

**Fatores da Família e da Escola sobre o Desenvolvimento de  
Habilidades Sociais e Comportamentos Agressivos entre Pares na Infância**

Giovanna Wanderley Petrucci Toscano

Dissertação de Mestrado em Psicologia sob orientação  
da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sílvia Helena Koller e co-orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliane Callegaro Borsa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós Graduação em Psicologia  
Porto Alegre, Abril de 2014

*A Júnior, que esteve ao meu lado do início ao fim dessas páginas. O seu amor foi um apoio fundamental nessa jornada de grande aprendizado. Te amo.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, primeiramente, incansáveis incentivadores. Vocês me possibilitaram ir atrás da realização de um sonho que hoje se concretiza nestas páginas. A Giannina, que sempre tem as palavras certas nos momentos críticos. A George, que constantemente apoiou e incentivou a minha escolha. Aos meus sobrinhos Giovanni Neto e Mariah. Aos meus cunhados Simone e Gustavo. Também a minha segunda família: Valmira, Toscano, Rossana, Vitor, Rosane, Fábio e Natália. Ter vocês por perto é um bem precioso.

A minha orientadora Silvia Koller, que me recebeu abertamente no CEP-Rua e acreditou verdadeiramente em mim. Suas sábias palavras foram guias não apenas para minhas atividades acadêmicas, mas também para minhas decisões pessoais. Chefa, não tenho palavras para agradecer pela sua presença na minha vida, e que seja não só hoje, mas sempre. A minha co-orientadora Juliane Borsa, que com tanta paciência leu e releu este trabalho, e tantos outros, dando contribuições tão valiosas. Juli, você foi uma felicíssima surpresa na minha vida. Muito obrigada por toda a tua dedicação e disponibilidade. Espero que os nossos projetos sigam por toda a vida.

A Marina, Larissa e Gabriella, amigas e irmãs de coração, antes, muito antes, durante e depois dessa jornada em Porto Alegre. Enfim, como diz nosso lema, *best friends forever!* A Stella, Tamires, Emmanuelle e Helena, amigas muito especiais que me ajudaram a construir as bases do meu caminho na Psicologia.

Aos novos amigos e amigas do CEP-Rua. Eu tive a imensa felicidade de ver experiências de trabalho se transformarem em amizades. E amizade é um bem precioso que faço questão de cultivar. Sou muito feliz por ter vocês na minha vida: Susana, Diogo, Eva, Jean, Bruno Graebin, Anderson, Jenny, Carlos, Airi, Luciana, Fernando, Bruna, Circe, Luísa, Ana Paula, Maria Clara, Michele e todos os demais amigos com quem convivi por meio dessa grande família.

Agradeço também a Sandra, que com tanta sabedoria e sensibilidade compartilhou palavras tão sábias sobre experiências escolares, mas também sobre a vida. A Cla que compartilhou suas experiências prévias do mestrado, ajudando-me a enfrentar e a superar as dificuldades. Obrigada por ser tão disponível, doce e amorosa. A Ju Nóbrega que sempre proporcionou uma voz doce e amiga, além dos vários momentos de lazer: Páscoa, dia das crianças, Natal, aniversários...! Ju, você é muito especial. Também a mais nova cepiana, Emily, minha amiga de coração e a americana mais nordestina do mundo. A Bruno Damásio que me incentivou na aventura por novas áreas de conhecimentos estatísticos. Obrigada por todas as informações que você compartilhou comigo. Agradeço em particular às queridas ICs,

Carol, Camilla, Gabi, Maria e Victória. Vocês tornaram realidade o que era apenas um projeto. Foram manhãs e tardes (e noites!) envolvidas em tantas atividades: reuniões, coleta de dados, palestras nas escolas, SICs, congressos... Sem vocês este trabalho não teria acontecido.

Aos professores e professoras desse programa de pós-graduação. Com vocês aprendi um pouquinho do que fazer e de como fazer para buscar um nível de excelência na área acadêmica. Agradeço também a dois professores da minha graduação na UFPB, Valdiney Gouveia e Nilse Chiapetti, que acreditaram no meu sonho e me ajudaram a torná-lo realidade. Espero retribuir concretamente todo o apoio que recebi.

Às queridas professoras que aceitaram o convite para participar da minha banca. Denise Bandeira, Laíssa Eschilleti Pratti, Zilda Del Prette e Janaína Pacheco, suas contribuições foram preciosas para a transformação daquele projeto nesta dissertação. Agradeço antecipadamente pela leitura deste trabalho e por todas as contribuições que vocês darão. Agradeço em especial à professora Denise que aceitou ser a relatora deste trabalho, ajudando-me a perceber ausências ou excessos na minha escrita.

Às diretoras das escolas que aceitaram o nosso convite para participar destes estudos. Muito obrigada por terem aberto suas portas para que pudéssemos nos aproximar das crianças, dos seus pais e professoras. Essa parceria foi fundamental para a realização deste trabalho. Em especial, agradeço a cada criança ou adolescente, aos seus pais ou responsáveis e a cada professora que, generosamente, aceitaram participar desta pesquisa. Espero que os resultados deste trabalho equivalham às suas expectativas. Por fim, ao CNPq que me deu a oportunidade de me dedicar exclusivamente às atividades do mestrado. Pretendo retribuir por tudo o que recebi.

*“Qualquer criança me desperta dois sentimentos:  
ternura pelo que ela é e respeito  
pelo que poderá vir a ser.”*

(Louis Pasteur)

*“Para a criança, toda caminhada é uma viagem  
de descoberta, todo tapete é um tapete mágico,  
todo animal é um monstro fabuloso, todo  
caminho é um caminho secreto.”*

(Maria Montessori)

## SUMÁRIO

RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	13
CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO II. ESTUDO 1: A FAMÍLIA E A ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA.....	16
A família como o primeiro contexto de desenvolvimento.....	18
O papel da escola no desenvolvimento da criança.....	20
A escola como contexto de proteção para o desenvolvimento socioemocional.....	22
Consideração Finais.....	25
Referências.....	27
CAPÍTULO III. ESTUDO 2: ADAPTAÇÃO CULTURAL E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO.....	32
<i>Student-Teacher Relationship Scale – Short Form (STRS)</i> .....	35
Método.....	36
Procedimentos de tradução e adaptação da ERPA.....	36
Participantes.....	37
Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA).....	38
Outros Instrumentos.....	38
Procedimentos.....	39
Resultados.....	39
Avaliação da estrutura fatorial da Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA) .....	40
Validade convergente entre ERPA e Subescala da Relação Professor-Aluno.....	41
Diferenças entre médias na ERPA com relação ao sexo dos alunos.....	41
Discussão.....	43
Considerações Finais.....	45
Referências.....	46
CAPÍTULO IV. ESTUDO 3: ADAPTAÇÃO CULTURAL E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO QUESTIONÁRIO DE CLIMA ESCOLAR – REVISADO, VERSÃO PARA ENSINO FUNDAMENTAL (QCE-EF) .....	50
<i>School Climate Survey – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS)</i> .....	53

Método.....	55
Procedimentos de tradução e adaptação do QCE-EF.....	55
Estudo Piloto.....	55
Participantes.....	56
Instrumentos.....	56
Procedimentos éticos e de coleta de dados.....	57
Resultados.....	57
Estrutura fatorial do QCE-EF.....	58
Evidências de validade externa.....	61
Diferenças entre médias no QCE-EF com relação ao sexo, escolaridade e tipo de escola.....	61
Discussão.....	63
Considerações Finais.....	66
Referências.....	67
<b>CAPÍTULO V. ESTUDO 4: FATORES DA ESCOLA COMO MODERADORES ENTRE RELACIONAMENTO PAIS-CRIANÇA E COMPORTAMENTOS SOCIAIS NA INFÂNCIA.....</b>	
Relacionamento pais-criança e comportamentos sociais na infância.....	71
Relacionamento professor-aluno e comportamentos sociais na infância.....	73
Clima escolar e comportamentos sociais na infância.....	75
Habilidades sociais e comportamentos agressivos entre pares.....	76
Objetivos do presente estudo.....	78
Hipóteses.....	79
Método.....	80
Participantes.....	81
Instrumentos.....	81
Procedimentos.....	82
Resultados.....	84
Testes dos modelos de mensuração.....	86
Testes dos modelos estruturais.....	87
Discussão.....	88
Considerações Finais.....	95
Limitações e futuros estudos.....	99
Referências.....	100
	101

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
ANEXOS.....	110
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais.....	111
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores.....	112
Questionário Biossociodemográfico.....	113
Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares.....	115
Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental.....	118
Escala de Relacionamento Professor-Aluno.....	121
Escala de Relacionamento Pais-Criança.....	122
Parecer do Comitê de Ética.....	123



## LISTA DE TABELAS

### CAPÍTULO III. ESTUDO 2: ADAPTAÇÃO CULTURAL E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO

Tabela 1. Cargas fatoriais e características psicométricas da ERPA.....	42
Tabela 2. Índices de adequação de ajuste da ERPA.....	43
Tabela 3. Médias e desvios-padrão dos fatores da ERPA por sexo dos alunos.....	43

### CAPÍTULO IV. ESTUDO 3: ADAPTAÇÃO CULTURAL E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO QUESTIONÁRIO DE CLIMA ESCOLAR – REVISADO, VERSÃO PARA ENSINO FUNDAMENTAL (QCE-EF)

Tabela 1. Cargas fatoriais e características psicométricas do QCE-EF.....	60
Tabela 2. Correlações bivariadas entre os fatores latentes do QCE-EF.....	61
Tabela 3. Correlações bivariadas dos fatores do QCE-EF com as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares.....	62
Tabela 4. Médias e desvio-padrão dos fatores do QCE-EF por tipo de escola, controlando-se para o sexo e a escolaridade.....	62
Tabela 5. Médias e desvio-padrão dos fatores do QCE-EF por sexo dos estudantes, controlando-se para o tipo de escola e a escolaridade.....	63
Tabela 6. Médias e desvio-padrão dos fatores do QCE-EF por escolaridade dos estudantes, controlando-se para o sexo e o tipo de escola.....	63

### CAPÍTULO V. ESTUDO 4: FATORES DA ESCOLA COMO MODERADORES ENTRE RELACIONAMENTO PAIS-CRIANÇA E COMPORTAMENTOS SOCIAIS NA INFÂNCIA

Tabela 1. Estatísticas descritivas e correlações bivariadas entre as variáveis latentes.....	87
--	----

## LISTA DE FIGURAS

### CAPÍTULO V. ESTUDO 4: FATORES DA ESCOLA COMO MODERADORES ENTRE RELACIONAMENTO PAIS-CRIANÇA E COMPORTAMENTOS SOCIAIS NA INFÂNCIA

- Figura 1. Modelo estrutural hipotético do efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas das crianças. Serão testados modelos separados para as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares..... 80
- Figura 2. Modelo estrutural hipotético do efeito único e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento professor-aluno sobre as habilidades sociais, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas das crianças. Serão testados modelos separados para as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares..... 80
- Figura 3. Modelo estrutural hipotético do efeito único e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade clima escolar sobre as habilidades sociais, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas das crianças. Serão testados modelos separados para as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares..... 81
- Figura 4. Estimativas padronizadas do efeito da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas da criança..... 89
- Figura 5. Estimativas padronizadas do efeito da qualidade do relacionamento pais-criança sobre os comportamentos agressivos entre pares, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas da criança..... 90
- Figura 6. Interação entre qualidade do relacionamento pais-criança e renda familiar sobre os comportamentos agressivos entre pares..... 90
- Figura 7. Estimativas padronizadas do modelo de equações estruturais examinando o efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento professor-aluno sobre as habilidades sociais na infância, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas..... 91
- Figura 8. Estimativas padronizadas do modelo de equações estruturais examinando 92

o efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento professor-aluno sobre os comportamentos agressivos entre pares, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas da criança .....

Figura 9. Estimativas padronizadas do modelo de equações estruturais do efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do clima escolar sobre as habilidades sociais na infância, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas..... 93

Figura 10. Estimativas padronizadas do modelo de equações estruturais do efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do clima escolar sobre os comportamentos agressivos entre pares na infância, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas..... 94

Figura 11. Estimativas não padronizadas do modelo de interação da qualidade do relacionamento pais-criança com a qualidade do clima escolar sobre os comportamentos agressivos entre pares, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas da criança..... 94

Figura 12. Interação entre qualidade do relacionamento pais-criança e qualidade do clima escolar sobre os comportamentos agressivos reativos entre pares..... 95

## RESUMO

O objetivo geral desta dissertação foi investigar o efeito de fatores da família e da escola sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância. Foram realizados um estudo teórico e três estudos empíricos. O estudo teórico consistiu numa revisão não sistemática da literatura que demonstrou o papel da qualidade dos relacionamentos pais-criança e professor-aluno e do clima escolar sobre o desenvolvimento socioemocional na infância. O segundo estudo apresentou os procedimentos de adaptação e validação da Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA) para o contexto brasileiro. Os resultados da *Exploratory Structural Equation Modeling* (ESEM) confirmaram a estrutura bifatorial do instrumento original. Análises de validade convergente apresentaram resultados satisfatórios. O terceiro estudo apresentou os procedimentos de adaptação e validação do Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental – para o contexto brasileiro. Os resultados da ESEM apresentaram índices de ajuste satisfatórios para o modelo de seis fatores. Porém, foram sugeridas modificações na composição de quatro fatores (justiça, ordem e disciplina, envolvimento dos pais, relacionamento entre os estudantes). O QCE-EF apresentou também evidências de validade externa. As versões adaptadas da ERPA e do QCE-EF demonstraram ser medidas úteis para a avaliação de fatores da escola no contexto brasileiro. Por fim, o quarto estudo testou modelos de equações estruturais acerca do efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e de fatores da escola sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares. A percepção dos estudantes acerca da qualidade do clima escolar teve maior efeito sobre os seus comportamentos na escola, superando o efeito da qualidade dos relacionamentos adulto-criança, mensurados pela percepção de pais e professoras. Os resultados enfatizaram a importância do contexto escolar para o desenvolvimento socioemocional na infância, destacando a necessidade de investigações que utilizem as crianças como fontes de informação.

Palavras-chave: relacionamento pais-criança; relacionamento professor-aluno; clima escolar; habilidade sociais; comportamentos agressivos entre pares

## ABSTRACT

The main objective of this thesis was to investigate the effect of family and school factors on the social skills and peer aggressive behavior in childhood. Theoretical and empirical studies were conducted. The theoretical study was a non-systematic review of the literature. It showed the role of parent-child and student-teacher relationships and school climate on socioemotional development in childhood. The second study showed the procedures for adaptation and validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) for the Brazilian context. Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) confirmed the factorial structure of the original instrument. Analysis of convergent validity showed satisfactory results. The third study showed the procedures for adaptation and validation of the School Climate Survey – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS) – for the Brazilian context. ESEM provided satisfactory indices of fit for the model of six factors. However, the factors justice, order and discipline, parental involvement and relationships between students were modified. SCS-MS demonstrated evidence of external validity. Adapted version of the STRS and SCS-MS proved to be useful measures for assessing school factors in the Brazilian context. Finally, fourth study tested structural equation models on the independent and interactive effects of the quality of parent-child relationships and school factors on social skills and peer aggressive behavior. The students' perceptions about the quality of school climate had a greater effect on their behavior in school, overcoming the effect of the quality of adult-child relationships, measured by parents and teachers perception. The results emphasized the importance of school context for socioemotional development in childhood, highlighting the need for studies that use children as sources of information.

Keywords: parent-child relationship; student-teacher relationship; school climate; social skills; peer aggressive behavior

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

A família e a escola são microsistemas que compartilham o papel de socialização na infância, constituindo-se por fatores como os relacionamentos interpessoais. Os relacionamentos positivos entre pais e criança e entre professores e alunos, por exemplo, podem se associar à prática de comportamentos competentes ou ao desempenho escolar (Berry & O'Connor, 2010; Hamre & Pianta, 2001; Whittaker, Harden, See, Meisch, & Westbrook, 2011; Yoo, Feng, & Daycomo, 2013; Zhang, 2013;). Porém, quando negativos, esses relacionamentos podem se relacionar aos comportamentos não adaptados na infância, como os agressivos (Barbosa, Santos, Rodrigues, Furtado, & Brito, 2011; Georgiou & Stavrinos, 2013; Troop-Gordon & Kopp, 2011). Para as crianças em idade escolar, a qualidade dos relacionamentos interpessoais que ocorrem no ambiente escolar (ou seja, a qualidade do clima escolar) é outro fator relevante para o desenvolvimento de desfechos positivos ou negativos (Hayes, Emmons, & Ben-Avie, 1997; Suldo, Shaffer, & Riley, 2008; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010).

Há evidências na literatura acerca da importância da família e da escola para o desenvolvimento na infância. Entretanto, diversos estudos os avaliam como contextos independentes, desconsiderando possíveis interações entre seus fatores. É possível que isso se deva às funções sociais distintas atribuídas a cada um desses contextos. Enquanto cabe à família a função de transmitir à criança as normas e os valores comuns em uma sociedade, cabe à escola a função de favorecer a aquisição do saber sistematizado e referente a diferentes áreas do conhecimento (Polonia & Dessen, 2005). Apesar de esses contextos possuírem funções sociais distintas, elas são dependentes com relação ao processo de educação e de socialização na infância. Contudo, na tentativa de facilitar a aprendizagem de conteúdos socialmente relevantes, a família e a escola vivenciam um processo de enfrentamento contínuo em que uma atribui à outra a responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças, sendo estas as maiores vítimas (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). O presente estudo propôs-se a adentrar esse tema, considerando a perspectiva interativa entre família e escola na promoção do desenvolvimento de comportamentos sociais na infância. O seu objetivo geral foi investigar a influência de fatores do contexto familiar e escolar no desenvolvimento das habilidades sociais e dos comportamentos agressivos entre pares.

Foram realizados quatro estudos. O **primeiro** teve o objetivo de apresentar uma revisão não sistemática da literatura acerca dos efeitos de processos proximais vivenciados na

família e na escola sobre o desenvolvimento socioemocional na infância. Foi enfatizada a qualidade dos relacionamentos da criança com os pais e com os professores, assim como a qualidade do clima escolar, ou seja, dos relacionamentos interpessoais que envolvem toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários). O **segundo** estudo teve como objetivo apresentar os procedimentos de adaptação e validação da Escala de Relacionamento Professor-Aluno - Versão Reduzida (ERPA) para o contexto brasileiro. Ele abordou a importância da qualidade do relacionamento professor-aluno para o desenvolvimento socioemocional na infância, destacando a necessidade de estudos dessa natureza no contexto brasileiro. O **terceiro** estudo teve a finalidade de apresentar os procedimentos de tradução e adaptação cultural do Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental (QCE-EF; Emmons, Haynes, & Comer, 2002) e demonstrar as primeiras evidências de validade do seu uso no contexto brasileiro. Destacou-se a necessidade de estudos que investiguem a percepção dos estudantes brasileiros acerca do clima escolar, principalmente, como ferramenta para a modificação da escola visando ao desenvolvimento na infância e na adolescência. O **quarto** e último estudo teve o objetivo de investigar o efeito independente da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância. Além disso, investigou o efeito de interação entre a qualidade desse relacionamento com fatores da escola (qualidade do relacionamento professor-aluno e do clima escolar). Os resultados demonstraram o efeito independente do relacionamento pais-criança sobre os desfechos adaptados e não adaptados na infância, mas também ressaltou a percepção dos estudantes sobre o clima escolar como o preditor mais forte para os desfechos investigados. Por fim, foi apresentada uma conclusão geral da dissertação, a qual possibilitou realizar uma discussão integrada dos quatro estudos.

## CAPÍTULO II

### **ESTUDO 1: A FAMÍLIA E A ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA**

Os autores deste estudo são Giovanna Wanderley Petrucci, Juliane Callegaro Borsa e Sílvia Helena Koller. Este manuscrito foi submetido para a Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia, na modalidade de estudo teórico original, no dia 12 de outubro de 2013.

#### Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar uma revisão não sistemática da literatura acerca dos efeitos de processos proximais vivenciados na família e na escola sobre o desenvolvimento socioemocional na infância. De acordo com o modelo bioecológico, esses processos são considerados como promotores do desenvolvimento humano, podendo facilitar a adaptação dos indivíduos aos diversos contextos em que estão inseridos. A escola, em particular, é considerada uma instituição social responsável pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes e pelo atendimento às suas demandas educacionais e socioemocionais. Nesse sentido, o ambiente escolar pode atuar como fator de proteção para crianças que se encontram em situação de risco. Estudos empíricos que investiguem processos proximais como fatores de proteção na infância podem auxiliar no planejamento de intervenções que visem melhorar a sua qualidade no contexto familiar e escolar, tendo em vista o desenvolvimento humano saudável.

Palavras-chave: Família; Escola; Processos Proximais; Modelo Bioecológico; Infância.

#### Abstract

The aim of this study is to present a non-systematic review of the literature on the effects of proximal processes experienced in family and school contexts on the child socioemotional development. According to the bioecological model, these processes are considered to be promoters of the human development, and may facilitate the adaptation of the children to the various contexts they belong to. Particularly the school is considered a social institution responsible for assuring the rights of children and adolescents, and for fulfilling their educational and socioemotional demands. The school environment can act as a protective factor for at risk children. Empirical studies that investigate proximal processes as protective factors in childhood can assist in planning interventions to improve their quality in the family and the school contexts to stimulate a healthy human development.

Keywords: Family; School; Proximal Processes; Bioecological Model; Childhood.



A família e a escola são contextos fundamentais para o desenvolvimento humano, podendo contribuir para a promoção de competências socioemocionais e para a redução de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (Barbosa, Santos, Rodrigues, Furtado, & Brito, 2011; Campbell, Pungello, & Miller-Johnson, 2002; O'Connor & McCartney, 2006; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). É possível investigar separadamente os efeitos de cada um desses contextos no desenvolvimento das crianças. Contudo, devido à função que compartilham de socialização e educação na infância, devem ser compreendidos associadamente (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Modelos teóricos sistêmicos têm sido amplamente utilizados para explicar o desenvolvimento humano a partir dos efeitos de interação da pessoa com diferentes ambientes (Lerner, 2006). Um exemplo é o modelo bioecológico, proposto pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner, que vem se mostrando útil para investigar os processos proximais vivenciados pela criança em diferentes contextos, assim como as suas consequências (Cecconello, De Antoni, & Koller, 2003; Diniz & Koller, 2010; Lisboa, 2005).

