), 35-39.
- Magis, R., Picon, P., Cosner, A. & Silveira, R. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de psiquiatria, 25*, (1), 65-74.
- Moro, E. & Módolo, N. (2004). Ansiedade a Criança e os pais. *Revista brasileira de anesthesiologia, 54*, (5), 728-738.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação*. Porto: Legis Editora.
- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação(2ª ed.)*. Porto: Livpsic.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: MC Graw Hill.
- Patterson, G., DeBaryshe, D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.
- Pinheiro, M., Haase, V., Prette, A., Amarante, C. & Prette Z. (2006). Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. *Psicologia Reflexão e Crítica, 19*, (3), 407- 414.
- Pinto, P. M. (2006). *Filhos do “Luto de um Projecto de Vida” : o impacto do divórcio na depressão infantil*. Monografia para obtenção de Licenciatura em Psicologia Clínica, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Ramalho, J. (2009). *Psicologia e Psicopatologia da Atenção*. Braga: Edições APPACDM.

- Ramalho, V. (2001). *Lá em casa mandam eles?*. Braga: Psiquilibrios.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar: Um olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos (2ª ed)*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, S. (2008). *Papel Parental em Perturbações do comportamento Infantil*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Auto conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*, 8, (1), 67 – 76.
- Stivanin, L., Scheuer, C. & Assumpção Jr, F. (2008). SDQ (strengths and difficulties questionnaire): identificação de características comportamentais de crianças leitoras. *Teoria e pesquisa*, 24, (4), 407-413.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador (4ªed)*. Lisboa: Editora a esfera dos livros.
- Vasconcelos, A. & Souza, Marjane. (2006). As noções de educação e disciplina em pais que agridem filhos. *Psico*, 37, 15-22.

ANEXOS

ANEXO I

Consentimento Informado

Exmo/a Sr(a)

Director da instituição

Matosinhos, Março de 2010

No âmbito do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Universidade Fernando Pessoa, e do projecto de Intervenção Precoce “A ler vamos” da Câmara Municipal de Matosinhos, encontro-me a realizar um trabalho de investigação, cujo principal objectivo é estudar os diferentes comportamentos das crianças em casa e contexto de sala.

Solicito assim a V. Exa autorização para obter dados junto dos pais e educadoras das crianças do ensino pré-escolar de 4, 5 e 6 anos.

Assim, o procedimento consta na administração de um questionário aos pais e outro à educadora, sendo que os questionários administrados às educadoras são referentes a cada criança individual.

A confidencialidade e anonimato estão totalmente asseguradas, uma vez que os dados somente serão usados para fins académicos, sendo apenas necessário o nome da criança em cada questionário apenas para o cruzamento de dados, no entanto esse nunca será divulgado.

Como se trata de uma investigação para fins académicos a colaboração é de extrema importância, pelo que desde já agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Matosinhos, Março de 2010

Tânia Santos

ANEXO II

Consentimento Informado

Exmos./as. Encarregados/as de Educação,

No âmbito do projecto de intervenção precoce “ A ler vamos ” promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos em articulação com esta instituição, estamos a realizar uma investigação com vertente académica pelo que vimos por este meio solicitar a vossa colaboração. Este estudo pretende perceber as diferenças entre os comportamentos das crianças, observados pelos pais em casa e os comportamentos observados pela educadora na sala, estas diferenças serão obtidas através do preenchimento de um questionário dirigido aos pais e à educadora.

Este estudo garante os princípios éticos de confidencialidade sendo que os resultados deste estudo apenas serão utilizados para fins académicos, sendo sempre preservada a identidade dos sujeitos em causa.

Como se trata de uma investigação para fins académicos alerto para a importância da vossa colaboração e devolução dos questionários. Pelo que desde já agradeço.

Com os melhores cumprimentos,

Tânia Santos

(Aluna de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Fernando Pessoa)

Autorizo o tratamento dos meus dados para a investigação

Data: _____

Assinatura: _____

Gratos pela atenção!



ANEXO III

Consentimento Informado

Exmas. Educadoras,

No âmbito do projecto de intervenção precoce “A ler vamos” promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos em articulação com esta instituição, estamos a realizar uma investigação com vertente académica pelo que vimos por este meio solicitar a vossa colaboração. Este estudo pretende perceber as diferenças entre os comportamentos das crianças, observados pelos pais em casa e os comportamentos observados pela educadora na sala, estas diferenças serão obtidas através do preenchimento de um questionário dirigido aos pais e à educadora.

Este estudo garante os princípios éticos de confidencialidade sendo que os resultados deste estudo apenas serão utilizados para fins académicos, sendo sempre preservada a identidade dos sujeitos em causa.

Como se trata de uma investigação para fins académicos alerto para a importância da vossa colaboração e devolução dos questionários. Pelo que desde já agradeço.

Com os melhores cumprimentos,

Tânia Santos

(Aluna de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Fernando Pessoa)

Autorizo o tratamento dos meus dados para a investigação

Data: _____

Assinatura: _____

Gratos pela atenção!



ANEXO IV

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

Nome da criança

Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, arneçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Por favor, vire a folha - há mais algumas questões no outro lado

Em geral, parece-lhe que o seu filho / a sua filha tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

- Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o seu filho / a sua filha?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do seu filho / da sua filha nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
EM CASA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COM OS AMIGOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NA APRENDIZAGEM NA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NAS BRINCADEIRAS/ TEMPOS LIVRES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a família?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura

Data

Mãe/Pai/Outro (por favor, indique quem):

Muito obrigado pela sua colaboração

ANEXO V

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do aluno / da aluna nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Nome da criança

Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, arneçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Por favor, vire a folha - há mais algumas questões no outro lado

Em geral, parece-lhe que este aluno / esta aluna tem dificuldades em alguma das seguintes áreas:
emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

- Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o aluno / a aluna?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do aluno / da aluna nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
RELAÇÕES COM OS COLEGAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NA APRENDIZAGEM NA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a classe/turma?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura

Data

Professor/Professor do ensino especial/Director de turma/Outro (por favor, indique quem):

Muito obrigado pela sua colaboração