Para o modelo bioecológico, o desenvolvimento humano é um processo de continuidades e mudanças das características das pessoas e dos grupos, que ocorre ao longo do ciclo de vida e ao longo das gerações (Bronfenbrenner, 2001). Um conceito central desse modelo são os processos proximais, que se referem às atividades cotidianas da pessoa com outros indivíduos, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato, que se tornam progressivamente mais complexas ao longo do tempo. Alguns exemplos de processos proximais são as brincadeiras entre crianças, as atividades de aprendizagem escolar, os relacionamentos da criança com os pais e com os professores, e a prática esportiva.

Os processos proximais são considerados como motores do desenvolvimento. Sua força e sua qualidade são influenciadas por características da pessoa, do contexto e do tempo (Bronfenbrenner, 2001). Nesse sentido, de acordo com o modelo bioecológico, a interação de todos esses fatores resulta no desenvolvimento humano e pode gerar efeitos de competência ou de disfunção no indivíduo, sendo necessário examiná-los conjuntamente (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Estudos realizados em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, têm demonstrado que os processos proximais vivenciados na família e na escola podem atuar como fatores de proteção para alunos que se encontram diante de adversidades individuais ou sociais (Baker, Grant, & Morlock, 2008; Loukas, Roalson, & Herrera, 2010; O'Connor & McCartney, 2006; Whittaker, Harden, See, Meisch, & Westbrook, 2011). Embora escassos, estudos dessa natureza podem ser de grande relevância social também para países em desenvolvimento, como o Brasil (Diniz, Piccolo, Paula Couto, Salles, & Koller, 2013;

Raffaelli, Koller, & Cerqueira-Santos, 2012), que possuem grande número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade devido a níveis elevados de desigualdade social ou a características socioculturais (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2012). Diante dessa realidade, que pode maximizar os fatores de risco para o desenvolvimento na infância, é necessária maior compreensão acerca de possíveis fatores de proteção capazes de reduzir os efeitos desses problemas na vida dos indivíduos (Fonseca, Sena, Santos, Dias, & Costa, 2013; Koller & Lisboa, 2007; Poletto, Koller, & Dell'Aglio, 2009). Esta compreensão pode incentivar a elaboração de intervenções voltadas para o contexto familiar e escolar que visem ao desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, esta revisão não sistemática da literatura reúne estudos que abordam os processos proximais vivenciados nos contextos da família e da escola, com ênfase nos relacionamentos da criança com os pais e com os professores. Estes, assim como o clima escolar, podem atuar como fatores de proteção para estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade individual ou familiar, podendo promover o desenvolvimento socioemocional na infância.

#### A família como o primeiro contexto de desenvolvimento

A família é o principal contexto de desenvolvimento humano, onde ocorrem as primeiras interações sociais da criança. Nela se inicia a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos (Bronfenbrenner, 1988/2005). Para diversos modelos teóricos, as principais responsáveis pelo desenvolvimento socioemocional na infância são as interações com os primeiros cuidadores familiares. Os atributos pessoais e as práticas educativas desses cuidadores influenciam a qualidade do relacionamento com a criança que, por sua vez, pode afetar o desenvolvimento de comportamentos adaptados ou desadaptados em diferentes ambientes (Rubin & Burgess, 2002). Para o modelo bioecológico, particularmente, o relacionamento pais-criança é considerado um processo proximal, que interage com aspectos do contexto, da pessoa e do tempo, resultando em diferentes desfechos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2001).

Com base no modelo bioecológico, Whittaker et al. (2011) investigaram o efeito de fatores presentes em famílias em situação de pobreza residentes nos Estados Unidos sobre o desenvolvimento da competência socioemocional na infância. Os resultados indicaram que as variáveis contextuais de risco (inadequação de recursos da família e conflito familiar) influenciaram o estresse parental, o qual exerceu efeito negativo nos filhos (Whittaker et al., 2011). Além disso, a sensibilidade materna atuou como mediadora na relação entre estresse parental e funcionamento socioemocional das crianças. A partir dos resultados, concluiu-se

que o modo como os pais respondiam às necessidades dos filhos teve maior importância para o desenvolvimento na infância do que os riscos contextuais familiares (inadequação de recursos da família, conflito familiar, estresse parental). Embora tais riscos tenham influenciado negativamente as competências socioemocionais das crianças, a alta sensibilidade materna atuou como fator de proteção, principalmente, para aquelas que estavam em maior situação de pobreza (Whittaker et al., 2011).

Há também outros fatores da família relacionados ao desenvolvimento socioemocional (Bronfenbrenner, 1986). Pesquisas têm demonstrado, por exemplo, a associação entre clima familiar e características da infância, como problemas de comportamento (Schultz & Shaw, 2003), desempenho em habilidades sociais (Valencia & López, 2011) e qualidade da comunicação mãe-criança (Laible, 2010). Em uma de suas definições, o clima familiar refere-se à percepção dos indivíduos acerca da qualidade dos relacionamentos intrafamiliares. Pode ser avaliado por meio de fatores como coesão, apoio, conflito e hierarquia nas interações (Teodoro, Allgayer, & Land, 2009). Coesão diz respeito ao vínculo emocional entre os membros da família. Apoio refere-se ao suporte material e emocional que uns oferecem aos outros. Conflito refere-se aos sentimentos negativos intrafamiliares que geram um ambiente conflituoso, hostil e agressivo. Hierarquia diz respeito à diferenciação de poder e de controle nas relações intergeracionais (Teodoro et al., 2009).

No estudo desenvolvido por Sbicigo e Dell’Aglío (2012), altos índices de apoio e de coesão e baixos índices de conflito na família foram considerados como preditores da adaptação psicológica em adolescentes brasileiros. Aqueles que perceberam alto suporte e alta coesão familiar, provavelmente, sentiram-se mais aceitos e mais amados pelos familiares, o que pode ter elevado seus níveis de autoestima e de autoeficácia. As autoras enfatizaram que a percepção do clima familiar é influenciada por características individuais. Nesse sentido, pessoas de uma mesma família podem apresentar diferentes percepções do clima familiar, resultando em níveis distintos de adaptação psicológica (Sbicigo & Dell’Aglío, 2012).

Além do clima familiar, variáveis sociodemográficas como nível socioeconômico, grau de escolaridade dos pais e conflito parental também podem estar associadas aos comportamentos problemáticos ou competentes na infância (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2006; Borsa & Nunes, 2011; Borsa, Souza, & Bandeira, 2011; Schultz & Shaw, 2003). Os estudos de Borsa e Nunes (2011) e de Borsa et al. (2011), realizados no contexto brasileiro, demonstraram maior frequência de problemas de comportamento em crianças do ensino fundamental que estudavam em escola pública, possuíam baixa renda familiar e cujos pais possuíam baixo nível de escolaridade. Para Borsa et al. (2011), é necessário dar maior atenção aos efeitos das variáveis sociodemográficas sobre os

relacionamentos intrafamiliares e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento dos indivíduos (Borsa et al., 2011).

Em suma, diversas pesquisas identificaram a associação entre variáveis da família e comportamentos competentes ou problemáticos na infância (Bandeira et al., 2006; Borsa et al., 2011; Valencia & López, 2011). Contudo, estudos brasileiros acerca dos efeitos de interação de características da família, da pessoa e do tempo para o desenvolvimento infantil são escassos (De Antoni & Koller, 2011; Koller & De Antoni, 2011). Além disso, embora o microsistema familiar tenha um papel fundamental para os indivíduos, à medida que as crianças crescem passam a fazer parte de outros contextos que lhes possibilitam novas experiências socioemocionais e cognitivas essenciais para o desenvolvimento saudável (Berry & O'Connor, 2010; O'Connor & McCartney, 2006).

### O papel da escola no desenvolvimento da criança

A escola é o segundo contexto que a maioria das crianças frequenta regularmente, representando um espaço de convívio social onde são construídas, principalmente, as interações com os pares e com os professores (Pianta, Nimetz, & Bennet, 1997). Após a entrada da criança na escola, os professores podem se tornar uma fonte de segurança e apoio emocional, contribuindo para a adaptação dos estudantes ao novo ambiente (O'Connor & McCartney, 2006).

A presença dos professores é transitória na vida dos alunos, raramente resultando em interações duradouras como as que ocorrem com os familiares. Porém, devido ao seu papel de cuidador durante todo um ano letivo, o relacionamento professor-aluno constitui-se como um processo proximal que ocorre no ambiente escolar, podendo atuar como preditor do desenvolvimento de competências e disfunções nas crianças (Hamre & Pianta, 2006; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Pianta et al., 1997). À medida que os alunos crescem, os seus interesses se modificam. Porém a necessidade de interações com adultos no contexto escolar os acompanha até a adolescência (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004; Hamre & Pianta, 2006).

Estudos acerca do relacionamento professor-aluno com crianças do ensino fundamental em escolas dos Estados Unidos têm demonstrado a sua relevância para o desenvolvimento socioemocional na infância (Berry & O'Connor, 2010; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; O'Connor & McCartney, 2006). Quando positivos, esses relacionamentos associam-se à melhora no desempenho escolar e à redução de problemas de comportamento (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011), assim como ao desenvolvimento de habilidades sociais (Berry & O'Connor, 2010). Além disso, à medida que

os alunos progredem no ensino fundamental, a importância desses relacionamentos permanece constante para o desenvolvimento (Berry & O'Connor, 2010; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011).

Esses resultados avançam no sentido de identificar a relevância do relacionamento professor-aluno para o desenvolvimento de crianças desde o jardim de infância até a adolescência. Para as crianças mais novas, o relacionamento positivo com os professores podem fazê-las se sentir mais seguras para participarem de atividades escolares e interagirem com os pares, porque elas sabem que se enfrentarem dificuldades poderão contar com o apoio dos professores. Para as crianças de séries mais avançadas, o relacionamento professor-aluno positivo as auxilia a manterem o interesse pelas atividades escolares e sociais, favorecendo o melhor desempenho escolar e o relacionamento positivo com os pares (Hamre & Pianta, 2006).

Há ainda outras variáveis do contexto escolar importantes para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O clima escolar, por exemplo, refere-se a diferentes aspectos da vida na escola, desde os aspectos físicos até os sociais, não se limitando a experiências individuais dos estudantes, dos educadores ou de pessoas da comunidade (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010). De acordo com Haynes, Emmons e Ben-Avie (1997), o clima escolar está relacionado à qualidade e à consistência das interações pessoais na escola, as quais influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos alunos. Para Cohen, McCabe, Michelli, e Pickeral (2009), o clima escolar se refere não apenas às interações sociais, mas aos múltiplos aspectos da escola como normas, metas, valores, qualidade dos relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais da escola. Esses aspectos se baseiam nas experiências prévias das pessoas e refletem a qualidade e as características do cotidiano escolar.

Embora não haja consenso acerca das dimensões que caracterizam o clima escolar, sabe-se que ele é resultado de múltiplos fatores presentes na escola, desde os individuais até os sociais. Analisando esses fatores de acordo com o modelo bioecológico, alguns deles podem ser considerados processos proximais, como a qualidade dos relacionamentos interpessoais dos alunos com os pares ou com os professores; outros podem ser considerados como fatores do microsistema escolar como as normas e metas da escola ou o modelo de ensino adotado pelos professores; outros, ainda, podem ser denominados como fatores do mesossistema escolar como o envolvimento dos pais dos estudantes com os professores. O clima escolar, portanto, refere-se a múltiplos aspectos da escola, podendo influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Nesse sentido, estudos norte-americanos mostram que a percepção dos estudantes acerca do clima escolar associa-se a diferentes desfechos de comportamentos na escola como problemas de comportamento (Wang & Dishion, 2011), adaptação escolar (Haynes et al., 1997; Zullig, Huebner, & Patton, 2011) e habilidades sociais (Esposito, 1999). Quando positivo, o clima escolar é capaz de promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes em geral e, principalmente, dos que se encontram em situação de vulnerabilidade devido à presença de riscos individuais ou familiares. O clima escolar negativo, por outro lado, pode atuar como um fator de risco ao desenvolvimento saudável dos alunos (Hopson & Lee, 2011; Loukas et al., 2010; Wang & Dishion, 2011).

O contexto escolar possui ainda outros fatores relevantes para o desenvolvimento socioemocional na infância como a localização, o tamanho e a quantidade de recursos materiais da escola, o número de estudantes na sala de aula, além de características pessoais de crianças e professores. É importante que eles sejam avaliados conjuntamente para que se alcance a compreensão dos seus efeitos (independentes e interativos) sobre indivíduos de diferentes contextos. Essas informações podem contribuir para a eficácia da implantação de práticas escolares positivas voltadas para a promoção do desenvolvimento humano saudável em diferentes escolas (Hamre & Pianta, 2005; O'Connor, 2010).

#### A escola como contexto de proteção para o desenvolvimento socioemocional

Sendo a família e a escola importantes contextos de socialização da criança, estudos têm investigado a associação entre comportamentos na infância e características da família (Borsa & Nunes, 2011; Valencia & Lopes, 2011; Whittaker et al., 2011) ou da escola (Baker et al., 2008; Berry & O'Connor, 2010; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Picado & Rose, 2009). Porém, pouco se tem pesquisado acerca da interação desses dois contextos e de suas implicações para o desenvolvimento e, especificamente, acerca de como a escola pode atuar como fator de proteção para alunos que se encontram sob fatores de risco individuais ou familiares (Hopson & Lee, 2011; Loukas et al., 2010; O'Connor & McCartney, 2006; Silver et al., 2005; Wang & Dishion, 2011).

Crianças que se desenvolvem em ambientes familiares que oferecem suporte às suas necessidades socioemocionais costumam se adaptar mais facilmente a novos contextos, demonstrando alta competência social e baixos níveis de problemas de comportamento (Campbell et al., 2000; Whittaker et al., 2011). Por outro lado, crianças que se desenvolvem em ambientes familiares cujos relacionamentos são conflituosos e hostis, ou cujos recursos sociais e materiais são escassos, podem ter dificuldades na adaptação às exigências de novos ambientes. Nesses casos, principalmente, as variáveis da escola como o relacionamento

professor-aluno e o clima escolar positivos podem contribuir para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Eles podem funcionar como fatores compensadores para os relacionamentos familiares negativos na medida em que oferecem oportunidades à criança para o desenvolvimento de habilidades importantes para a adaptação social em outros contextos (Hopson & Lee, 2011; O'Connor & McCartney, 2006; Silver et al., 2005).

Diversos estudos têm investigado o papel do relacionamento professor-aluno como moderador para crianças que se encontram em situação de risco devido a características individuais ou contextuais (Baker et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005; Loukas et al., 2010; O'Connor & McCartney, 2006; Silver et al., 2005). Por exemplo, o estudo de O'Connor e McCartney (2006) examinou o efeito do apego materno (aos 15, 24 e 36 meses da criança) e do relacionamento da criança com os cuidadores da creche (aos 54 meses) sobre a qualidade do relacionamento professor-aluno nas primeiras séries escolares. A partir dos resultados, observou-se que o relacionamento professor-aluno na escola sofreu influência direta do relacionamento da criança com os cuidadores da creche e influência indireta da qualidade do apego materno. Nesse sentido, o relacionamento da criança com os cuidadores da creche atuou como mediador na associação ente apego materno e qualidade do relacionamento professor-aluno na escola. Além disso, o relacionamento de alta qualidade na creche foi considerado como um compensador para crianças com apego materno inseguro, contribuindo para o seu desenvolvimento saudável. Os autores sugeriram que crianças com apego materno inseguro poderiam se beneficiar de relacionamentos positivos com os cuidadores em instituições pré-escolares.

O estudo de Silver et al. (2005) avaliou o efeito único e interativo de fatores da criança, da família e da escola na trajetória de comportamentos externalizantes na sala de aula, em estudantes do início do ensino fundamental. Para tanto, consideraram as seguintes variáveis preditoras: comportamentos externalizantes prévios da criança, práticas educativas parentais e qualidade do relacionamento professor-aluno. De acordo com os resultados, o relacionamento com os professores produziu efeitos mais fortes do que os relacionamentos com os pais na trajetória dos comportamentos externalizantes dos alunos, podendo manter, aumentar ou reduzi-los ao longo dos anos. Além disso, a afinidade no relacionamento com os professores atuou como fator de proteção para crianças com alto nível de problemas de comportamento no início da trajetória escolar (Silver et al., 2005). Para essas crianças, a maior proximidade no relacionamento com os professores resultou na diminuição dos problemas de comportamento ao longo do tempo enquanto que a menor proximidade resultou no aumento desses problemas, não havendo diferenças entre o sexo dos alunos (Silver et al.,

2005). O relacionamento com os professores promoveu um contexto de suporte emocional para as crianças, contribuindo para o sucesso na transição para a escola.

Consistente com a teoria do apego, relacionamentos positivos com adultos fora do contexto familiar podem atuar como fatores de proteção para crianças com relacionamentos familiares negativos. Isso ocorre porque as interações positivas com os adultos podem contribuir para a reorganização mental e emocional dos modelos de relacionamentos disfuncionais da criança. Entretanto, é preciso explorar por meio de que mecanismos os relacionamentos com os professores podem proteger os indivíduos que se encontram em situação de risco (Sabol & Pianta, 2012).

Outros estudos têm examinado ainda o efeito do clima escolar como moderador para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade individual ou familiar (Hopson & Lee, 2011; Loukas et al., 2010; Wang & Dishion, 2011). O estudo desenvolvido por Hopson e Lee (2011), por exemplo, investigou a influência do clima escolar sobre a associação da pobreza na família com as médias escolares e com os problemas de comportamento dos adolescentes. Nesse estudo, o clima escolar referiu-se à percepção dos estudantes acerca de fatores como qualidade da escola, sentimento de conexão com a escola e relacionamento com os adultos da escola. Os resultados indicaram que a percepção do clima escolar atuou como moderador apenas para os problemas de comportamento dos alunos. Todos os participantes que relataram percepção positiva do clima escolar tiveram menor frequência de problemas de comportamento, sendo esses resultados mais fortes para os estudantes provenientes de famílias mais pobres. Nesse sentido, destacou-se a importância do clima escolar positivo na redução de possíveis prejuízos decorrentes do baixo nível socioeconômico das famílias (Hopson & Lee, 2011).

O estudo de Loukas et al. (2010) teve como um dos objetivos investigar o efeito independente e interativo do vínculo dos alunos com a escola e da qualidade dos seus relacionamentos intrafamiliares sobre o desenvolvimento de problemas de conduta na adolescência. O vínculo com a escola contribuiu para a diminuição dos problemas de conduta ao longo do tempo. Além disso, reduziu os efeitos da baixa qualidade dos relacionamentos intrafamiliares sobre os problemas de conduta em meninos e em meninas. Para Loukas et al. (2010), os adolescentes que se sentem conectados a um grupo, independentemente de qual seja, apresentam maior probabilidade de compreenderem e satisfazerem as expectativas sociais, demonstrando menor frequência de problemas de conduta quando comparados aos seus pares menos conectados socialmente.

Wang e Dishion (2011) investigaram possíveis efeitos de moderação do clima escolar na associação entre afiliação a pares desviantes e problemas de comportamento durante o



segundo ciclo do ensino fundamental. O clima escolar foi avaliado por meio de quatro dimensões: apoio acadêmico, gestão de comportamento do aluno, apoio social dos professores e apoio social dos pares. Confirmou-se a hipótese de moderação para as dimensões gestão comportamental e apoio social dos professores. Os alunos que perceberam maiores níveis de gestão comportamental na escola seguiram as normas escolares com maior frequência e, conseqüentemente, envolveram-se menos com os pares desviantes. Além disso, os alunos que perceberam maior apoio social dos professores apresentaram maior conexão com a escola, menor risco para o estresse emocional e maior frequência de comportamentos socialmente aceitos (Wang & Dishion, 2011).

O clima escolar positivo e o relacionamento positivo professor-aluno podem atuar como moderadores para alunos que se encontram em diferentes condições de risco como relacionamentos familiares negativos, dificuldades socioeconômicas na família, alta frequência de comportamentos externalizantes e afiliação a pares desviantes. O efeito de interação dessas variáveis ilustra a perspectiva de Bronfenbrenner de que o desenvolvimento humano é o resultado da inter-relação de diferentes fatores da pessoa, do contexto e do tempo, destacando-se os processos proximais como motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os exemplos apresentados neste estudo enfatizaram o relacionamento professor-aluno como um processo proximal vivenciado pelos estudantes. O clima escolar, em razão da diversidade de definições que possui, pode ser considerado ora como um processo proximal (por exemplo, o apoio social dos professores) ora como um fator do contexto (por exemplo, a gestão comportamental na escola). Ainda assim, observou-se que ambas as variáveis atuaram como fatores de proteção para diferentes riscos decorrentes de vulnerabilidades familiares ou individuais.

Apesar de os estudos relatados terem sido realizados principalmente nos Estados Unidos e de os seus resultados não poderem ser generalizados para outras culturas, eles oferecem indicativos da significância da família e da escola para o desenvolvimento socioemocional na infância. Cada contexto cultural costuma ter suas próprias regras de funcionamento escolar, contendo determinações sobre carga horária das aulas, atribuições dos professores, estrutura física da escola, dentre outros. Além disso, cada sociedade possui expectativas com relação ao papel da família na vida das pessoas, as quais são influenciadas por aspectos culturais e religiosos de cada localidade. Destaca-se, portanto, a necessidade de maior compreensão acerca da influência única e interativa de diversas variáveis para o desenvolvimento socioemocional em diferentes contextos.

### **Considerações finais**

O objetivo do presente estudo foi discutir a importância da família e da escola para o desenvolvimento socioemocional na infância, com base em estudos empíricos selecionados por meio de revisão não sistemática da literatura. Enfatizou-se o relacionamento da criança com os pais e com os professores, os quais, de acordo com o modelo bioecológico, são considerados como processos proximais fundamentais para o desenvolvimento humano. Abordou-se também de que modo o relacionamento professor-aluno e o clima escolar podem atuar como fatores de proteção para estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade individual ou familiar.

A família é uma das instituições sociais responsáveis pela socialização primária das pessoas (Bronfenbrenner, 1988/2005), destacando-se alguns fatores importantes para a criança como a qualidade do relacionamento com os pais, o clima familiar, as características dos indivíduos e do ambiente físico da família e os eventos ocorridos na vida das pessoas ou na sociedade. Entretanto, também as famílias estão sujeitas às condições adversas existentes no contexto socioeconômico em que estão inseridas, como altos índices de desemprego, ausência de saneamento básico, desestruturação familiar, entre outros, podendo prejudicar o desenvolvimento infantil (Fonseca et al., 2013). Diante disso, destaca-se o papel da escola como uma das instituições sociais responsáveis pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, por meio do atendimento não apenas às suas demandas escolares, mas também socioemocionais (Faleiros & Faleiros, 2008). Alguns fatores do contexto escolar importantes para o desenvolvimento na infância são a qualidade do relacionamento professor-aluno, o clima escolar, o relacionamento entre pares, a localização da escola e a disponibilidade de recursos materiais para as atividades escolares.

Considerando que a família e a escola compartilham as funções de educação e de socialização na infância, é importante que sejam investigados os efeitos individuais e interativos de diferentes fatores desses contextos para o desenvolvimento das crianças. Destaca-se o papel central dos processos proximais, como os relacionamentos da criança com os pais e os professores, os quais são fundamentais para o desenvolvimento de comportamentos adaptados ou não adaptados, uma vez que possibilitam a interação da criança com o ambiente.

Os fatores da família e da escola precisam ser investigados conjuntamente de modo a serem utilizados em favor do desenvolvimento adaptado e em prol de políticas públicas que visem à promoção do desenvolvimento global da criança. Não se pretende transferir a responsabilidade das famílias para as escolas nem vice-versa. Contudo, ao se pensar na função de socialização das crianças compartilhada por famílias e escolas, sugere-se que ambas devam

estar preparadas para atuarem quando necessário, principalmente quando uma das duas falharem.

## Referências

- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, *23*, 3-15.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, *11*, 541-549.
- Barbosa, A. J. G., Santos, A. A. A., Rodrigues, M. C., Furtado, A. V., & Brito, N. M. (2011). Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola. *Psico*, *42*, 228-235.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: a child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*, 1-14.
- Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2011). Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças em idade escolar da cidade de Porto Alegre. *Aletheia*, *34*, 32-46.
- Borsa, J. C., Souza, D. S., & Bandeira, D. R. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática*, *13*, 15-29.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1988/2005). Fortalecendo os sistemas da família. In U. Bronfenbrenner (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Orgs.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963-6970). Oxford, UK: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Org.) & R. M. Lerner (Vol. Org.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, 6ª ed., pp. 793-828). New York: John Wiley & Sons.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., & Miller-Johnson, S. (2002). The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from low-

- income families: the roles of family factors, early educational intervention, and academic experience. *Journal of Adolescent Research*, 17, 277-302.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2011). A pesquisa ecológica sobre violência no microsistema familiar. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 315-339). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Diniz, E., & Koller, S. H. (2010). O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. *Educar em Revista*, 36, 65-76.
- Diniz, E., Piccolo, L. R., Paula Couto, M. C., Salles, J. F., & Koller, S. H. (2013). Influences of developmental contexts and gender differences on school performance of children and adolescents. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. Disponível em <http://www.tandfonline.com>. Acesso em 15 julho 2013.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28, 365-377.
- Faleiros, V. P., & Faleiros, E. S. (2008). *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade–SECAD. Brasília, Coleção Educação para todos.
- Fonseca, F. F., Sena, R. K. R., Santos, R. L. A., Dias, O. V., & Costa, S. M. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paulista de Pediatria*, 31, 258-64.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Washington, D. C.: National Association of School Psychologists.
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 83*, 321-329.
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: the role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review, 33*, 2221-2229.
- Koller, S. H., & De Antoni, C. (2011). Violência intrafamiliar: uma visão ecológica. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 297-314). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Koller, S. H., & Lisboa, C. (2007). Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 16*, 341-356.
- Laible, D. (2010). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother-reported attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development, 20*, 394-411.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon (Series Org.) & R. M. Lerner (Vol. Org.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, 6<sup>a</sup> ed., pp. 1-17). New York: John Wiley & Sons.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 146 pp.
- Loukas, A., Roalson, A. L., & Herrera, D. E. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research on Adolescence, 20*, 13-22.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within- and between-child analysis. *Child Development, 82*, 601-616.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology, 48*, 187-218.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*, 87-98.

- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia, 27*(1), 99-108.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennet, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.
- Picado, J. R., & Rose, T. M. S. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia Ciência e Profissão, 29*, 132-145.
- Poletto, M., Koller, S. H., & Dell'Aglio, D. D. (2009). Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. *Ciência & Saúde Coletiva, 14*, 455-466.
- Raffaelli, M., Koller, S. H., & Cerqueira-Santos, E. (2012). Protective factors moderate between risk exposure and problem behaviour among low income Brazilian adolescents. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II: Part 9*, 74-92.
- Rubin, K.H., & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. Bornstein (Org.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1, pp. 383-418). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends on teacher-student relationship. *Attachment & Human Development, 14*, 213-231.
- Sbicigo, J. B., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Family environment and psychological adaptation in adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*, 615-622.
- Schultz, D., & S. Shaw, D. S. (2003). Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problems. *Social Development, 12*, 440-460.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- United Nations Children's Fund (2012). *Situação mundial da infância 2012: Crianças em um mundo urbano*. Disponível em <http://www.unicef.org/sowc2012>. Acesso em 28 agosto 2013.

- Valencia, L. I. V. López, G. C. H. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología, 14*(1), 19-30.
- Wang, M-T, & Dishion, T. J. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 40-53.
- Whittaker, J. E. V., Harden, B. J., See, H. M., Meisch, A. D., & Westbrook, T. R. (2011). Family risks and protective factors: pathways to Early Head Start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 74-86.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*, 133-145.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*, 139-152.

### CAPÍTULO III

#### **ESTUDO 2: ADAPTAÇÃO CULTURAL E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO**

Os autores deste estudo são Giovanna Wanderley Petrucci, Juliane Callegaro Borsa, Altemir José Gonçalves Barbosa e Sílvia Helena Koller. Este manuscrito foi submetido para a revista Avaliação Psicológica na modalidade de estudo empírico original. Foi aceito para publicação no fascículo 13(1), a ser divulgado no mês de abril de 2014.

#### Resumo

Este artigo descreve os procedimentos de adaptação e validação da Escala de Relacionamento Professor-Aluno - Versão Reduzida (ERPA) para o contexto brasileiro. A ERPA avalia a visão dos professores sobre a qualidade do seu relacionamento com cada aluno(a) a partir de indicadores de *conflito* e *afinidade* na relação. Participaram do estudo 31 professoras do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de quatro escolas da cidade de Porto Alegre. Modelagens de equações estruturais exploratórias confirmaram a estrutura bifatorial do instrumento original, fornecendo índices adequados de ajuste do modelo. A análise de validade convergente com medida correlata apresentou resultados satisfatórios. Constatou-se que os relacionamentos das professoras são mais positivos com as meninas do que com os meninos. A versão adaptada da ERPA demonstra ser uma medida útil para a avaliação da qualidade do relacionamento professor-aluno no contexto brasileiro.

Palavras-chave: relacionamento professor-aluno; infância; adaptação; validação

#### Abstract

This article describes the procedures for adaptation and validation of the Student-Teacher Relationship Scale - Short Form (STRS) for the Brazilian context. The STRS assesses the teachers' view on the quality of your relationship with each student from indicators of closeness and conflict in the relationship. Participants were 31 teachers from 3rd to 5th grade from four schools from Porto Alegre. Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) confirmed the factorial structure of the original instrument and provided good indices of fit for the model. Analysis of convergent validity showed satisfactory results. It was found that the relationships of the teachers are more positive with girls than with boys. The adapted version of the ERPA proves to be a useful measure for assessing the quality of the teacher-student relationship in the Brazilian context.

Keywords: student-teacher relationship; childhood; adaptation; validation



O relacionamento professor-aluno exerce um papel importante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, influenciando não apenas o desempenho escolar, mas também o funcionamento socioemocional (Hamre & Pianta, 2001; Myers & Pianta, 2008; Pianta, 1999). Crianças que apresentam relacionamentos de alta qualidade com seus professores têm melhor desempenho escolar, menor incidência de problemas internalizantes e externalizantes e maiores níveis de habilidades sociais (Berry & O'Connor, 2010; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Pianta & Stuhlman, 2004).

Estudos iniciais acerca dos relacionamentos entre professores e alunos foram fortemente influenciados pela teoria do apego, a qual possibilitou compreender a importância dos relacionamentos da criança com os adultos para o seu desenvolvimento social, emocional e afetivo (ver Sabol & Pianta, 2012). Além da teoria do apego, as teorias sistêmicas do desenvolvimento humano também contribuíram para a compreensão das relações entre crianças e adultos. Por meio das teorias sistêmicas, compreende-se que o desenvolvimento humano se dá em função de processos dinâmicos da pessoa, vivenciados nas interações que ocorrem em diferentes contextos. Esses processos são dinâmicos porque por meio deles a pessoa influencia e é influenciada pelo meio (Sabol & Pianta, 2012). As teorias sistêmicas ofereceram um novo foco de análise para os relacionamentos das crianças com os adultos, destacando a sua importância para além das interações diádicas. Enfatizam a necessidade de compreensão de diferentes características desses relacionamentos como influências externas, características individuais e processos dinâmicos de interação (Myers & Pianta, 2008).

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1986) é um exemplo de teoria sistêmica que compreende o desenvolvimento humano a partir dos processos de interação vivenciados pelo indivíduo em diferentes contextos. Para essa teoria, os relacionamentos interpessoais ocorrem dentro de diversos sistemas, desde os proximais, como a família (denominados de micro sistemas), até os distais, como a sociedade na qual a pessoa está inserida (denominados de macrosistemas). Esses relacionamentos estão em constante interação com as características da pessoa e dos sistemas dos quais fazem parte direta ou indiretamente, resultando em influências dinâmicas e bidirecionais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por exemplo, os relacionamentos da criança com os pais ocorrem no micro sistema familiar, mas também no macrosistema cultural de um país. As características individuais dos pais e da criança interagem continuamente com as características dos diversos sistemas dos quais fazem parte, de modo que os relacionamentos pais-criança são considerados processos dinâmicos influenciados pelos sistemas e pelos indivíduos, mas também influenciadores dos mesmos.

Embora a família seja o sistema no qual a maioria das crianças vivencia os primeiros relacionamentos com os adultos, à medida que se desenvolvem, passam a fazer parte de novos

sistemas, como a escola, onde se relacionarão com outras pessoas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Semelhante às interações que acontecem dentro da família, o relacionamento professor-aluno não ocorre de modo isolado, mas interage com os vários sistemas dos quais professores e alunos fazem parte e com suas características pessoais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por exemplo, os relacionamentos da criança com os pais resultam em características que os acompanharão nos relacionamentos em outros contextos. Na escola, quando a criança se relaciona com o(a) professor(a), ambos participarão de um processo dinâmico, no qual suas características se influenciarão mutuamente. Desse modo, o novo relacionamento vivenciado pelo(a) aluno(a) poderá ser bastante diferente daqueles vivenciados na família. Pode ser capaz de modificar, até mesmo, características pessoais anteriores àquela nova interação. O relacionamento professor-aluno também interage com influências distais, como as características da comunidade escolar, do bairro, da cidade e do país onde a escola se localiza. Cada uma delas pode favorecer ou não o desenvolvimento de interações positivas entre professores e alunos, as quais podem atuar como fatores de proteção para crianças e adolescentes que se encontrem em situações adversas (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003).

As diversas etapas do ciclo escolar apresentam desafios que requerem habilidades específicas dos alunos para conseguirem superá-las. Conforme observado em diversos estudos, o relacionamento positivo com os professores pode facilitar o processo de adaptação dos estudantes, contribuindo para a aprendizagem de habilidades essenciais para a trajetória escolar e para a redução de problemas de comportamento atuais e futuros (O'Connor, Collins, & Supplee, 2012; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). Além disso, embora os interesses dos alunos se modifiquem ao longo do tempo, as interações com os professores parecem continuar influenciando o seu desenvolvimento até as séries finais da trajetória escolar (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004; Hamre & Pianta, 2006; Pianta & Allen, 2008).

Diante da importância desses relacionamentos para o funcionamento socioemocional e cognitivo dos alunos, destaca-se a necessidade de investigações que visem compreender aspectos relativos ao relacionamento professor-aluno no contexto brasileiro. O sistema educacional de cada país é constituído por recursos e demandas específicas de sua cultura, de modo que características do relacionamento professor-aluno podem não ser generalizáveis para outras populações, embora sua relevância para o desenvolvimento dos alunos seja inquestionável.

Vários estudos investigam a relevância da qualidade do relacionamento professor-aluno para estudantes de diversas faixas etárias, principalmente, nos Estados Unidos (Berry &

O'Connor, 2010; O'Connor et al., 2012; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011), mas também em países como Turquia (Beyazkurk & Kesner, 2005), Noruega (Drugli & Hjemdal, 2012), Holanda (Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2012), Grécia (Tsigilis & Gregoriadis, 2008) e outros. Embora se trate de tema relevante para as áreas da Psicologia e da Educação, estudos dessa natureza são escassos no Brasil. Ressalta-se ainda a quase inexistência de instrumentos psicológicos que avaliam a qualidade do relacionamento professor-aluno na literatura brasileira (Martinelli, Schiavoni, & Bartholomeu, 2009).

#### *Student-Teacher Relationship Scale – Short Form (STRS-SF)*

A *Student-Teacher Relationship Scale – Short Form (STRS-SF; Pianta, 1992)*, como o próprio título revela, é uma versão abreviada (15 itens) da *Student-Teacher Relationship Scale (STRS; 28 itens)*, a qual começou a ser desenvolvida em 1991 (Pianta, 2001). Ambas as versões foram construídas com base na teoria do apego e nas teorias sistêmicas do desenvolvimento humano, em especial a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (Sabol & Pianta, 2012). A STRS-SF tem como objetivo avaliar a visão dos professores sobre a qualidade do seu relacionamento com cada aluno(a) em particular, utilizando indicadores de *conflito* e *afinidade* na relação. O conflito refere-se ao grau em que os professores percebem características negativas nessas interações, como imprevisibilidade, discordância e desprazer. A afinidade diz respeito ao grau em que os professores percebem características positivas, como abertura, afeto e segurança (Pianta, 2001).

Os relacionamentos professor-aluno com alta qualidade são caracterizados por alto nível de afinidade e baixo nível de conflito nas interações, podendo fornecer apoio e segurança aos alunos para enfrentarem eficazmente os desafios cognitivos e socioemocionais na escola. Os relacionamentos com baixa qualidade são caracterizados por baixo nível de afinidade e alto nível de conflito entre professor(a) e aluno(a) e associam-se ao insucesso escolar e a problemas de comportamento dos estudantes (Pianta, 2001).

Inicialmente, os estudos utilizando a STRS e a STRS-SF investigaram o relacionamento dos professores com crianças mais novas, na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Nos estudos atuais, elas vêm sendo utilizadas com professores de todas as séries escolares, desde a infância até a adolescência, indicando associações significativas com o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos (O'Connor et al., 2012; Pianta & Stuhlman, 2004; Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013). Dentre as publicações brasileiras, destaca-se um único estudo que utilizou uma versão preliminar da STRS-SF com o objetivo de avaliar a qualidade do relacionamento professor-aluno com relação a diferentes características dos estudantes como sexo, cor, série, idade e necessidade

educacional especial (Barbosa, Campos, & Valentim, 2011). Embora tenham sido conduzidos os procedimentos de tradução, tradução reversa e estudo-piloto para essa versão preliminar, não foram obtidos indicadores psicométricos para o contexto brasileiro.

Foram desenvolvidos estudos de invariância entre sexo e idade dos alunos, utilizando-se a versão adaptada do instrumento para a população holandesa, decorrente da versão original completa da STRS (Koomen et al., 2012; Spilt, Koomen, & Jak, 2012). Este instrumento, além de avaliar as dimensões de conflito e afinidade no relacionamento professor-aluno, avalia também uma terceira dimensão, denominada dependência. Koomen e cols. (2012) foram os primeiros a testarem explicitamente a invariância dos resultados da STRS entre o sexo e a idade das crianças. Os construtos conflito, afinidade e dependência foram equivalentes entre meninos e meninas da pré-escola e do início do ensino fundamental. Porém, a afinidade e, principalmente, o conflito apresentaram diferenças para os alunos no final da primeira etapa do ensino fundamental (Koomen et al., 2012). De acordo com os autores, esses indicadores de variabilidade não apresentaram implicações para as qualidades psicométricas da versão adaptada do instrumento, o qual teve sua estrutura de três fatores confirmada no estudo com crianças de 3 a 12 anos e foi recomendado para o uso com esta população. Entretanto, Koomen e cols. (2012) recomendaram a avaliação da invariância da medida de relacionamento professor-aluno antes da realização de futuros estudos de comparação entre sexo e idade das crianças.

O presente estudo teve como objetivos descrever os procedimentos de adaptação da STRS-SF (Pianta, 1992), doravante *Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA)*, para o contexto brasileiro e apresentar evidências de validade do seu uso numa amostra de professoras do Ensino Fundamental de quatro escolas da cidade de Porto Alegre. As evidências de validade foram demonstradas por meio da avaliação da estrutura fatorial do instrumento e da análise de validade convergente. Além disso, os resultados da ERPA foram comparados com relação ao sexo dos alunos.

## **Método**

### **Procedimentos de tradução e adaptação da ERPA**

Os procedimentos de tradução e adaptação da ERPA basearam-se nas etapas propostas por Borsa, Damásio e Bandeira (2012). Em síntese foram adotados os seguintes passos: 1) tradução do instrumento para o idioma alvo; 2) síntese das versões traduzidas; 3) avaliação da versão sintetizada por *experts*; 4) avaliação da versão sintetizada pelo público-alvo; 5) tradução-reversa (*back-translation*); e 6) estudo-piloto.

Inicialmente, foi feita a tradução do instrumento para o português brasileiro por meio de três tradutores bilíngues, resultando em três versões independentes do questionário em português. Em seguida, foi feita a síntese das três versões traduzidas, avaliando-se a equivalência semântica, idiomática, experiencial e conceitual para as diferentes traduções de cada item. A versão sintetizada foi submetida à avaliação por juízes *experts* que julgaram a abrangência dos itens e as expressões contidas neles como adequadas para o português (Borsa et al., 2012). A versão traduzida e sintetizada da ERPA foi submetida à avaliação de três professoras do ensino fundamental, as quais constituem o público-alvo do instrumento. Elas foram orientadas a verificarem se as instruções, os termos presentes nos itens e as opções de resposta do instrumento eram compreensíveis e se estavam adequados para serem utilizados com o público-alvo. Após a realização de pequenas alterações sugeridas pelas professoras, um tradutor bilíngue realizou a tradução reversa do questionário. Esta foi enviada para o autor da versão original do instrumento para que o conteúdo dos itens fosse avaliado.

Após concordância do autor em relação à adequação das versões, procedeu-se a realização do estudo-piloto do qual participaram seis professoras de uma escola pública de Porto Alegre, as quais lecionavam em turmas do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental. Suas idades variaram de 27 a 56 anos ( $M = 43,20$ ;  $DP = 14,10$ ), o tempo de magistério variou de 5 a 25 anos ( $M = 11,50$ ;  $DP = 9,40$ ) e o tempo de trabalho naquela escola variou de 1 a 7 anos ( $M = 4$ ;  $DP = 2,5$ ). Cada uma das professoras respondeu aproximadamente dez questionários ( $N$  total = 63). Para as análises preliminares dos dados, calculou-se a consistência interna da escala total e de cada um dos fatores separadamente. Os valores do alfa de *Cronbach* foram 0,92 para a escala total, 0,87 para o fator *conflito* e 0,92 para o fator *afinidade*.

### Participantes

O estudo foi realizado em quatro escolas da cidade de Porto Alegre, sendo três públicas e uma privada, selecionadas por conveniência. Todas as escolas possuíam turmas do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental, cujas aulas eram ministradas por uma única professora. Além disso, cada professora selecionada era responsável por sua turma há, no mínimo, seis meses. Estes critérios foram adotados a fim de possibilitar a existência de familiaridade entre cada professora e seus respectivos alunos.

Tendo sido respeitados os referidos critérios, participaram deste estudo 31 professoras que ensinavam em turmas do terceiro ( $n = 9$ ), quarto ( $n = 10$ ) e quinto ano do ensino fundamental ( $n = 12$ ). Suas idades variaram de 25 a 61 anos ( $M = 40,20$ ;  $DP = 10,90$ ), o

tempo de magistério variou de 1 a 30 anos ( $M = 11,65$ ;  $DP = 7,40$ ) e o tempo de trabalho nas escolas pesquisadas variou de 1 a 20 anos ( $M = 5,00$ ;  $DP = 4,10$ ).

Cada professora respondeu sobre a qualidade do seu relacionamento com, aproximadamente, dez alunos em particular, completando um total de 310 questionários. A maioria dos alunos era do sexo feminino (58,4%), com idades entre 8 e 13 anos ( $M = 10,03$ ,  $DP = 1,15$ ). Eles frequentavam turmas do terceiro ( $n = 85$ ), quarto ( $n = 107$ ) e quinto ano ( $n = 118$ ) do ensino fundamental. O único critério de inclusão para a seleção dos alunos foi que apresentassem autorização prévia dos pais para a participação no estudo.

#### Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA)

A ERPA é um questionário constituído por 15 itens, respondidos em uma escala *Likert* de cinco pontos (1 = *com certeza não se aplica*; 2 = *não se aplica*; 3 = *neutro ou indeciso*; 4 = *às vezes se aplica*; e 5 = *definitivamente se aplica*). Desses itens, sete referem-se à dimensão *afinidade* e oito à dimensão *conflito*. Estudos realizados com a versão original do instrumento, a qual foi desenvolvida por Pianta (1992) e denominada STRS-SF, indicaram valores adequados do alfa de *Cronbach* para os fatores *conflito* (0,88) e *afinidade* (0,85) e, também, para a escala geral (0,86) (NICHD, 2000).

É possível obter pontuações independentes para cada fator a partir da soma das pontuações nos seus itens e, ainda, obter uma pontuação geral que se refere à qualidade geral do relacionamento professor-aluno. Esta pode ser obtida com a soma dos resultados das duas subescalas, espelhando-se a pontuação referente à dimensão *conflito*. Desse modo, pontuações mais altas denotam relacionamentos positivos ou com alta qualidade e, evidentemente, pontuações baixas representam relacionamentos mais negativos ou com baixa qualidade.

#### Outros instrumentos

*Questionário de Clima Escolar* (QCE; Haynes, Emmons, Ben-Avie, Joyner, & Comer, 2001; adaptado para a população brasileira por Petrucci, Borsa, & Koller, submetido). O seu objetivo é avaliar a visão dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sobre diferentes dimensões do clima escolar como justiça, ordem e disciplina, envolvimento dos pais, troca de recursos, relações interpessoais entre os estudantes e relação professor-aluno. Neste estudo, foi utilizada apenas a subescala da relação professor-aluno, que avalia a visão dos alunos sobre o nível de cuidado, respeito e confiança entre os estudantes e os professores na escola. É constituída por nove itens, respondidos em uma escala de três pontos que varia de 1 (*concordo*) a 3 (*discordo*). Quanto mais alto o valor do somatório das respostas dos participantes aos itens, maior é a qualidade da relação professor-aluno de acordo com a visão

dos alunos. Um estudo realizado com a versão original da subescala da relação professor-aluno indicou um valor adequado do alfa de *Cronbach* (0,87) (Hangauer, 2007). No estudo de validação da versão brasileira do QCE, o valor do alfa dessa subescala foi de 0,81 e, neste estudo, foi de 0,80.

*Questionário Sociodemográfico para Pais e Professores.* Os pais e os professores responderam um questionário sociodemográfico contendo questões referentes à renda familiar, grau de escolaridade, tempo de trabalho, entre outras.

### Procedimento

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os aspectos éticos foram assegurados conforme a Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, e todos os procedimentos atenderam as recomendações do referido Comitê de Ética e Pesquisa.

A coleta de dados foi realizada nas escolas, após consentimento da diretora. Os pais dos alunos e as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam os instrumentos da pesquisa. Os pais preencheram o questionário sociodemográfico o qual foi entregue aos alunos na escola para que os levassem para os seus responsáveis. Cada professora respondeu, aproximadamente, dez questionários sobre a qualidade do relacionamento professor-aluno com cada aluno em particular. O número de questionários respondidos variou em função da quantidade de alunos que obteve autorização dos pais para participar do estudo. Por fim, os alunos responderam a subescala do relacionamento professor-aluno coletivamente e na presença das pesquisadoras.

### Resultados

Com a finalidade de apresentar as primeiras evidências de validade da ERPA para o contexto brasileiro por meio da avaliação da estrutura fatorial, realizou-se o procedimento de modelagem de equações estruturais exploratórias (ESEM - *Exploratory Structural Equation Modeling*). A ESEM consiste na combinação entre os métodos de análise fatorial exploratória (EFA) e de modelagem de equações estruturais (Asparouhov & Muthén, 2009). Fornece um modelo de estrutura fatorial do instrumento juntamente com informações resultantes da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), como os valores dos índices de ajuste que possibilitam a verificação da adequação do modelo apresentado. Os índices de ajuste considerados neste estudo foram o *Comparative Index Fit* (CFI; Bentler, 1990), *Tucker-Lewis Index* (TLI; Tucker & Levis, 1973) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Steiger, 1990). Foram adotados os valores de referência sugeridos por Hu e Bentler (1999) como indicadores de um

bom ajuste do modelo: CFI e TLI igual ou superior a 0,95 e RMSEA próximo ou inferior a 0,06.

Para a realização da ESEM, utilizou-se o método de estimação WLSMV (*Weighted Least Squares Mean and Variance-Adjusted*), com rotação *Geomin*, apropriada para estruturas fatoriais de simples a moderadas (Asparouhov & Muthén, 2009). Estas escolhas foram feitas em função de os dados serem ordinais e não apresentarem distribuição normal. Como método de retenção de fatores, utilizou-se o método Hull, adaptado para o uso na AFE por Lorenzo-Seva, Timmerman e Kiers (2011), e recomendado por Damásio (2012) por ser um método de retenção fatorial que tem apresentado resultados apropriados em outros estudos. Quando comparado a outros métodos de retenção fatorial, como Kaiser-Guttman (*eigenvalue* > 1), teste de Cattell (*screeplot*), análises paralelas e o método da média mínima parcial (*Minimum Average Partial*), o método Hull apresentou melhores resultados (Lorenzo-Seva et al., 2011). Neste estudo, o método Hull foi realizado por meio do programa estatístico FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006), utilizando-se matriz de correlação policórica, índice de ajuste CAF (*Common part Accounted For*), indicado para dados que não apresentam distribuição normal (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006), e método de extração *Minimum Rank Factor Analysis* (MRFA).

As análises de convergência foram realizadas por meio de análises de correlação de Pearson entre os resultados da ERPA, respondida pelas professoras, e os resultados da subescala da Relação Professor-Aluno, respondida pelas crianças. Também foram feitas análises multivariadas de covariância (MANCOVA) para comparar os resultados na ERPA entre meninos e meninas. Foram realizados procedimentos *bootstrapping* para se obter uma maior confiabilidade dos resultados, para corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e, também, para apresentar um intervalo de confiança de 99% para as diferenças entre as médias. Os procedimentos *bootstrapping* selecionam aleatoriamente e repetidamente dados da amostra existente e então calcula a estatística de interesse. Os novos valores calculados são considerados uma representação mais acurada da população da qual a amostra foi retirada, corrigindo possíveis problemas de distribuição dos dados. Neste estudo, procedimentos *bootstrapping* foram conduzidos com 1000 amostras e apresentando um intervalo de confiança de 99% para as diferenças entre médias (Haukoos & Lewis, 2005).

#### Avaliação da estrutura fatorial da Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA)

Inicialmente, avaliou-se a adequação da amostra para a realização das análises por meio do teste Kayser-Meyer Olkin ( $KMO = 0,91$ ) e do teste de esfericidade de Bartlett ( $x^2$



(105) = 3370,8;  $p < 0,001$ ) que apresentaram valores adequados. O método Hull indicou uma solução de dois fatores, confirmando a estrutura da versão original do instrumento. Procedeu-se a ESEM, fixando-se o número de fatores em dois, conforme recomendado pelo método Hull. Os resultados apresentaram cargas fatoriais elevadas e significativas conforme a estrutura apresentada no modelo 1 (Tabela 1).

A estrutura fatorial da versão brasileira da ERPA manteve-se semelhante à da versão original, com todos os itens apresentando cargas fatoriais superiores a 0,68 nos seus respectivos fatores. Além disso, os fatores apresentaram correlação negativa entre si ( $r = -0,49$ ,  $p < 0,001$ ) e, conjuntamente, explicaram 76,57% da variância total. A ESEM forneceu, ainda, índices absolutos, parcimoniosos e comparativos (Brown, 2006) para avaliação da adequação do modelo (Tabela 2). Embora a maioria dos índices tenha indicado um bom ajuste do modelo, o RMSEA apresentou valor acima do ponto de corte de 0,06. Procedeu-se, então, a avaliação dos índices de modificação sugeridos pelo primeiro modelo, identificando-se uma única covariância que apresentou estimativa significativa de diminuição no qui-quadrado ( $\chi^2 = 105,039$ ) entre os itens 7 e 15. Esses itens apresentam conteúdos similares (“*Essa criança compartilha espontaneamente informações sobre si mesma*” e “*Essa criança compartilha abertamente seus sentimentos e experiências comigo*”), justificando-se a realização da análise de um segundo modelo, no qual seja especificada a covariância entre eles. Verificou-se que houve uma melhora significativa nos valores de todos os índices, inclusive no RMSEA, que ficou no limite do ponto de corte recomendado (Tabela 2). Todos os itens mantiveram cargas elevadas e significativas nos seus respectivos fatores com pequenas modificações (Tabela 1).

#### Validade convergente entre ERPA e Subescala da Relação Professor-Aluno

Para avaliação da validade de convergência, foram realizadas análises de correlação de Pearson entre os resultados das professoras para os dois fatores da ERPA e os resultados fornecidos pelos alunos na subescala Relação Professor-Aluno da QCE. Os resultados indicaram correlação positiva significativa com o fator afinidade da ERPA ( $r = 0,182$ ;  $p = 0,002$ ) e correlação negativa significativa com o fator conflito ( $r = -0,199$ ;  $p = 0,001$ ).

#### Diferenças entre médias na ERPA com relação ao sexo dos alunos

Para comparar as respostas das professoras sobre a qualidade do relacionamento professor-aluno quanto ao sexo das crianças, foi realizada uma MANCOVA com as pontuações para os fatores conflito e afinidade. A variável *idade da criança* foi inserida como covariável uma vez que apresentou correlações estatisticamente significativas com cada fator

separadamente. Houve correlação negativa com o fator afinidade ( $r = -0,174$ ;  $p = 0,002$ ) e correlação positiva com o fator conflito ( $r = 0,179$ ;  $p = 0,002$ ).

Tabela 1. Cargas fatoriais e características psicométricas da ERPA

Itens	Modelo 1		Modelo 2	
	Fator 1	Fator 2	Fator 1	Fator
15. Essa criança compartilha abertamente seus sentimentos e experiências comigo	0,971	0,116	0,873	0,090
7. Essa criança compartilha espontaneamente informações sobre si mesma	0,899	0,069	0,786	0,025
6. Quando eu elogio essa criança, ela se enche de orgulho	0,854	0,001	0,913	0,088
5. Essa criança valoriza o relacionamento que tem comigo	0,789	-0,128	0,854	-0,044
1. Eu mantenho uma relação afetuosa e calorosa com essa criança	0,780	-0,146	0,833	-0,067
9. É fácil estar em sintonia com o que essa criança está sentindo	0,766	-0,100	0,832	-0,019
3. Se chateada, essa criança buscará conforto em mim	0,740	-0,127	0,798	-0,050
12. Quando essa criança está de mau-humor, sei que teremos um dia longo e difícil	0,123	0,978	0,127	0,987
11. Lidar com essa criança esgota minhas energias	0,095	0,970	0,094	0,974
14. Essa criança é dissimulada ou manipuladora comigo	0,016	0,962	0,012	0,960
13. Os sentimentos dessa criança em relação a mim podem ser imprevisíveis ou podem mudar de repente	-0,049	0,884	-0,047	0,884
8. Essa criança fica com raiva de mim facilmente	-0,154	0,843	-0,165	0,830
2. Essa criança e eu parecemos sempre estar em conflito	-0,148	0,809	-0,162	0,794
10. Essa criança fica irritada ou resistente após ser repreendida	-0,036	0,800	-0,038	0,797
4. Essa criança se incomoda ao ter contato físico ou afetivo comigo	-0,111	0,684	-0,112	0,680
Eigenvalues	8,94	2,54	-	-
% Variância Explicada	59,63	16,94	-	-
Média	30,09	14,01	-	-
Desvio-Padrão	5,19	8,06	-	-
Alfa de Cronbach	0,90	0,93	-	-

*Nota: Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM); Método de estimação WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance-Adjusted); Método de Rotação Geomin.*

Tabela 2. Índices de adequação de ajuste da ERPA

Modelo	$\chi^2$ (df)	$\chi^2$ /df	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI
1	276,485 (76)	3,638	0,092 (0,081-0,104)	0,98	0,97
2	176,679 (75)	2,356	0,066 (0,054-0,079)	0,99	0,99

Nota:  $\chi^2$ , teste qui-quadrado; RMSEA, *Root Mean Square Error of Approximation*; CFI, *Comparative Fit Index*; TLI, *Tucker-Lewis index*.

Inicialmente, realizou-se o teste *M de Box* que indicou não haver violação da hipótese de homogeneidade da matriz de variância-covariância. Em seguida, a MANCOVA apresentou resultados estatisticamente significativos ( $F(2,306) = 7,320$ , *Wilk's Lambda* = 0,954,  $p = 0,001$ ), indicando que as médias das professoras para os fatores conflito e afinidade no relacionamento professor-aluno diferiram com relação ao sexo dos alunos, quando controlada a variável idade. As respostas das professoras apresentaram pontuações mais altas para as meninas no fator afinidade e para os meninos no fator conflito (Tabela 3).

Tabela 3. Médias e desvio-padrão dos fatores da ERPA por sexo dos alunos

Variáveis	Sexo			
	Meninos (n = 129)		Meninas (n = 181)	
	M (DP)	99% CI <sup>a</sup>	M (DP)	99% CI <sup>a</sup>
Conflito	15,39 (8,11)	13,46 - 17,40	13,02 (7,90)	11,51 - 14,67
Afinidade	28,81 (5,54)	27,41 - 30,11	31,01 (4,73)	30,02 - 31,94

Nota: <sup>a</sup> = *Bootstrapping Confidence Interval*; DP = Desvio-padrão.

### Discussão

Diante da importância do relacionamento professor-aluno para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e adolescentes e considerando a necessidade de instrumentos na literatura brasileira que avaliam essa medida, este estudo teve como objetivo descrever os procedimentos de adaptação da STRS-SF (Pianta, 1992) para o contexto brasileiro e apresentar as primeiras evidências de validade do seu uso numa amostra de professoras do Ensino Fundamental de quatro escolas de Porto Alegre.

A estrutura fatorial da ERPA foi avaliada por meio da ESEM cuja vantagem é combinar os resultados da AFE e da AFC na avaliação de instrumentos psicológicos. Esta análise forneceu resultados exploratórios que confirmaram a estrutura bifatorial da versão original do instrumento, apresentando itens com cargas elevadas apenas no seu respectivo fator. Identificou-se ainda correlação moderada entre os dois fatores, sugerindo a existência de associação negativa entre a afinidade e o conflito no relacionamento professor-aluno. A

ESEM forneceu também os valores dos índices relevantes para a AFC, que indicaram um bom ajuste do modelo. Foram considerados, neste estudo, o teste do qui-quadrado, a razão qui-quadrado por graus de liberdade, o RMSEA, o CFI e o TLI. Embora estes índices sejam apropriados para a AFC, ainda não há estudos que tenham avaliado sua relevância para a ESEM e nem a adequação dos pontos de corte para esse tipo de análise (Marsh, et al., 2009).

A análise de validade convergente entre os dois fatores da ERPA e a subescala da relação professor-aluno indicou que as medidas apresentaram correlação fraca, mas significativa, e na direção esperada, ou seja, as respostas dos alunos na subescala da relação professor-aluno apresentou correlação positiva com o fator afinidade e correlação negativa com o fator conflito. Apesar de os dois instrumentos avaliarem a qualidade da relação professor-aluno, a correlação fraca pode ser resultado de serem respondidos por diferentes participantes, tendo sido a ERPA respondida pelas professoras e a subescala da relação professor-aluno pelos alunos. Estudos apontam que a correlação entre os diferentes informantes geralmente é baixa ou moderada, pois a opinião emitida é influenciada por crenças, valores e expectativas pessoais (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Achenbach, Krukowski, Dumenci, & Ivanova, 2005; Borsa & Nunes, 2008). Por exemplo, a criança pode apresentar uma alta desejabilidade social, o que pode fazer com que ela não exponha apenas a verdade quando perguntada sobre seus comportamentos inadequados, por vergonha ou receio de receber algum tipo de punição. Já os adultos (pais e professores) podem fornecer informações enviesadas, visto que a criança é sempre comparada com outras crianças (irmãos ou colegas) ou avaliadas segundo os valores e expectativas dos informantes (Ben-Arieh, 2005).

As análises de comparação da qualidade do relacionamento professor-aluno em função do sexo dos alunos indicaram que as professoras apresentaram pontuações significativamente mais elevadas para as meninas no fator afinidade e para os meninos no fator conflito. Esses dados corroboram estudos anteriores em que o relacionamento professor-aluno é mais positivo para as meninas do que para os meninos do primeiro ciclo do ensino fundamental (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Spilt et al., 2012). Ao investigarem a influência do sexo de alunos e professores no relacionamento professor-aluno, Spilt e cols. (2012) indicaram que, independentemente de serem do sexo masculino ou feminino, os professores relataram maior nível de conflito no relacionamento com os meninos do que com as meninas. A dificuldade no relacionamento com os meninos pode ser explicada por diferenças biológicas, como o baixo nível de autorregulação e a maior frequência de comportamentos antissociais nos meninos, e por fatores sociais da educação, como a maior valorização de características femininas na escola (cooperação, conformidade e atenção) em detrimento de características masculinas

(impulsividade, vivacidade e autonomia), que podem influenciar todos os professores (Spilt et al., 2012). Contudo, é preciso avaliar com cautela os resultados de análises comparativas entre características dos alunos, uma vez que Koomen e cols. (2012) recomendaram a realização de estudos de invariância da ERPA entre sexo e idade dos estudantes para a avaliação da medida entre diferentes grupos, o que ainda não foi investigado no contexto brasileiro.

### **Considerações Finais**

A qualidade do relacionamento professor-aluno vem sendo avaliada em diversos países (Berry & O'Connor, 2010; Beyazkurk & Kesner, 2005; Drugli, 2013; Koomen et al., 2012; Tsigilis & Gregoriadis, 2008), sendo a ERPA, possivelmente, o instrumento mais utilizado para avaliar a visão dos professores acerca da afinidade e do conflito no seu relacionamento com cada aluno(a) em particular. Nesse sentido, acredita-se que a adaptação deste instrumento para o contexto brasileiro poderá facilitar a avaliação da qualidade do relacionamento professor-aluno nas escolas, contribuindo para a compreensão da sua importância para o desenvolvimento dos alunos.

Apesar das limitações deste estudo, como o pequeno tamanho da amostra e a não realização de análises de invariância com a ERPA, estes resultados poderão ampliar a compreensão do relacionamento professor-aluno para o desenvolvimento dos alunos, incluindo indicadores dessa medida também para o contexto brasileiro. Além disso, será possível a realização de estudos transculturais, uma vez que a estrutura fatorial da versão brasileira da ERPA é equivalente à estrutura do instrumento original.

A escola é o ambiente onde crianças e adolescentes passam grande parte do dia interagindo, principalmente, com os colegas e com os professores. Sabe-se que a escola não se restringe a sua função pedagógica, mas assume um importante papel na socialização dos alunos, contribuindo também para sua adaptação socioemocional (Hamre & Pianta, 2001; Myers & Pianta, 2008). Nesse sentido, o relacionamento professor-aluno positivo pode ser considerado como um fator de proteção para alunos que se encontram sob diferentes fatores de riscos individuais ou sociais, uma vez que pode resultar na diminuição de problemas de comportamento e no aumento de competências sociais ao longo de toda a trajetória escolar (Baker, 2006; Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004; Hamre & Pianta, 2006; Pianta & Allen, 2008). Sugere-se que estudos dessa natureza no contexto brasileiro possam contribuir para a compreensão do papel do relacionamento professor-aluno no desenvolvimento de crianças e adolescentes, principalmente, daqueles que se encontram em situação de risco em função de suas características individuais ou sociais.

## Referências

- Achenbach, T. M., Krukowski, R. A., Dumenci, L., & Ivanova, M. Y. (2005). Assessment of adult psychopathology: Meta-analyses and implications of cross-informant correlations. *Psychological Bulletin, 131*, 361-382.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., Howell, C. (1987). Child/Adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*, 213-32.
- Asparouhov, T., & Muthe'n, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 16*, 397-438.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Barbosa, A. J. G., Campo, R. A., & Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia, 28*, 453-461.
- Bell, B. G. & J. Belsky, J. (2008). Parenting and children's cardiovascular functioning. *Child: Care, Health and Development, 34*, 194-203.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research, 74*, 573-596.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 1-14.
- Beyazkurk, D., & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal, 6*, 547-554.
- Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2008). Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil através do CBCL. *Paidéia, 18*, 317-330.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia, 22*, 423-432.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of development processes. Em W. Damon (Org. Séries) & R. M. Lerner (Org. Vol.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.

- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education, 77*, 60-81.
- Damáσιο, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica, 11*, 213-228.
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2012). Factor structure of the student-teacher relationship scale for Norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-10, iFirst Article.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. Em G. G. Bear & K. M. Minke (Org.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Washington, D. C.: National Association of School Psychologists.
- Hangauer, J. D. (2007). The relationship between students' perceptions of school climate, attitudes towards school, and substance use among early adolescents. Retrieved from <http://scholarcommons.usf.edu/etd/2200>
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with "difficult" distributions. *Academic Emergency Medicine, 12*, 360-365.
- Haynes, N., Emmons, C., Ben-Avie, M., Joyner, E., & Comer, J. (2001). *The School Development Program: Student, staff, and parent school climate surveys*. New Haven, CT: Yale Child Study Center.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*, 215-234.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods, 38*, 88-91.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E. & Kiers, H. A. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research, 46*, 340-364.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development, 82*, 601-616.

- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J. S., & Trautwein, U. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling, 16*, 439–476.
- Martinelli, S. C., Schiavoni, A., & Bartholomeu, D. (2009). Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica, 8*, 119-129.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*, 600-608.
- NICHD Study of Early Child Care (2000). *Teacher's relationship with child: First grade student-teacher relationship scale*. Child Care Data Report - 309. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development, 14*, 265-288.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2012). Fatores da família e da escola no desenvolvimento de comportamentos agressivos entre pares e de habilidades sociais. Manuscrito submetido para publicação.
- Pianta, R. C. (1992). *Student-Teacher Relationship Scale*. Unpublished measure, University of Virginia. Available from: <http://www.virginia.edu/vpr/CASTL/files/Student-TeacherRelationshipScale.pdf> (15 Maio 2012).
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. Em M.B. Shinn & H. Yoshikawa (Orgs.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–40). New York, NY: Oxford University Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Em W. Reynolds & G. Miller (Orgs.), *Handbook of psychology (Vol. 7) Educational Psychology* (pp. 199–234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and



- children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, 21, 32-45.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends on teacher-student relationship. *Attachment & Human Development*, 14, 213-231.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50, 363-378.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring teacher-child relationships in the Greek kindergarten setting: A validity study of the Student-Teacher Relationship Scale - short form. *Early Education & Development*, 19, 816-835.
- Tucker, L. R., & Levis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Wang, M., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49, 690-705.
- Webb, M. L., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student-Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 205-215.

## CAPÍTULO IV

### **ESTUDO 3: ADAPTAÇÃO CULTURAL E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO QUESTIONÁRIO DE CLIMA ESCOLAR – REVISADO, VERSÃO PARA ENSINO FUNDAMENTAL (QCE-EF)**

Os autores deste estudo são Giovanna Wanderley Petrucci, Juliane Callegaro Borsa e Sílvia Helena Koller. Este manuscrito será submetido para publicação.

#### Resumo

Este estudo apresenta os procedimentos de adaptação e validação do Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental (QCE-EF) para o contexto brasileiro. Este instrumento avalia a percepção dos estudantes sobre seis dimensões acerca da qualidade dos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar. Participaram 511 estudantes de cinco escolas da cidade de Porto Alegre, entre o 3º e o 5º ano do ensino fundamental. Modelagens de equações estruturais exploratórias apresentaram índices de ajuste satisfatórios para o modelo de seis fatores. Porém, os fatores justiça, ordem e disciplina, envolvimento dos pais e relacionamento entre os estudantes foram modificados em relação ao original. O QCE-EF apresentou evidências de validade externa. Foram observadas diferenças na percepção da qualidade do clima escolar em razão do tipo de escola, sexo e idade dos estudantes. Futuras pesquisas podem contribuir para demonstrar evidências de validade do uso do QCE-EF entre estudantes brasileiros de outros contextos.

Palavras-chave: clima escolar; estudantes; adaptação; validação

#### Abstract

This study presents the procedures for adaptation and validation of the School Climate Survey – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS) for the Brazilian context. This instrument assesses the students' perception of six dimensions on the quality of interpersonal relationships in the school environment. Participants were 511 students from five schools of Porto Alegre, between 3rd and 5th grade. Exploratory structural equation modeling provided satisfactory indices of fit for the model of six factors. However, the factors justice, order and discipline, parental involvement and relationships between students were modified. Brazilian version of SCS-MS demonstrated evidence of external validity. There were differences in student perception of school climate quality according to school type and student gender and age. Future research may also demonstrate validity evidence of the SCS-MS use among Brazilian students in other contexts.

Keywords: school climate; students; adaptation; validation

Estudos acerca do clima escolar vêm sendo desenvolvidos desde o início do século XX. No princípio, eram escassos e baseavam-se em características observáveis do ambiente escolar, como a disponibilidade de recursos materiais e as condições físicas da escola. Porém, os resultados indicavam pouca relação entre essas características e o desempenho dos estudantes (ver Anderson, 1982). A partir da década de 1980, os estudos acerca do clima escolar passaram a se focar em fatores menos tangíveis, como os comportamentos organizacionais dos professores e diretores e os valores compartilhados dentro da comunidade escolar (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997; Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997). Nesse contexto, começaram a ser desenvolvidos estudos empíricos e sistemáticos que avaliavam a percepção dos indivíduos sobre o clima escolar, demonstrando associações com diferentes desfechos dos estudantes, como problemas de comportamento (Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010); comportamento agressivo (Goldstein, Young, & Boyd, 2008; Khoury-Kassabri, 2012); adaptação escolar (Haynes et al., 1997; Kuperminc et al., 1997; Zulling, Huebner, & Patton, 2011); satisfação com a vida (Suldo, Shaffer, & Riley, 2008), saúde mental (Suldo, McMahan, Chappel, & Loker, 2012); autoestima e depressão (Jia et al., 2009), entre outros.

Devido à multiplicidade de aspectos que envolvem a escola, não há consenso acerca da definição do clima escolar nem das dimensões que o compõem (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Haynes et al., 1997; Thapa et al., 2013). No presente estudo, o clima escolar refere-se à percepção dos indivíduos (estudantes, pais, professores/funcionários) acerca da qualidade e da consistência das interações pessoais que envolvem a comunidade escolar (Haynes et al., 1997). Essa definição foca no indivíduo como unidade de análise, pois considera que a percepção de cada pessoa sobre a escola é construída por meio das experiências pessoais e pode influenciar o seu desenvolvimento cognitivo, social e psicológico (Haynes et al., 1997). Nesse sentido, embora os estudantes compartilhem o mesmo espaço físico da escola, cada um percebe o clima escolar de um modo único (singular).

A definição de clima escolar utilizada neste estudo é constituída por seis dimensões, conforme Emmons, Haynes e Comer (2002): justiça; ordem e disciplina; envolvimento dos pais; troca de recursos; relacionamento entre estudantes; e relacionamento entre professores e estudantes. *Justiça* refere-se ao tratamento igualitário entre os estudantes, sem discriminação por etnia ou nível socioeconômico. *Ordem e disciplina* diz respeito aos comportamentos dos alunos apropriados ao contexto escolar. *Envolvimento dos pais* refere-se à frequência da participação dos pais nas atividades da escola. *Troca de recursos* refere-se ao oferecimento de oportunidades iguais para todos os estudantes participarem nas atividades da escola,

utilizarem seus materiais e equipamentos. *Relações interpessoais entre os estudantes* diz respeito ao nível de cuidado, respeito e confiança demonstrado entre os alunos na escola. E, por fim, *relação professor-aluno* refere-se ao nível de cuidado, respeito e confiança demonstrado entre os alunos e os professores na escola.

O clima escolar pode ser considerado como um construto complexo e multidimensional, que se refere a diferentes aspectos da vida na escola (Emmons et al., 2002; Thapa et al., 2013; Zulling, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010). Quando estes constituem um clima positivo, associam-se ao desenvolvimento de comportamentos sociais e emocionais adaptados na escola, porém, quando negativo pode resultar no aumento de comportamentos não adaptados, como os agressivos. Apesar das evidências que demonstram a importância do clima escolar para o desempenho escolar e para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, Cohen et al. (2009) destacaram que existe uma lacuna entre os resultados desses estudos e a implementação de políticas e de práticas voltadas para a comunidade escolar que visem a melhorar a qualidade do ambiente da escola.

Nas últimas décadas, estudos acerca dessa temática têm culminado na realização de uma reforma do clima escolar nos Estados Unidos, compartilhado por diversas instituições daquele país (ex., *The Centers for Disease Control and Prevention, The Institute for Educational Sciences, The United States Department of Education*). Tal reforma vem sendo considerada um componente essencial para a promoção de relacionamentos saudáveis e para a redução da evasão escolar, assim como para a prevenção do *bullying* e para o desenvolvimento das escolas (Thapa et al., 2013). Recentemente, o *Department of Education* dos Estados Unidos (2014) publicou um guia contendo recursos que podem auxiliar a comunidade escolar no desenvolvimento do clima escolar e de políticas e práticas que podem ser aplicados nas escolas. Baseiam-se em três princípios: a criação de um clima escolar positivo com foco na prevenção; o desenvolvimento de expectativas e de consequências claras, apropriadas e consistentes para lidar com os comportamentos disruptivos dos estudantes; e a garantia de justiça, equidade e desenvolvimento contínuo (U.S. Department of Education, 2014).

No Brasil, estudos que avaliam o clima escolar têm examinado o papel das escolas como organizações com a finalidade de identificar problemáticas e soluções relacionadas à melhoria da qualidade do ensino (Adam & Sales, 2013; Brito & Costa, 2010; Gomes, 2002; Silva & Bris, 2002). Por exemplo, investigaram a percepção dos professores acerca do clima escolar e sua relação com o trabalho docente (Brito & Costa, 2010) e com a violência na escola (Adam & Salles, 2013). Ambos avaliaram a visão compartilhada pelos professores com o objetivo de caracterizar o ambiente escolar como um todo, ou seja, considerando a escola

como unidade de análise. Essas informações são relevantes para o contexto educacional, porém não suprem a necessidade de estudos que avaliem a percepção de cada indivíduo em particular acerca da escola. Estes podem fornecer informações complementares, auxiliando na implantação de práticas que aumentem o engajamento dos estudantes com a escola, melhorem o desempenho escolar e promovam o desenvolvimento socioemocional.

*School Climate Survey – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS)*

O *School Climate Survey – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS)* foi traduzido para o português brasileiro como Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental (QCE-EF), sendo assim denominado daqui por diante. Ele foi desenvolvido por Emmons et al. (2002), nos Estados Unidos, com o objetivo de avaliar a percepção de estudantes, pais e professores acerca do clima escolar. O QCE é composto por quatro questionários distintos, sendo duas versões destinadas aos estudantes (uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio), uma versão destinada aos pais dos alunos e outra destinada aos professores. Neste estudo, será utilizada apenas a versão para estudantes do ensino fundamental (QCE-EF). Esta versão é composta por seis dimensões: justiça, ordem e disciplina, envolvimento dos pais, troca de recursos, relações interpessoais entre os estudantes, relação professor-aluno. A primeira versão do QCE-EF foi desenvolvida em 1994 por Haynes, Emmons e Comer. Ela possuía uma sétima subescala que avaliava a motivação dos estudantes. Porém, esta subescala foi excluída devido a resultados estatísticos não satisfatórios (ver Bear & Yang, 2011).

As pontuações dos participantes no QCE-EF são obtidas por meio do somatório de todos os itens do instrumento, resultando numa medida geral acerca do clima escolar (Emmons et al., 2002). Pontuações mais altas referem-se à percepção mais positiva acerca da escola. É possível também avaliar cada subescala separadamente, somando-se apenas os itens que compõem cada dimensão. Do mesmo modo, pontuações mais altas referem-se à percepção mais positiva acerca da referida dimensão do clima escola (Emmons et al., 2002).

O QCE foi desenvolvido para avaliar o *School Development Program* (Programa de Desenvolvimento da Escola). Este programa visa a melhorar a qualidade das experiências educacionais de estudantes de grupos minoritários nos Estados Unidos. Para isso, visa a auxiliar no estabelecimento de vínculos de suporte entre os estudantes, os pais e a equipe de funcionários com a finalidade de promover um clima escolar positivo (Lunenburg, 2011). O *School Development Program* foi desenvolvido no ano de 1968, pelo *Yale University Child Study Center* (Centro de Estudos da Criança da Universidade de Yale; Haynes & Comer, 1993) e foi implementado em mais de 1150 escolas do país (Lunenburg, 2011).

O uso do QCE-EF expandiu-se para além da avaliação do *School Development Program*. Passou a ser utilizado em diversos estudos para avaliar a relação do clima escolar com variáveis dos estudantes, como vitimização entre pares (Atik, 2013); níveis de bem-estar (Briggs, Gilligan, Staton, & Barron, 2010); problemas comportamentais e emocionais (Kuperminc et al., 1997; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001); satisfação com a vida (Suldo et al., 2008; Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gelley, & Hoy, 2013); e saúde mental (Suldo et al., 2012). O QCE-EF foi também utilizado para investigar a associação de características da escola e da sala de aula (ex., tamanho da escola, características dos professores, quantidade de crianças com problemas de comportamento) com a percepção do clima escolar (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Esses estudos confirmaram a relação da percepção acerca do clima escolar com as emoções e os comportamentos sociais na infância e na adolescência.

Ware (2003) realizou análises fatoriais confirmatórias para demonstrar as evidências de validade da versão original completa do QCE-EF e de cada subescala independente. Os participantes foram 2749 estudantes do terceiro ao oitavo ano do ensino fundamental (sistema educacional dos EUA). Os resultados foram calculados por meio do programa estatístico AMOS 4.0.1, utilizando-se o estimador da máxima verossimilhança. Os resultados indicaram índices de ajuste satisfatórios para a escala geral [ $\chi^2(614) = 3832, 21$ ;  $p < 0,001$ ; NNFI= 0,93; CFI= 0,91; GFI= 0,92; SRMR= 0,046; RMSEA= 0,044]. Porém, os índices de algumas subescalas estiveram abaixo do ideal. O autor sugeriu que esses resultados poderiam ser decorrentes da composição da amostra (masculino e feminino, brancos e africanos-americanos), cujas diferenças estariam associadas a variações na estrutura do instrumento (Ware, 2003).

O QCE-EF também apresentou evidências de validade para o uso no contexto turco. Dentre outros objetivos, o estudo de Atik (2013) realizou análises fatoriais confirmatórias a fim de obter evidências de validade do instrumento para estudantes do ensino fundamental da Turquia. Durante o processo de adaptação do instrumento, a equipe de *experts* responsável pela tradução do QCE-EF sugeriu que o item 13 deveria ser omitido (“Na minha escola, crianças de todas as raças são tratadas da mesma forma”) por se referir a um tema não relevante na cultura turca (Atik, 2013). Os resultados indicaram índices de ajuste adequados [ $\alpha^2(579) = 969,13$ , RMSEA= 0,046, CFI= 0,96, SRMR= 0,07], demonstrando que a estrutura do instrumento original poderia ser utilizada apropriadamente, mesmo após a retirada de um item (Atik, 2013). Esses estudos demonstraram evidências de validade para o uso do QCE-EF nos Estados Unidos e na Turquia, indicando também a importância da percepção do clima escolar para a compreensão de características dos estudantes. Diante da escassez de

instrumentos semelhantes no contexto brasileiro, considera-se que a adaptação do QCE-EF pode colaborar para ampliação de pesquisas na referida área. Tais estudos podem contribuir para compreender a percepção de estudantes brasileiros sobre a escola. Podem ainda fornecer dados que auxiliem o desenvolvimento de estratégias de intervenção, visando melhorar o clima escolar.

O presente estudo teve o objetivo de apresentar os procedimentos de tradução e adaptação cultural da QCE-EF (Emmons et al., 2002) e demonstrar as primeiras evidências de validade do seu uso no contexto brasileiro. Foram realizadas análises de validade de construto por meio da avaliação da estrutura fatorial do instrumento e análises de validade externa por meio de testes de correlação entre o QCE-EF e as medidas de habilidades sociais e de comportamentos agressivos entre pares na infância. Os resultados no QCE-EF foram comparados ainda com relação ao sexo, à escolaridade e ao tipo de escola (pública ou privada) dos estudantes.

## Método

### Procedimentos de tradução e adaptação do QCE-EF

Os procedimentos de tradução e adaptação do QCE-EF foram realizadas por meio de seis etapas: a realização da tradução do instrumento do inglês para o português brasileiro por dois tradutores bilíngues independentes; a síntese das versões traduzidas por um terceiro tradutor; a avaliação da versão sintetizada por juízes *experts*; a avaliação da versão sintetizada por três crianças pertencentes ao público-alvo; a tradução-reversa do instrumento por um tradutor bilíngue e o seu envio para os autores da versão original; e a realização do estudo-piloto com o público-alvo (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012).

### Estudo-piloto

O estudo-piloto foi realizado com 106 crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Porto Alegre. A idade dos participantes variou de oito a 16 anos ( $M= 10,33$ ;  $DP= 1,64$ ), sendo 62 (58,5%) meninas e 44 (41,5%) meninos. Os índices de consistência foram calculados por meio do Programa *Statistical Package for Social Science for Windows* - SPSS (versão 21) para a escala total ( $\alpha= 0,86$ ) e para cada um dos fatores: justiça ( $\alpha= 0,77$ ); ordem e disciplina ( $\alpha= 0,69$ ); envolvimento dos pais ( $\alpha= 0,65$ ); troca de recursos ( $\alpha= 0,60$ ); relacionamento entre estudantes ( $\alpha= 0,79$ ); e relacionamento professor-aluno ( $\alpha= 0,81$ ).

## Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 511 estudantes, entre oito e 16 anos ( $M= 10,18$ ;  $DP= 1,33$ ), sendo 266 meninas (52,1%) e 245 meninos (47,9%). Eles estavam matriculados em 35 turmas do ensino fundamental de cinco escolas localizadas na cidade de Porto Alegre. Do total de estudantes, 387 (75,7%) estavam em quatro públicas e 124 (24,3%) estavam em uma escola privada. Cento e trinta e sete (26,8%) alunos cursavam o terceiro ano, 174 (34,1%) frequentavam o quarto ano e 200 (39,1%) cursavam o quinto ano.

## Instrumentos

*Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental.* A versão original do QCE-EF é composta por 37 itens, respondidos por meio de uma escala de três pontos, sendo 1 equivalente a *concordo*, 2 a *não tenho certeza* e 3 a *discordo*. Estes itens avaliam a percepção dos estudantes acerca de seis dimensões do clima escolar, as quais apresentaram os seguintes índices de consistência interna no estudo original (Ware, 2003): *justiça* (5 itens;  $\alpha=0,83$ ); *ordem e disciplina* (7 itens;  $\alpha=0,75$ ), *envolvimento dos pais* (5 itens;  $\alpha=0,68$ ), *troca de recursos* (4 itens;  $\alpha=0,75$ ), *relações interpessoais entre os estudantes* (7 itens;  $\alpha=0,84$ ) e *relação professor-aluno* (9 itens;  $\alpha=0,87$ ). O instrumento prevê também uma medida global, referente à percepção dos estudantes acerca do clima escolar geral. Essa medida é obtida por meio do somatório de todas as dimensões, invertendo-se as pontuações de dez itens (1, 6, 9, 12, 14, 20, 21, 23, 24, 33). Resultados mais altos referem-se à percepção mais positiva do clima escolar geral.

*Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR<sub>2</sub>;* Del Prette et al., s.d). O seu objetivo é avaliar as habilidades sociais, os comportamentos problemáticos e a competência acadêmica em crianças do ensino fundamental. Neste estudo, foi utilizada apenas a escala de autorrelato de habilidades sociais, que avalia a frequência de comportamentos de empatia, responsabilidade, autocontrole e assertividade da criança. Esta escala é composta por 20 itens, respondidos por meio de uma escala que varia de 0 (*nunca*) a 2 (*muito frequente*). O somatório de todos os itens indica a frequência com que os comportamentos avaliados ocorrem. Quanto maior a pontuação total no instrumento, maior a frequência dos comportamentos socialmente habilidosos, de acordo com a percepção da criança (Del Prette et al., s.d).

*Escala de Comportamentos Agressivos (ECA;* Borsa & Bandeira, no prelo). Tem o objetivo de avaliar a frequência de comportamentos agressivos entre pares no contexto escolar em crianças de seis a 13 anos. É um instrumento de autorrelato composto por cinco itens que avaliam os comportamentos agressivos físicos e verbais da criança, além de três itens de



controle, desconsiderados para a pontuação. Os itens são respondidos por meio de uma escala que varia de 1 (*acontece todos os dias*) a 4 (*nunca acontece*). Para a obtenção da pontuação no instrumento, as respostas a todos os itens devem ser invertidas. Quanto mais alto o somatório total, maior a frequência de comportamentos agressivos entre pares. A ECA é uma subescala do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP), o qual apresentou propriedades psicométricas adequadas e evidências de validade satisfatórias para o uso no contexto brasileiro. A Escala de Comportamentos Agressivos (ECA) apresentou um valor de alfa igual a 0,73 na versão brasileira e 0,81 na versão original (Borsa & Bandeira, no prelo).

#### Procedimentos éticos e de coleta de dados

Este estudo obteve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa em Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (n. protocolo 06781812.0.0000.5334). As questões éticas foram asseguradas a todos os participantes de acordo com as diretrizes e normas da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O procedimento de coleta de dados ocorreu após a autorização da direção da escola e após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais dos alunos. A coleta foi realizada na sala de aula e na presença das pesquisadoras. Cada estudante respondeu o Questionário de Clima Escolar, o Questionário de Habilidades Sociais e a Escala de Comportamentos Agressivos. Não foram adotados critérios de exclusão a priori. Os estudantes que não preencheram corretamente algum dos questionário foi excluído posteriormente dos procedimentos de análise de dados.

### **Resultados**

As primeiras evidências de validade do QCE-EF para o contexto brasileiro foram obtidas pela avaliação da sua estrutura fatorial, realizada por meio de modelagem de equações estruturais exploratórias (ESEM - *Exploratory Structural Equation Modeling*). Este procedimento combina os métodos de análise fatorial exploratória (EFA) e de modelagem de equações estruturais (Asparouhov & Muthén, 2009), fornecendo resultados referentes à estrutura fatorial do instrumento juntamente com os índices de ajuste do modelo. Neste estudo, foram considerados os seguintes índices de ajuste, com os respectivos valores de referência considerados como satisfatórios (Hu & Bentler, 1999): *Comparative Index Fit* (CFI; Bentler, 1990) igual ou superior a 0,90; *Tucker-Lewis Index* (TLI; Tucker & Lewis, 1973) igual ou superior a 0,90; e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Steiger, 1990) próximo ou inferior a 0,06.

O método de estimação utilizado foi o WLSMV (*Weighted Least Squares Mean and Variance-Adjusted*), com rotação *Geomin*, apropriado para estruturas fatoriais de simples a moderadas e para dados ordinais cuja distribuição apresente desvio de normalidade (Asparouhov & Muthén, 2009). Utilizou-se o método Hull para a retenção de fatores, por meio do programa estatístico FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). Optou-se pelo uso de matriz de correlação policórica, índice de ajuste CAF (*Common part Accounted For*) e método de extração *Minimum Rank Factor Analysis* (MRFA), recomendado para dados com distribuição não-normal (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). O método Hull tem apresentado resultados mais apropriados quando comparados a outros métodos de retenção de fatores como Kaiser-Guttman, teste de Cattell, análises paralelas e o método da média mínima parcial (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011).

A validade externa do QCE-EF foi testada por meio de análises de correlação de Pearson entre o QCE-EF e as medidas de habilidades sociais e de comportamentos agressivos ente pares. Para comparar os resultados no QCE-EF entre sexo, escolaridade e tipo de escola, foram realizadas análises multivariadas de covariância (MANCOVA), utilizando-se o procedimento *bootstrapping*. Por meio deste procedimento, é possível corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra, corrigir diferenças entre os tamanhos dos grupos e também para apresentar um intervalo de confiança de 99% para as diferenças entre as médias. Portanto, a utilização do *bootstrapping* resulta em maior confiabilidade dos resultados, Para a sua realização, são selecionados os dados da amostra, aleatória e repetidamente. Em seguida, calcula-se a estatística de interesse, nesse caso as MANCOVAs. Os resultados obtidos são considerados uma representação mais aproximada da população da qual a amostra foi retirada. Neste estudo, procedimentos *bootstrapping* foram conduzidos com 1000 amostras e apresentando um intervalo de confiança de 99% para as diferenças entre médias (Haukoos & Lewis, 2005).

#### Estrutura fatorial do QCE-EF

Inicialmente, foram realizados o teste de Kayser-Meyer Olkin ( $KMO= 0,95$ ) e o teste de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(666)= 4401,0$ ;  $p<0,001$ ], cujos resultados indicaram a adequação da amostra para as análises fatoriais posteriores. A estimativa de retenção dos fatores, realizada pelo método Hull, indicou uma solução de seis fatores, semelhante à estrutura do instrumento original. Em seguida, realizou-se a ESEM, fixando-se o número de fatores em seis, visando à obtenção das cargas fatoriais dos itens.

Os resultados da ESEM indicaram índices de ajuste adequados para a solução de seis fatores [ $\chi^2(459)= 628,555$ ;  $p<0,001$ ; CFI= 0,97; TLI= 0,95; RMSEA= 0,027 (CI 90% 0,021 –

0,032)], porém sugeriram possíveis modificações na distribuição dos itens (Tabela 1). Apenas dois fatores (troca de recursos, relacionamento entre professores e alunos) mantiveram-se idênticos à versão original, com cargas fatoriais acima de 0,40. Entretanto, os demais apresentaram algumas diferenças quando comparados à versão original do instrumento. A dimensão justiça apresentou quatro itens (3, 7, 13, 31) com cargas fatoriais entre 0,45 e 0,67. Porém o item 32 (“Na minha escola, os professores são justos com todo mundo”) teve carga cruzada e inferior a 0,40, carregando também na dimensão relacionamento entre professores e estudantes. Isso pode ser explicado em razão do conteúdo do item referir-se igualmente às duas dimensões, não discriminando as respostas dos participantes. O fator ordem e disciplina teve cinco itens (1, 6, 24, 25, 33) com cargas entre 0,47 e 0,71 e três itens (9, 18, 20) com cargas cruzadas e inferiores a 0,40. O item 25 pertencia originalmente ao fator relacionamento entre os estudantes, mas sua migração para este fator parece pertinente, uma vez que ele se refere a aspectos de ordem e disciplina na escola mais do que ao relacionamento entre os estudantes (“As crianças na minha escola respeitam os professores”). A dimensão envolvimento dos pais apresentou quatro itens (4, 27, 29, 36) com cargas entre 0,50 e 0,68. Porém, o item 8 (“meus pais geralmente participam das reuniões de pais na minha escola”) apresentou cargas fatoriais entre 0,30 e 0,40 nas dimensões envolvimento dos pais e relacionamento entre professores e alunos, parecendo não discriminar as respostas entre as dimensões. Por fim, o fator relacionamento entre os estudantes foi o que apresentou maior diferença em comparação com o instrumento original, em que é composto por sete itens. Na versão brasileira, os resultados sugeriram que essa dimensão era composta por três itens (15, 16, 22), cujas cargas fatoriais variaram entre 0,61 e 0,66. O item 34 (“As crianças na minha escola respeitam umas às outras”) apresentou carga cruzada, carregando também na dimensão ordem e disciplina. O item 25 migrou para o fator ordem e disciplina, como referido anteriormente. E, por fim, os itens 2 (“As crianças na minha escola se comportam bem”) e 5 (“As crianças na minha escola são cuidadosas com as outras pessoas”) apresentaram cargas inferiores a 0,40 (Tabela 1).

Os itens com cargas inferiores a 0,40 (2, 5, 8, 9, 18, 20, 32) e aquele que apresentou carga cruzada (34) em dois fatores devem ser melhor observados em estudos posteriores. Considerando que este é um primeiro estudo acerca da estrutura fatorial do QCE-EF, futuras investigações podem contribuir para a identificação da estrutura mais adequada para este instrumento no contexto brasileiro. Por fim, destaca-se ainda que todos os fatores do QCE-EF, conjuntamente, explicaram 62,30% da variância total do construto.

Tabela 1. Cargas fatoriais e propriedades psicométricas do QCE-EF

Estrutura do instrumento	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
<i>Fator 1: Justiça</i>						
7 Todo mundo é tratado igualmente bem na minha escola	<b>0,67</b>	0,02	-0,13	0,03	0,22	-0,03
3 Na minha escola, todas as crianças são tratadas da mesma forma, não importa se seus pais são ricos ou pobres	<b>0,65</b>	-0,06	-0,02	0,06	-0,03	0,09
13 Na minha escola, crianças de todas as cores de pele são tratadas da mesma forma	<b>0,55</b>	0,02	0,02	-0,04	0,19	0,06
31 Na minha escola, meninos e meninas são tratados igualmente bem	<b>0,45</b>	0,08	0,05	-0,01	0,35	0,07
32 Na minha escola, os professores são justos com todo mundo	0,29	0,00	0,15	0,02	0,13	0,30
<i>Fator 2: Ordem e disciplina</i>						
33 As crianças na minha escola falam palavrões umas para as outras	-0,12	<b>0,71</b>	-0,03	0,25	0,14	-0,00
24 As crianças na minha escola brigam muito	-0,01	<b>0,63</b>	0,10	0,27	-0,04	-0,02
1 Algumas crianças na minha escola muitas vezes dizem que vão bater ou machucar os outros	0,08	<b>0,54</b>	0,04	-0,08	-0,18	-0,01
6 As crianças na minha escola muitas vezes se machucam quando estão na escola	0,03	<b>0,47</b>	0,05	0,23	-0,07	-0,16
9 Minha escola geralmente é muito barulhenta	0,07	0,37	-0,01	0,26	0,21	-0,11
18 Minha escola geralmente está limpa e organizada	0,01	0,35	-0,06	0,01	0,14	0,34
20 Algumas crianças trazem armas ou facas para a minha escola	0,16	0,29	-0,19	0,20	0,01	0,10
<i>Fator 3: Envolvimento dos pais</i>						
29 Os pais geralmente vêm até a minha escola para ajudar em atividades especiais	-0,02	0,03	<b>0,68</b>	-0,06	0,17	-0,11
27 Meus pais visitam a minha escola com frequência	-0,02	0,17	<b>0,62</b>	0,04	-0,03	0,13
36 Meus pais geralmente vêm até a minha escola para se encontrar com os meus professores	0,04	0,01	<b>0,60</b>	-0,11	-0,07	0,09
4 Os pais muitas vezes ajudam na minha escola	0,07	-0,05	<b>0,50</b>	0,06	0,10	0,01
8 Meus pais geralmente participam das reuniões de pais na minha escola	0,01	-0,01	0,39	0,08	0,03	0,37
<i>Fator 4: Troca de recursos</i>						
12 Quando temos brincadeiras ou jogos divertidos na minha escola, são sempre as mesmas crianças que comandam	-0,06	0,03	-0,03	<b>0,67</b>	0,12	0,01
14 Na minha escola, é sempre o mesmo aluno que ajuda o professor	-0,03	-0,06	0,02	<b>0,61</b>	0,01	0,09
21 Quando brincamos, são sempre as mesmas crianças que utilizam as coisas, como um computador, uma bola ou outros brinquedos	0,14	-0,03	-0,02	<b>0,61</b>	-0,04	-0,04
23 Na minha escola, são sempre as mesmas crianças que são escolhidas para participar de atividades extras ou especiais	0,04	0,05	0,03	<b>0,55</b>	-0,08	0,10
<i>Fator 5: Relacionamento entre estudantes</i>						
22 Na minha escola, as crianças ajudam umas às outras	0,02	0,04	-0,06	0,14	<b>0,66</b>	0,14
15 As crianças na minha escola gostam umas das outras	0,13	0,04	0,03	0,00	<b>0,66</b>	0,00
16 As crianças na minha escola confiam umas nas outras	0,12	-0,09	0,08	-0,04	<b>0,61</b>	0,02
34 As crianças na minha escola respeitam umas às outras	-0,06	<b>0,45</b>	0,02	-0,01	<b>0,50</b>	0,16
2 As crianças na minha escola se comportam bem	0,24	0,37	0,06	-0,13	0,20	-0,01
5 As crianças na minha escola são cuidadosas com as outras pessoas	0,18	0,21	-0,00	-0,09	0,34	0,01
25 As crianças na minha escola respeitam os professores	0,16	<b>0,42</b>	-0,02	-0,08	0,14	0,26
<i>Fator 6: Relacionamento professores-alunos</i>						
10 Meus professores trabalham bastante para que eu tenha bons resultados nas tarefas e nas provas	0,04	0,02	-0,03	-0,05	-0,21	<b>0,86</b>
19 Meus professores se preocupam comigo	-0,05	0,03	-0,06	-0,09	0,01	<b>0,78</b>
26 Eu gosto de aprender nesta escola	0,04	0,07	-0,07	0,02	0,02	<b>0,75</b>
11 Os professores da minha escola ajudam os alunos com os seus problemas	-0,13	0,05	-0,03	-0,10	0,01	<b>0,73</b>
17 Eu sinto que eu posso me sair bem nesta escola	0,14	-0,02	0,02	0,08	-0,04	<b>0,71</b>
30 Os professores na minha escola nos ajudam com nossos problemas escolares	0,06	-0,12	0,11	0,00	0,08	<b>0,65</b>
28 Meus professores acreditam que eu posso ter bons resultados nos trabalhos da escola	0,25	0,01	0,09	0,04	-0,18	<b>0,62</b>
37 Meus professores fazem eu me sentir bem comigo mesmo(a)	0,02	-0,17	0,06	0,02	0,15	<b>0,61</b>
35 Eu posso conversar com meus professores sobre os meus problemas	-0,19	-0,05	0,10	0,06	0,10	<b>0,61</b>
Eigenvalues <sup>a</sup>	3,47	2,31	1,28	1,81	1,21	8,67
% Variância Explicada <sup>a</sup>	11,52	7,69	4,27	6,00	4,02	28,80
Média <sup>b</sup>	9,97	8,98	8,98	8,75	6,60	24,47
Desvio-Padrão <sup>b</sup>	1,96	2,31	2,06	2,11	1,60	3,20
Alfa de Cronbach <sup>b</sup>	0,67	0,61	0,62	0,63	0,67	0,81

Nota: Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM); Método de estimação WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance-Adjusted); Método de Rotação Geomin.

<sup>a</sup>Calculado por meio do programa estatístico FACTOR; <sup>b</sup>Calculado por meio do programa estatístico SPSS

As análises de correlação bivariadas indicaram que cada fator apresentou correlações positivas e significativas com pelo menos um outro fator do instrumento (Tabela 2). Essas correlações variaram de fracas a moderadas ( $r^2= 0,11$  a  $0,43$ ), tendo sido as mais fracas entre ordem e disciplina e envolvimento dos pais e entre troca de recursos e envolvimento dos pais. A correlação mais forte ocorreu entre justiça e relacionamento entre estudantes. Os fatores apresentaram correlações significativas com quase todos os outros fatores, com exceção da troca de recursos. Este correlacionou-se apenas com ordem e disciplina e relacionamento professores-alunos.

Tabela 2. Correlações bivariadas entre os fatores latentes do QCE-EF

Fatores latentes	1	2	3	4	5
1 Justiça	-				
2 Ordem e disciplina	0,26**	-			
3 Envolvimento dos pais	0,15**	0,11*	-		
4 Troca de recursos	0,08	0,16**	-0,04	-	
5 Relacionamento entre estudantes	0,43**	0,26**	0,19**	0,05	-
6 Relacionamento professores-alunos	0,37**	0,09	0,26**	0,11*	0,35**

\*\* $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

#### Evidências de validade externa

Foram realizadas análises de correlação de Pearson entre medidas do clima escolar e medidas de habilidades sociais e de comportamentos agressivos entre pares para avaliar as evidências de validade externa do QCE-EF (Tabela 3). O escore geral e os fatores do clima escolar apresentaram correlações positivas com as habilidades sociais e correlações negativas com os comportamentos agressivo entre pares. Houve correlação moderada do clima escolar geral com as habilidades sociais ( $r^2= 0,37$ ) assim como com os comportamentos agressivos entre pares ( $r^2= -0,32$ ). Dentre os fatores que constituem o clima escolar, as correlações mais fortes foram entre as habilidades sociais e a qualidade do relacionamento professores-alunos ( $r^2= 0,31$ ) e entre os comportamentos agressivos entre pares e a ordem e disciplina na escola ( $r^2= -0,30$ ). Por outro lado, as correlações mais fracas ou não significativas foram da troca de recursos com as habilidades sociais ( $r^2= 0,11$ ) e com os comportamentos agressivos entre pares ( $r^2= -0,02$ ).

#### Diferenças entre médias no QCE-EF com relação a sexo, escolaridade e tipo de escola

As médias dos estudantes nos fatores do clima escolar foram comparadas com relação ao sexo, escolaridade e tipo de escola. Foi realizada uma MANCOVA para cada uma dessas variáveis, controlando-se o efeito das demais. O teste *M de Box* não foi significativo em nenhuma das análises, indicando haver homogeneidade de variância entre os grupos. A

primeira MANCOVA foi realizada para comparar as médias no QCE-EF entre os participantes de escola pública e privada, controlando-se para o sexo e a escolaridade. Os resultados foram estatisticamente significativos [ $F(6,502)= 4,825$ ,  $Wilk's\ Lambda= 0,945$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2_{parcial}= 0,06$ ], indicando que as médias dos participantes em diferentes dimensões do clima escolar diferiram em função do tipo de escola onde estudavam. As análises univariadas de variância (ANOVAs) indicaram que as diferenças foram significativas para os fatores ordem e disciplina, troca de recursos e relacionamento entre professores e alunos, tendo sido mais altas as pontuações dos estudantes da escola privada. Entretanto, os resultados do procedimento *bootstrapping* indicaram que apenas as diferenças para os fatores ordem e disciplina e relacionamento professores-alunos permaneceram significativos (Tabela 4).

Tabela 3. Correlações bivariadas dos fatores do QCE-EF com as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares

Fatores	1	2	3	4	5	6	7	8
1 QCE-EF	-							
2 Justiça	0,65**	-						
3 Ordem e disciplina	0,54**	0,26**	-					
4 Envolvimento dos pais	0,48**	0,15**	0,11*	-				
5 Troca de recursos	0,39**	0,08	0,16**	-0,04	-			
6 Relacionamento entre estudantes	0,61**	0,43**	0,26**	0,19**	0,05	-		
7 Relacionamento prof-alunos	0,72**	0,37**	0,09	0,26**	0,11*	0,35**	-	
8 Habilidades sociais	0,37**	0,25**	0,14**	0,22**	0,11*	0,21**	0,31**	-
9 ECA	-0,32**	-0,18**	-0,30**	-0,14**	-0,02	-0,14**	-0,26**	-0,18**

Nota: QCE-EF = escore geral do clima escolar; ECA = comportamentos agressivos entre pares

Tabela 4. Médias e desvios-padrão dos fatores do QC-EF por tipo de escola, controlando-se para o sexo e a escolaridade

Fatores do QC-EF	Tipo de escola			
	Pública (n = 387)		Privada (n = 124)	
	M (DP)	99% CI <sup>a</sup>	M (DP)	99% CI <sup>a</sup>
Justiça	9,90 (0,10)	9,70 – 10,09	10,19 (0,18)	9,85 – 10,54
Ordem e disciplina	8,75 (0,12)	8,52 – 8,97	9,70 (0,21)	9,29 – 10,10
Envolvimento dos pais	8,91 (0,11)	8,70 – 9,11	9,21 (0,19)	8,84 – 9,57
Troca de recursos	8,62 (0,11)	8,14 – 8,83	9,15 (0,19)	8,78 – 9,52
Relação entre estudantes	6,56 (0,08)	6,40 – 6,71	6,75 (0,14)	6,47 – 7,03
Relação professores-alunos	24,21 (0,16)	23,89 – 24,52	25,28 (0,29)	24,72 – 25,84

Nota: <sup>a</sup> = *Bootstrapping Confidence Interval*; DP = Desvio-padrão.

A segunda MANCOVA foi realizada para comparar as pontuações dos estudantes no QCE em função do sexo, controlando-se para o efeito da escolaridade e do tipo de escola. Os resultados foram marginalmente significativos [ $F(6,502)= 2,116$ ,  $Wilk's\ Lambda= 0,975$ ,  $p= 0,05$ ,  $\eta^2_{parcial}= 0,03$ ], indicando diferenças na percepção do clima escolar entre meninos e meninas. Os resultados das ANOVAs demonstraram que a diferença foi significativa apenas para a dimensão do relacionamento positivo entre os estudantes, de modo que os meninos

apresentaram pontuações mais altas do que as meninas. Esses resultados foram mantidos após a realização dos procedimentos *bootstrapping* (Tabela 5).

Tabela 5. Médias e desvios-padrão dos fatores do QCE-EF por sexo dos estudantes, controlando-se para o tipo de escola e a escolaridade

Fatores do QCE-EF	Sexo			
	Meninos (n = 245)		Meninas (n = 266)	
	<i>M (DP)</i>	99% CI <sup>a</sup>	<i>M (DP)</i>	99% CI <sup>a</sup>
Justiça	9,88 (0,13)	9,63 – 10,12	10,05 (0,12)	9,82 – 10,29
Ordem e disciplina	9,08 (0,15)	8,80 – 9,37	8,88 (0,14)	8,60 – 9,15
Envolvimento dos pais	8,98 (0,13)	8,73 – 9,24	8,97 (0,13)	8,73 – 9,22
Troca de recursos	8,72 (0,13)	8,46 – 8,99	8,78 (0,13)	8,53 – 9,03
Relação entre estudantes	6,78 (0,10)	6,86 – 6,98	6,44 (0,10)	6,25 – 6,63
Relação professores-alunos	24,54 (0,20)	24,14 – 24,94	24,40 (0,20)	24,01 – 24-78

Nota: <sup>a</sup> = *Bootstrapping Confidence Interval*; DP = Desvio-padrão.

Por fim, a terceira MANCOVA testou possíveis diferenças nas pontuações dos participantes no QCE-EF com relação à escolaridade, controlando-se para o efeito do sexo e do tipo de escola. Os resultados demonstraram diferença na percepção do clima escolar em função da escolaridade [ $F(12,1002) = 3,270$ , *Wilk's Lambda* = 0,926,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2_{\text{parcial}} = 0,04$ ]. As ANOVAs indicaram que houve diferença significativa nas dimensões justiça no tratamento dos estudantes e relacionamento positivo entre estudantes. As crianças do terceiro ano tiveram menores médias na percepção de justiça do que as crianças do quarto ano. Por outro lado, as crianças do terceiro ano apresentaram maiores médias na percepção de relacionamentos positivos entre os estudantes do que as crianças do quinto ano, conforme se observa na Tabela 6.

Tabela 6. Médias e desvios-padrão dos fatores do QCE-EF por escolaridade dos estudantes, controlando-se para o sexo e o tipo de escola

Fatores do QCE-EF	Escolaridade					
	3º ano (n = 137)		4º ano (n = 174)		5º ano (n = 200)	
	<i>M (DP)</i>	99% CI <sup>a</sup>	<i>M (DP)</i>	99% CI <sup>a</sup>	<i>M (DP)</i>	99% CI <sup>a</sup>
Justiça	9,55 (0,17)	9,22-9,88	10,24 (0,15)	9,95-10,53	10,02 (0,14)	9,75-10,29
Ordem e disciplina	8,87 (0,20)	8,49-9,26	9,16 (0,17)	8,82-9,50	8,89 (0,16)	8,57-9,21
Envolvimento dos pais	8,77 (0,18)	8,42-9,11	9,18 (0,16)	8,88-9,49	8,94 (0,15)	8,66-9,23
Troca de recursos	8,87 (0,18)	8,51-9,22	8,95 (0,16)	8,63-9,26	8,50 (0,15)	8,21-8,80
Relação entre estudantes	6,86 (0,14)	6,59-7,12	6,70 (0,12)	6,46-6,93	6,35 (0,11)	6,13-6,57
Relação professores-alunos	24,39 (0,27)	23,86-24,93	24,42 (0,24)	23,94-24,89	24,56 (0,23)	24,12-25,00

Nota: <sup>a</sup> = *Bootstrapping Confidence Interval*; DP = Desvio-padrão.

## Discussão

O objetivo deste estudo foi apresentar os procedimentos de adaptação do QCE-EF (Emmons et al., 2002) para o contexto brasileiro e demonstrar as primeiras evidências de validade do seu uso entre estudantes do ensino fundamental. Foram realizadas análises de validade de construto, por meio da avaliação da estrutura fatorial do instrumento, e análises de

validade externa, por meio de testes de correlação entre o QCE-EF e as medidas de habilidades sociais e de comportamentos agressivos entre pares na infância. Os resultados no QCE-EF foram comparados ainda com relação ao sexo, à escolaridade e ao tipo de escola (pública ou privada) dos estudantes.

Análises fatoriais confirmatórias realizadas com a versão original do QCE-EF apresentaram índices de ajuste satisfatórios (Ware, 2003). No presente estudo, optou-se por realizar modelagens de equações estruturais exploratórias (ESEM) em razão do desconhecimento de estudos exploratórios com este instrumento e da existência das possíveis diferenças entre o sistema educacional do Brasil e dos Estados Unidos. Por meio da ESEM é possível avaliar qual é a estrutura mais apropriada para a população do estudo, confirmando ou não a estrutura do instrumento original. Os resultados apresentaram índices de ajuste adequados para a solução de seis fatores nas duas versões do QCE-EF, porém houve diferenças com relação ao número de itens do instrumento e à composição de quatro fatores (justiça, ordem e disciplina, envolvimento dos pais, relacionamento entre os estudantes). Dos 37 itens que compõem o instrumento original, sete apresentaram cargas fatoriais abaixo do ponto 0,40 e um apresentou carga cruzada, sugerindo-se uma estrutura de 29 itens para a versão brasileira do QCE-EF.

As diferenças entre esses estudos podem ser decorrentes de características socioculturais entre os países ou dos procedimentos estatísticos utilizados. A escola está inserida em um contexto social mais amplo, refletindo normas, valores e cultura da sociedade (Bronfenbrenner, 1979). O item 20 (“Alguma crianças trazem armas ou facas para a minha escola”) pode ser considerado como um exemplo das diferenças entre o Brasil e os Estados Unidos, os quais possuem legislações diferentes quanto ao porte e uso de armas pela população. A população brasileira, por exemplo, tem acesso mais restrito às armas de fogo do que a população estadunidense. Para as crianças deste estudo, o item 20 pareceu não estar relacionado aos demais itens referentes ao clima escolar, apresentando cargas fatoriais abaixo do ponto de corte. Portanto, fatores do macrossistema de um país podem se relacionar com a percepção dos estudantes acerca do clima escolar, confirmando a importância de estudos exploratórios no processo de validação do QCE-EF.

Outra possível explicação pode se referir aos procedimentos estatísticos utilizados. Futuras investigações poderão avaliar a adequação da estrutura fatorial da versão adaptada do QCE-EF em outras amostras brasileiras, assim como compará-la com a estrutura do instrumento original. É importante que sejam realizadas análises fatoriais exploratórias com a versão original do QCE-EF, uma vez que elas são recomendadas como as primeiras análises que devem ser desenvolvidas na construção de um instrumento (Wang & Wang, 2012).



A maioria das correlações bivariadas entre os fatores latentes do QCE-EF foi significativa, variando de fracas a moderadas. Com exceção do fator troca de recursos, todos os fatores correlacionaram-se com outros quatro fatores. Troca de recursos apresentou correlações com ordem e disciplina e relacionamento professores-alunos, embora fracas. Porém, não se correlacionou com os fatores justiça, envolvimento dos pais e relacionamento entre estudantes. Diferentemente das demais dimensões, o conteúdo de troca de recursos não avalia diretamente a qualidade das relações interpessoais que ocorrem na escola, o que pode justificar a baixa correlação entre os fatores. Porém, futuras investigações podem verificar qual é o funcionamento das escolas brasileiras quanto à troca de recursos e a sua relação com diferentes fatores do clima escolar.

As análises de validade externa demonstraram que o QCE-EF apresentou correlações positivas com as medidas de habilidades sociais e correlações negativas com os comportamentos agressivos entre pares. Essas análises fornecem dados sobre os padrões de correlação do escore do teste com outras variáveis e apresentam indicadores sobre a capacidade preditiva do teste com relação a outros fatores de interesse direto, como é o caso dos comportamentos sociais da criança (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education 1999). Esses resultados corroboram também estudos anteriores que demonstram associação negativa entre a percepção dos estudantes acerca do clima escolar e problemas de comportamento (Wang et al., 2010) e agressividade (Goldstein et al., 2008; Khoury-Kassabri, 2012), e associação positiva com comportamentos de adaptação escolar (Haynes et al., 1997; Kuperminc et al., 1997; Zulling et al., 2011). Os estudantes que percebem o clima escolar como positivo tendem a ver a escola como um ambiente em que existe respeito, confiança e generosidade entre as pessoas, reduzindo a prática da violência (Haynes et al., 1997). Além disso, eles se sentem mais apoiados pelos adultos da escola, envolvem-se em menos em problemas de comportamento e buscam mais apoio para lidar com situações de *bullying* (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010; Gregory, Cornell, & Fan, 2011).

A percepção dos estudantes acerca do clima escolar foi comparada com relação ao tipo de escola, sexo e escolaridade dos participantes. Os estudantes de escola privada perceberam o clima escolar como mais positivo do que os estudantes de escola pública, especificamente, com relação à ordem e disciplina na escola, à troca de recursos e ao relacionamento entre professores e alunos. A maioria das escolas públicas costuma ter poucos recursos materiais para atender às demandas dos alunos, principalmente, quando comparadas às escolas privadas. Além disso, a escola privada deste estudo diferenciava-se das públicas por ser uma escola, com regras e normas religiosas que a diferenciava das demais. Embora não tenha sido

o objetivo deste estudo investigar as características de cada escola em profundidade, observa-se que para compreender o microsistema escolar é importante avaliar os demais níveis contextuais em que a escola está inserida, como as famílias dos estudantes, a comunidade escolar, a vizinhança da escola, entre outros. Portanto, as subculturas presentes em cada escola podem ser importantes para a percepção dos estudantes acerca do clima escolar.

Com relação ao sexo dos estudantes, observa-se que as meninas percebem o relacionamento entre os estudantes como mais positivo do que os meninos, corroborando estudos que demonstram que as meninas apresentam percepção mais positiva acerca do clima escolar do que entre os meninos (Fan, Williams, & Corkin, 2011; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Além disso, as crianças mais novas percebem menos justiça no tratamento dos alunos na escola e mais relacionamentos positivos entre os estudantes do que as crianças das séries mais avançadas. Embora esses resultados sejam preliminares, eles indicam a existência de possíveis diferenças na percepção dos estudantes acerca do clima escolar com relação ao tipo de escola, ao sexo e à escolaridade. Porém, futuros estudos podem investigar a relação da percepção do clima escolar com as variáveis biossociodemográficas, pois estas refletem o contexto social em que a pessoa está inserida e influenciam a sua visão de mundo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

### **Considerações Finais**

No Brasil, os estudos sobre o clima escolar têm avaliado a percepção coletiva dos professores acerca do ambiente escolar com a finalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. O presente estudo propôs-se a adaptar um instrumento que avalia a percepção dos estudantes acerca do clima escolar e apresentou evidências de validade do uso entre no Brasil. O QCE-EF demonstrou ser uma medida que pode ser utilizada nas escolas, contribuindo para suprir a escassez de ferramentas para uso neste contexto. Do mesmo modo, o QCE-EF poderá auxiliar na realização de novos estudos que visem compreender a percepção dos estudantes acerca do clima escolar e sua relação com o desenvolvimento socioemocional.

O conceito do clima escolar adotado no presente estudo refere-se à percepção dos estudantes acerca da qualidade e da consistência das interações pessoais que ocorrem na escola e que envolvem toda a comunidade escolar. Essa percepção é subjetiva e resulta das experiências pessoais dentro e fora da escola (Haynes et al., 1997). Nesse sentido, apesar de os estudantes compartilharem o mesmo espaço físico, cada um percebe o clima escolar de um modo único. Nesse sentido, o clima escolar não pode ser considerada como uma medida objetiva. O desafio consiste em desenvolver estratégias que melhorem a percepção dos

estudantes acerca do clima escolar. Possivelmente, o uso do QCE-EF pode gerar resultados que indiquem quais dimensões do clima escolar são mais relevantes para os estudantes, incentivando a realização de programas que visem melhorá-las na escola (Kupermic et al., 1997).

Dentre as limitações do presente estudo, destaca-se a não realização de análise de validade convergente devido à dificuldade em obter outra medida brasileira que avalie o clima escolar. Além disso, houve dificuldade em obter igual número de escolas públicas e privadas, pareadas com relação à localização e outras possíveis características, o que pode ter interferido nos resultados. Apesar das limitações, futuros estudos poderão utilizar o QCE-EF para compreender a percepção dos estudantes acerca do clima escolar. Entre outras possibilidades, eles poderão investigar a relação entre mudanças objetivas na escola e modificações na percepção dos estudantes acerca do clima escolar e nos seus comportamentos.

## Referências

- Adam, J. M., & Sales, L. M. (2013). School organizational climate and violence in the school: Case study of two Brazilian school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106*, 2323-2332.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research, 52*, 368–420.
- Asparouhov, T., & Muthe'n, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 16*, 397-438.
- Atik, G. (2013). Student and school level factors in victimization of middle school students: an ecological perspective (Tese de doutorado não publicada). Middle East Technical University, Ankara.
- Bear, G., & Yang, C. (2011). Delaware School Climate Surveys Technical Manual. Disponível em <http://wordpress.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2011/12/Final-Technical-Manual.pdf>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238–246.

- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (no prelo). The Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q): Evidence of validity in the Brazilian context. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia*, 22, 423-432.
- Briggs, M. K., Gilligan, T. D., Staton, A. R., & Barron, K. E. (2010). A collaborative approach to evaluating well-being in the middle school setting. *Journal of School Counseling*, 8(8). Disponível em: <http://www.jsc.montana.edu/articles/v8n8.pdf>
- Brito, M. S. T., & Costa, M. (2010). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 500-510.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Org.) & R. M. Lerner (Vol. Org.), *Handbook of Child Psychology* (6ª ed., Vol. 1, pp. 793-828). New York: Wiley.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533-553.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 641-654.
- Gomes, C. A. (2002). A escola de qualidade para todos: Abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(48), 281-306,
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 48, 904-934
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12, 360-365.
- Emmons, C. L., Haynes, N. M., & Comer, J. P. (2002). *School Climate Survey: Elementary and Middle School Version* (Revised Edition). New Haven, CT: Yale University Child Study Center.

- Haynes, N., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program: Process, outcomes, and policy implications. *Urban Education, 28*(2), 166-199.
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 83*, 321-329.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Comer, J. P. (1994). *School Climate Survey: Elementary and Middle School Version*. New Haven, CT: Yale University, Child Study Center, School Development Program.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*, 1514-1530.
- Khoury-Kassabri, M. (2012). Perpetration of aggressive behaviors against peers and teachers as predicted by student and contextual factors, *Aggressive Behavior, 38*, 253-262.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology, 100*, 96-104.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*, 141-159.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C., & Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*, 76-88.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods, 38*, 88-91.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E. & Kiers, H. A. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research, 46*, 340-364.
- Lunenburg, F. C. (2011). The Comer School Development Program: Improving education for low-income students. *National Forum of Multicultural Issues Journal, 8*(1), 1-14.
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and*

teacher education policy. Disponível em: <http://nsc.csee.net/> ou <http://www.ecs.org/school-climate>

- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Silva, J. M. A. P., & Bris, M. M. (2002). Clima de trabalho uma proposta de análise da organização escolar: Revisão teórica. *Educação: Teoria e Prática*, 10(18), 24-30.
- Suldo, S., Shaffer, E., & Riley, K. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23, 56–69.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students' life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research Quality Life*, 8, 169–182.
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- U.S. Department of Education (2014). *Guiding Principles: A resource guide for improving school climate and discipline*. Washington, D.C.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. West Sussex, Great Britain: Wiley.
- Wang, M., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274–286.
- Ware, W. B. (2003). *The school climate survey: The Yale Child Study School Development Program*. Unpublished report.
- Zulling, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical, review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.
- Zulling, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48, 133-145.

## CAPÍTULO V

### **ESTUDO 4: EFEITO DE MODERAÇÃO DE FATORES DA ESCOLA NA ASSOCIAÇÃO ENTRE RELACIONAMENTO PAIS-CRIANÇA E COMPORTAMENTOS SOCIAIS NA INFÂNCIA**

Os autores deste estudo são Giovanna Wanderley Petrucci, Juliane Callegaro Borsa e Sílvia Helena Koller. Este manuscrito será submetido para publicação.

#### Resumo

Este estudo investiga o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e de fatores da escola sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância. Participaram 297 estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, seus pais ou mães e suas professoras. Foram testados modelos de equações estruturais teoricamente baseados. Foi obtido suporte para o modelo que identificou o relacionamento pais-criança como preditor das habilidades sociais e dos comportamentos agressivos entre pares. Porém, não foi obtido suporte para a interação entre relacionamento pais-criança e relacionamento professor-aluno. O modelo de interação entre relacionamento pais-criança e clima escolar obteve suporte apenas para os comportamentos agressivos entre pares. O clima escolar positivo atuou como fator de proteção para crianças com relacionamento pais-criança negativo, reduzindo a frequência de comportamentos agressivos entre pares na escola.

Palavras-chave: relacionamento pais-criança; relacionamento professor-aluno; clima escolar; habilidades sociais; comportamento agressivo entre pares

#### Abstract

This study investigates the independent and interactive effect of parent-child relationship and school factors on social skills and peer aggressive behavior in childhood. Participants were 297 students from 3rd to 5th grade, their fathers or mothers and their teachers. Theoretically derived structural equation models were tested. Support was found for a model that identified parent-child relationship as a predictor of social skills and peer aggressive behavior. However, support was not founded for the interaction model between parent-child relationship and student-teacher relationship. Interaction model between parent-child relationship and school climate found support only for peer aggressive behavior. The positive school climate acted as a protective factor for children with negative parent-child relationship, reducing the frequency of peer aggressive behavior in school.

Keywords: parent-child relationship; student-teacher relationship; school climate; social skills; peer aggressive behavior

O relacionamento pais-criança constitui-se como um dos fatores centrais do ambiente familiar que fazem parte do processo de socialização na infância. Os relacionamentos com alta conexão e afinidade entre pais e filhos associam-se positivamente ao desenvolvimento de comportamentos competentes (Yoo, Feng, & Daycomo, 2013; Zhang, 2013). Por outro lado, os relacionamentos com alto conflito e controle psicológico estão associados positivamente ao desenvolvimento de comportamentos disfuncionais (Georgiou & Stavrínidés, 2013; Spieker et al., 2012). Há diversos modelos teóricos que ressaltam o efeito desse relacionamento sobre o desenvolvimento na infância (Baumrind, 1971; Bowlby, 1969; Bronfenbrenner, 2005; Maccoby, 1992; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989). Do mesmo modo, há diferentes dimensões que vêm sendo utilizadas para caracterizar a qualidade desses relacionamentos. Contudo, há consenso na literatura acerca da importância do relacionamento pais-criança para o desenvolvimento de comportamentos sociais adaptados e não adaptados na infância e/ou adolescência, como empatia e comportamentos pró-sociais (Yoo et al., 2013); competência social (Zhang, 2013), *bullying* e vitimização entre pares (Georgiou & Stavrínidés, 2013) e agressão relacional (Spieker et al., 2012).

À medida que a criança se desenvolve, o processo de socialização tem continuidade em outros contextos (Bronfenbrenner & Morris, 2006), sobretudo na escola. Nesse ambiente, ela passa a participar de um novo microssistema, constituído por normas e regras sociais que antes não faziam parte da sua rotina, e tem oportunidade de se relacionar com pessoas não familiares, como os pares e os professores. Como resultado das experiências vivenciadas na escola, a criança desenvolve novas competências e disfunções que podem interagir com o seu repertório de comportamentos sociais, resultantes dos relacionamentos prévios, principalmente, com os pais. A família e a escola, portanto, constituem-se como contextos de socialização fundamentais para o desenvolvimento, sendo, possivelmente, os mais investigados na infância. Diversos estudos têm demonstrado o efeito de fatores da família sobre o desenvolvimento infantil (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Georgiou & Stavrínidés, 2013; Yoo et al., 2013), assim como de fatores da escola (Berry & O'Connor, 2010; Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013; Maldonado-Carreño & Votruba-Dzral, 2011). Contudo, a interação desses contextos começou a ser pesquisada com maior frequência a partir do final do século XX (Batanova & Loukas, 2013; Howes & Hamilton, 1992; Klika, Herrenkohl, & Lee, 2012; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997), sendo a teoria bioecológica do desenvolvimento humano um dos marcos teóricos utilizados nessa direção (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A teoria bioecológica foi desenvolvida na segunda metade do século XX por Urie Bronfenbrenner, nos Estados Unidos, com o objetivo de investigar diversas influências do



ambiente natural sobre o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1973). Essa teoria foi reformulada pelo próprio autor e por seus colaboradores ao longo do tempo de modo que passou a enfatizar o efeito dos processos proximais sobre o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Esses processos passaram a constituir o conceito central da teoria. Referem-se às constantes interações do indivíduo com o seu ambiente externo imediato, as quais se tornam progressivamente mais complexas. Elas ocorrem através das atividades cotidianas da pessoa, possibilitando a criação de padrões estáveis e duradouros de trocas com outras pessoas, objetos e símbolos existentes no ambiente, de modo a promover o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Alguns exemplos de processos proximais são a amamentação do bebê, as brincadeiras entre crianças, as atividades de aprendizagem escolar, o cuidado com as pessoas, entre outros (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Apesar de os processos proximais serem considerados como o componente central da teoria bioecológica, eles não agem isoladamente. O seu efeito sobre o desenvolvimento humano varia em função das características da pessoa em desenvolvimento, do contexto e do tempo em que ocorrem (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Portanto, esses fatores podem interagir com processos proximais como o relacionamento da criança com os pais, produzindo efeitos de competência e/ou efeitos de disfunção no desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

#### Relacionamento pais-criança e comportamentos sociais na infância

Desde o nascimento, a criança pode interagir com os pais numa base regular de tempo, resultando num relacionamento progressivamente mais complexo, o qual se constitui como um dos primeiros processos proximais da criança, senão o primeiro. Dependendo da qualidade, esses relacionamentos podem resultar em efeitos de competência ou de disfunção. Os primeiros resultam na aquisição de conhecimentos e habilidades que possibilitam à criança engajar-se em outras atividades, tornando-se agente do próprio desenvolvimento. Os segundos referem-se à aquisição de comportamentos não adaptados, que resultam na dificuldade de manutenção e de controle em diferentes situações (Bronfenbrenner & Morris 2006).

Georgiou e Stavrínides (2013) investigaram a relação entre as práticas parentais no contexto familiar e as experiências de *bullying* e de vitimização entre adolescentes na escola. Dentre os resultados, observaram que o conflito pais-criança apresentou alta correlação positiva com os desfechos investigados, indicando a possibilidade de associação entre fatores de diferentes contextos (Georgiou & Stavrínides, 2013). O estudo de Yoo et al. (2013) avaliou o efeito de comportamentos parentais e da qualidade do relacionamento pais-criança sobre a

empatia e os comportamentos pró-sociais dos filhos. Os autores verificaram que a percepção dos adolescentes sobre os comportamentos dos pais associou-se aos desfechos investigados. Além disso, a percepção de conexão entre pais e filhos atuou como um mediador entre comportamentos dos pais e desfechos dos adolescentes. Para Yoo et al. (2013), a maioria dos estudos aborda o efeito da qualidade do relacionamento pais-criança apenas sobre os problemas de comportamentos. Contudo, os seus resultados destacaram o efeito desses relacionamentos sobre os comportamentos sociais adaptados das crianças.

Embora o relacionamento pais-criança seja fundamental para o desenvolvimento, ele não age isoladamente. O seu efeito varia em função de diferentes fatores, podendo interagir com características da pessoa e do contexto familiar, como as variáveis biossociodemográficas (Bronfenbrenner & Morris, 2006). De acordo com a teoria bioecológica, o sexo e a idade podem ser considerados como características da pessoa em desenvolvimento, enquanto que a renda familiar, como um fator do contexto da família. Embora existam diferenças em termos de classificação, esses fatores associam-se à posição e ao papel da pessoa na sociedade, influenciando as suas necessidades e comportamentos, a qualidade dos seus processos proximais e, conseqüentemente, o seu efeito sobre o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Diversos estudos têm destacado a associação direta das variáveis sociodemográficas ou com o relacionamento pais-criança (Piccinini, Tudge, Marin, Frizzo & Lopes, 2010) ou com os comportamentos sociais da criança (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2006; Berry & O'Connor, 2010; Cecconello & Koller, 2000). Dentre os resultados do estudo de Piccinini et al. (2010), as mães com alto nível socioeconômico apresentaram interações mais positivas com as crianças, caracterizadas pela maior qualidade na comunicação mãe-criança, do que as mães com baixo nível socioeconômico. De acordo com os autores, esse dado corroborou estudos anteriores que identificaram maiores estratégias de comunicação verbal entre mães e crianças de alto nível socioeconômico quando comparadas às mães de baixo nível socioeconômico. O estudo desenvolvido por Bandeira et al. (2006) examinou a associação das habilidades sociais com o sexo, a idade e o nível socioeconômico de crianças do ensino fundamental. A maior frequência nos comportamentos de habilidades sociais, de acordo com o autorrelato das crianças, foi observada: entre as meninas em comparação com os meninos; entre as crianças mais novas em comparação com as mais velhas; e entre as crianças de maior nível socioeconômico quando comparadas com as de menor nível socioeconômico. Borsa e Nunes (2011) e Borsa, Souza e Bandeira (2011) investigaram também a associação entre problemas de comportamento em crianças do ensino fundamental e variáveis sociodemográficas. Esses problemas, incluindo os comportamentos

agressivos, estiveram associados a variáveis como estudar em escola pública, possuir baixa renda familiar e ter pais com baixo nível de escolaridade. Embora esses estudos não tenham investigado o efeito de interação das variáveis sociodemográficas com a qualidade do relacionamento pais-criança, eles oferecem pistas acerca da direção da associação entre essas variáveis no contexto brasileiro.

É importante, porém, que as variáveis biossociodemográficas sejam investigadas em interação com a qualidade do relacionamento pais-criança, uma vez que podem alterar o seu efeito sobre o desenvolvimento. Para Bronfenbrenner e Morris (2006), os processos proximais positivos não apenas promovem o desenvolvimento de comportamentos competentes, mas também podem atuar como fatores de proteção contra os riscos pessoais ou sociais (Whittaker, Harden, See, Meisch, & Westbrook, 2011). Nesse sentido, o relacionamento pais-criança positivo, além de promover o desenvolvimento de comportamentos competentes, pode atuar como fator de proteção para os riscos decorrentes de características biossociodemográficas não adaptadas.

#### Relacionamento professor-aluno e comportamentos sociais na infância

Ao longo do desenvolvimento, a criança começa a participar de outros microssistemas, como a escola, onde tem a oportunidade de vivenciar interações recíprocas ao longo do tempo com os colegas, amigos e professores. O relacionamento professor-aluno, em particular, pode oferecer suporte emocional à criança ou pode contribuir para a construção do senso de pertencimento ao ambiente escolar, sendo fundamental para o desenvolvimento ao longo da infância (Sabol & Pianta, 2012). Por exemplo, crianças que possuem relacionamentos positivos com os professores nas séries iniciais do ensino fundamental podem apresentar mais habilidades escolares e menos de problemas de comportamento (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011), mais habilidades sociais (Berry & O'Connor, 2010) e menos agressão física contra os pares (Troop-Gordon & Koop, 2011), entre outros. Por outro lado, a qualidade do relacionamento professor-aluno associa-se negativamente a problemas de comportamento como o *bullying* (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, & Evans, 2010) ou, ainda, à alta frequência de comportamentos externalizantes e internalizantes (O'Connor, Collins, & Supplee, 2012).

Os primeiros relacionamentos da criança com os adultos no contexto familiar podem influenciar os futuros relacionamentos professor-aluno. Porém, professores sensíveis são capazes de modificar os modelos de relacionamento da criança, assim como os seus futuros comportamentos e interações com outras pessoas (Sabol & Pianta, 2012). Nesse sentido, Murray (2009) identificou que o relacionamento professor-aluno de alta qualidade atuou

como compensador para os estudantes com relacionamento de baixa qualidade com os pais, reduzindo o efeito desta variável sobre a competência escolar. Nessa mesma direção, o relacionamento professor-aluno positivo atuou como moderador para o conflito pais-adolescente, diminuindo o seu efeito sobre os problemas de conduta dos filhos (Wang, Bronkworth, & Eccles, 2012).

Entretanto, outros estudos não confirmaram a hipótese de moderação. Por exemplo, Meehan, Hughes e Cavell (2003) investigaram a interação no relacionamento professor-aluno positivo e pais-criança negativo sobre a agressividade na infância. Os resultados da interação não foram significativos. Além disso, apenas o relacionamento professor-aluno atuou como preditor da agressividade das crianças (Meehan et al, 2003). O estudo de Pianta et al. (1997) investigou em que medida os relacionamentos mãe-criança e professor-aluno prediziam a adaptação escolar na infância, avaliada através da competência social, comportamental e acadêmica. Os resultados indicaram que a qualidade dos relacionamentos mãe-criança estava mais fortemente associada às características de adaptação escolar do que a qualidade do relacionamento professor-aluno. Além disso, as interações entre os relacionamentos da criança com as mães e com os professores não foram significativas (Pianta et al., 1997).

Apesar de os primeiros processos proximais terem um efeito significativo sobre o desenvolvimento na infância, esses estudos demonstraram a possibilidade de o relacionamento professor-aluno positivo atuar como compensador para os relacionamentos pais-criança de baixa qualidade. Esses resultados estão de acordo com a teoria bioecológica, demonstrando o possível efeito de interação entre processos proximais na família e fatores da escola sobre o desenvolvimento de competências e disfunções na infância (Bronfenbrenner, 1986). Entretanto, os resultados controversos indicam a necessidade de futuras investigações que avaliem o efeito do relacionamento pais-criança e professor-aluno sobre os comportamentos das crianças.

#### Clima escolar e comportamentos sociais na infância

Não há dúvida de que a importância da escola para o desenvolvimento das crianças não se restringe ao efeito do relacionamento professor-aluno. A escola é um microsistema amplo, que possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (Pianta et al., 1997). Nele, a criança relaciona-se com os pares e professores, aprende a respeitar regras, compartilha interesses e desafios, entre outros. Esses diferentes fatores presentes na escola, conjuntamente, caracterizam o clima escolar. Dentre várias definições, ele pode ser conceituado como a percepção dos estudantes acerca da qualidade das interações pessoais que ocorrem na comunidade escolar, incluindo a relação família-escola, e que

influenciam o seu desenvolvimento cognitivo, social e psicológico (Haynes, Emmons, & Bem-Avie, 1997). Algumas dimensões que podem caracterizar o clima escolar positivo são: justiça e equidade no tratamento dos estudantes, independentemente do sexo e da etnia; ordem e disciplina na escola, estimulando a prática de comportamentos apropriados; envolvimento dos pais nas atividades escolares; troca de recursos, dando igual oportunidade aos estudantes para participar das atividades escolares e utilizar os materiais e equipamentos da escola; respeito, cuidado e confiança no relacionamento interpessoal entre os estudantes e no relacionamento entre professores e alunos (Haynes et al., 1997).

A percepção dos estudantes acerca do clima escolar baseia-se nas suas experiências prévias e refletem a qualidade e as características do cotidiano da sua escola. Tal percepção exerce um efeito significativo sobre o desenvolvimento na infância e adolescência (ver Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Thapa, Cohen, Guffey, & D'Alessandro, 2013); especificamente, sobre problemas de comportamento (Wang & Dishion, 2011); adaptação escolar (Haynes et al., 1997; Zullig, Huebner, & Patton, 2011); e habilidades sociais (Esposito, 1999). Os estudantes, que não percebem apoio dos professores em geral, podem se sentir desmotivados para frequentar a escola e para se engajar em atividades escolares (Wang & Holcombe, 2010). Além disso, os estudantes que percebem que as regras da escola são claras e aplicadas eficazmente possuem menores índices de vitimização e de delinquência (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005). No mesmo sentido, os estudantes que percebem os adultos da escola como atenciosos e veem as regras escolares como justas e consistentes possuem menores índices de suspensão e maiores índices de busca de apoio em situações de *bullying* (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010; Gregory, Cornell, & Fan, 2011). A percepção do clima escolar positivo pode promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes em geral. Por outro lado, quando negativo, pode promover o desenvolvimento de comportamentos sociais não adaptados (Wang & Holcombe, 2010; Wang & Dishion, 2011).

O clima escolar pode ser considerado, ainda, como um fator do contexto da escola. De acordo com a teoria bioecológica, ele pode interagir com os processos proximais na família, influenciando o desenvolvimento na infância (Bronfenbrenner, 1986). Nesse sentido, Loukas, Roalson e Herrera (2010) investigaram o efeito de interação do vínculo dos estudantes com a escola e qualidade dos relacionamentos familiares sobre os problemas de conduta. Os resultados indicaram que o vínculo dos alunos com a escola atuou como fator de proteção para a baixa qualidade dos relacionamentos familiares, reduzindo a frequência dos problemas de conduta na escola. A percepção do clima escolar positivo tem sido ainda considerada como um fator de proteção para os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade devido a riscos diversos, como a pobreza na família (Hopson & Lee, 2011), relacionamentos

com pares que possuem comportamentos desviantes (Wang & Dishion, 2011), entre outros. Apesar da importância dos primeiros proximais na família, os relacionamentos e as experiências vivenciadas no contexto escolar podem interagir com os relacionamentos familiares, modificando o repertório de competências e disfunções ao longo da infância (Bronfenbrenner, 1986).

#### Habilidades sociais e comportamentos agressivos entre pares

A partir de uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares podem ser consideradas, respectivamente, como efeitos de competência e de disfunção. Eles podem resultar da interação entre os processos proximais e outros fatores associados à pessoa em desenvolvimento. Ambos se referem a comportamentos que ocorrem nos relacionamentos interpessoais e que têm efeito significativo para o desenvolvimento social desde a infância.

As habilidades sociais referem-se ao repertório de comportamentos que contribuem para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais adaptados, ajudando a lidar eficazmente com as demandas das interações sociais (Del Prette & Del Prette, 1999). Tais habilidades organizam-se como classes de comportamentos que podem ser utilizados em diversas situações para se obter um desempenho eficaz nas atividades sociais (Gresham, Elliott, Cook, Vance, & Kettler, 2010). Algumas classes relevantes na infância são responsabilidade, empatia, assertividade e autocontrole (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009), as quais contribuem para a adaptação da criança às exigências dos seus principais contextos de socialização, a família e a escola.

Embora as habilidades sociais sejam comportamentos situacionais, elas colaboram para o desenvolvimento da competência social. Esta se refere à avaliação positiva do uso das habilidades sociais, resultando na adaptação do indivíduo ao contexto em que está inserido (Del Prette, Rocha, & Del Prette, 2011; Gresham et al., 2010). Para que uma pessoa seja avaliada como socialmente competente em uma determinada atividade, é fundamental que possua um repertório de habilidades sociais apropriado para seu estágio de desenvolvimento e que saiba utilizá-lo adequadamente, respeitando valores, normas e regras da cultura ou subcultura. Desse modo, quanto mais amplo o repertório de habilidades sociais, maior a sua contribuição para o desenvolvimento da competência social, resultando em interações positivas com os pares, na capacidade de fazer amigos, na solução de problemas e na ampliação das competências acadêmicas (Del Prette, et al., 2011).

O comportamento agressivo, por outro lado, vem sendo definido como todo ato praticado com a intenção de causar dano físico ou psicológico a outro indivíduo ou grupo

(Coie & Dodge, 1998), destacando-se a intencionalidade da ação. Apesar da falta de consenso acerca da sua definição, é considerado um fenômeno social, complexo e multideterminado, que resulta em prejuízos ao funcionamento social das pessoas que o praticam ou que sofrem a agressão (Tremblay, 2000).

O comportamento agressivo é considerado um construto multidimensional que pode ser classificado em razão das formas de manifestação como: atos diretos ou confrontativos e atos indiretos ou não confrontativos. Os atos diretos referem-se aos comportamentos agressivos físicos e verbais manifestados na interação social direta com outra pessoa. Os atos indiretos referem-se principalmente aos comportamentos agressivos relacionais que são aqueles praticados com a intenção de prejudicar as relações sociais do outro (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Forbes, Zhang, Doroszewicz, & Haas, 2009). Neste estudo, serão investigados os comportamentos agressivos físicos e verbais praticados ente pares na escola, considerados frequentes na infância.

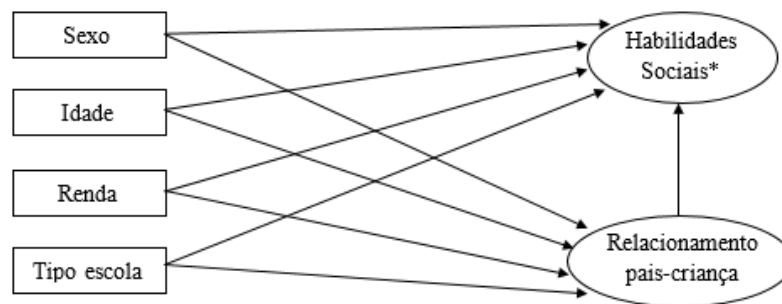
Crianças com alta frequência de comportamento agressivo praticado entre pares tendem a enfrentar dificuldades nas interações sociais, como, por exemplo, rejeição dos pares (Ladd & Burgess, 1999) e relações conflituosas com professores (Fowler, Banks, Der, & Kalis, 2008; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). Por outro lado, as habilidades sociais podem contribuir para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais positivos, atuando como fatores de proteção para os comportamentos agressivos (Bandeira et al., 2009). Entretanto, a literatura aponta que habilidades sociais e comportamentos agressivos não são excludentes. Crianças com alta frequência de habilidades sociais também podem apresentar alta frequência de comportamentos agressivos ente pares (Estell, Cairns, Farmer, & Cairns, 2002), como ocorre em situações de *bullying*. Desse modo, tais comportamentos são determinados por diferentes mecanismos e são influenciados por diferentes fatores, sendo importante investigá-los separadamente e não como extremos de um mesmo contínuo.

#### Objetivos do presente estudo

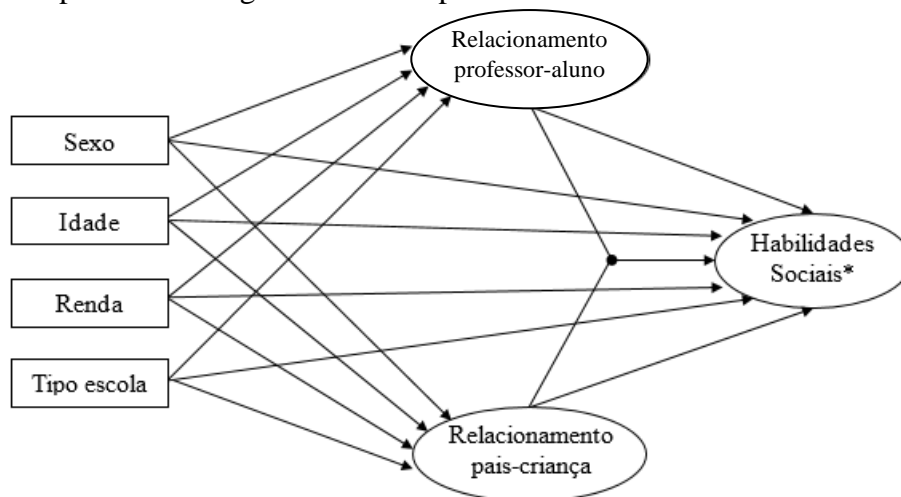
Os objetivos deste estudo foram investigar: 1) o efeito independente da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais e sobre os comportamentos agressivos entre pares na infância; 2) o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento professor-aluno sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares; 3) o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do clima escolar sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares. Os comportamentos sociais das crianças serão testados separadamente.

## Hipóteses

As hipóteses deste estudo são: (H1) a qualidade do relacionamento pais-criança terá efeito positivo sobre as habilidades sociais e efeito negativo sobre os comportamentos agressivos entre pares na infância (Figura 1); (H2) a qualidade do relacionamento professor-aluno atuará como moderador na associação entre qualidade do relacionamento pais-criança e comportamentos sociais na infância, aumentando a frequência da manifestação de habilidades sociais e reduzindo a dos comportamentos agressivos entre pares (Figura 2); (H3) a qualidade do clima escolar atuará como moderador na associação entre qualidade do relacionamento pais-criança e comportamentos sociais na infância, aumentando a frequência da manifestação de habilidades sociais e reduzindo a dos comportamentos agressivos entre pares (Figura 3). Para cada modelo, serão controladas as variáveis biossociodemográficas: sexo, idade, renda familiar e tipo de escola da criança.

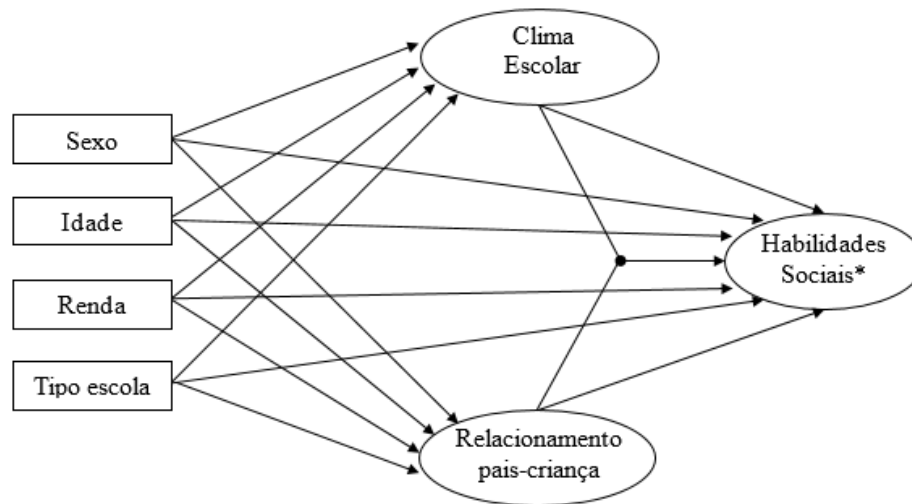


*Figura 1.* Modelo estrutural hipotético do efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas das crianças. Serão testados modelos separados para as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares



*Figura 2.* Modelo estrutural hipotético do efeito único e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento professor-aluno sobre as habilidades sociais, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas das crianças. Serão testados modelos separados para as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares





*Figura 3.* Modelo estrutural hipotético do efeito único e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade clima escolar sobre as habilidades sociais, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas das crianças. Serão testados modelos separados para as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares

## Método

### Participantes

#### Crianças

A amostra deste estudo incluiu 297 alunos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental, em 32 turmas de quatro escolas da cidade de Porto Alegre. A idade dos estudantes variou de 7 a 12 anos ( $M=9,80$ ;  $DP=1,04$ ), sendo 175 meninas (58,9%) e 122 meninos (41,1%). Cento e cinco participantes (35,4%) estavam no terceiro ano, 107 no quarto ano (36,0%) e 85 no quinto ano (28,6%). Destes alunos, 233 (78,5%) estavam matriculados em escola pública e 64 (21,5%) em escola privada, representado aproximadamente a distribuição de alunos por tipo de escolas no município (MEC/INEP, 2012).

#### Pais e mães

Participaram também 297 cuidadores dos estudantes, sendo 264 mães (88,9%) e 33 pais (11,1%). As idades das mães variaram de 23 a 56 anos ( $M=35,7$ ;  $DP=7,00$ ), e as idades dos pais de 30 a 60 anos ( $M=40,78$ ;  $DP=6,71$ ). Com relação ao grau de escolaridade das mães, 71 (26,9%) possuíam ensino fundamental incompleto, 70 (26,6%) tinham o ensino fundamental completo, 86 (32,5%) possuíam o ensino médio completo, 31 (11,7%) tinham ensino superior completo e seis (2,3%) não informaram. Com relação ao grau de escolaridade dos pais, nove (27,3%) possuíam ensino fundamental incompleto, seis (18,2%) tinham o ensino fundamental completo, 13 (39,4%) possuíam o ensino médio completo e cinco (15,1%) tinham ensino superior completo. Com relação ao estado civil das mães, 142 (53,8%)

eram casadas/união estável, 79 (29,9%) eram solteiras, 32 (12,1%) eram divorciadas/separadas, oito (3,0%) eram viúvas e três (1,1%) não informaram. Com relação ao estado civil dos pais, 21 (63,6%) eram casados/união estável, oito (24,2%) eram solteiros e quatro (12,1%) eram divorciados/separados. Com relação à renda familiar mensal informada pelos cuidadores, 40 (13,5%) disseram ser inferior a um salário mínimo, 150 (50,5%) disseram que era de um a três salários mínimos, 51 (17,2%) informaram que era de três a seis salários mínimos, 36 (12,1%) informaram ser superior a seis salários mínimos e 20 (6,7%) não informaram.

### Professoras

Participaram também a professora principal de cada criança, compondo um total de 24 professoras. Todas lecionavam em pelo menos uma turma do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas participantes. Suas idades variaram de 25 a 61 anos ( $M=37,78$ ;  $DP=11,12$ ). Com relação ao grau de escolaridade, cinco (20%) possuíam ensino superior incompleto, 10 (40%) possuíam ensino superior completo, seis (24%) possuíam pós-graduação e quatro (16%) não informaram. O tempo de magistério das professoras variou de um a 30 anos ( $M=11,29$ ;  $DP=7,78$ ), e o tempo de trabalho na escola pesquisada variou de um a 20 anos ( $M=4,62$ ;  $DP=4,45$ ). A carga horário de trabalho semanal das professoras variou de 20 a 50 horas ( $M=34,52$ ;  $DP=9,34$ ).

A perda amostral foi de 55%. Inicialmente, 815 crianças foram convidadas a participar do estudo por meio de uma carta-convite enviada aos pais. Entretanto, apenas 367 (45%) dos pais ou responsáveis autorizaram a participação dos filhos. Dentre essas crianças, setenta foram excluídas por não terem respondido a algum dos questionários ou devido à recusa das professoras em participar. Os questionários incompletos foram considerados nas análises posteriores uma vez que os procedimentos estatísticos utilizados possibilitaram a inclusão de dados faltantes.

### Instrumentos

#### Crianças

*Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR<sub>2</sub>)*. Foi desenvolvido nos Estados Unidos por Greshan e Elliot, em 1990, e adaptado para o Brasil por Del Prette, Freitas, Bandeira e Del Prette (s.d.). Tem o objetivo de avaliar habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica de crianças do ensino fundamental. Trata-se de um sistema de avaliação composto por três questionários a serem respondidos pelos pais ou responsáveis, pelo professor/professora e pela própria criança. Neste estudo,

será utilizada apenas a versão de autorrelato das habilidades sociais, que é composta por quatro dimensões: empatia, responsabilidade, autocontrole/civilidade e assertividade (Del Prette et al., s.d.). O estudo de adaptação e validação da versão brasileira deste instrumento resultou numa estrutura de 20 itens, respondidos através de uma escala de três pontos que se referem à frequência com que cada comportamento ocorre (0=*nunca*, 1=*algumas vezes*, 2= *muito frequente*). O índice de consistência interna (alfa de Cronbach) para a escala global neste estudo e no estudo de validação do instrumento foi de 0,76 e 0,73, respectivamente.

*Escala de Comportamentos Agressivos (ECA)*. Este instrumento compõe o *Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares – Q-CARP* (Borsa & Bandeira, no prelo). A *ECA* é composta por cinco itens que avaliam os comportamentos agressivos físicos e verbais da criança, além de três itens de controle, desconsiderados para a pontuação. Consiste em um instrumento de autorrelato, cujos itens são respondidos através de uma escala de quatro pontos, que variam de acordo com a frequência com que o comportamento ocorre (1=*acontece todos os dias*, 2=*acontece às vezes*, 3=*acontece poucas vezes*, 4=*nunca acontece*). O Q-CARP apresentou propriedades psicométricas adequadas e evidências de validade satisfatórias para o uso no contexto brasileiro. O índice de consistência interna para Escala de Comportamentos Agressivos (ECA) foi de 0,73 (Borsa & Bandeira, no prelo). No presente estudo, esse índice foi igual a 0,77.

*Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental (QCE-EF)*. Foi desenvolvido por Emmons, Haynes e Comer (2002), nos Estados Unidos, e adaptado para a população brasileira por Petrucci, Borsa e Koller (2014a). O seu objetivo é investigar a percepção dos estudantes do ensino fundamental acerca de diferentes dimensões do clima da sua escola. A versão brasileira é constituída por 29 itens, respondidos através de uma escala Likert de três pontos, sendo 1 equivalente a concordo, 2 a não tenho certeza e 3 a discordo. O clima escolar é avaliado por meio de seis dimensões: 1) *justiça/equidade* – tratamento igualitário entre os estudantes, sem discriminação por etnia ou nível socioeconômico; 2) *ordem e disciplina* – conduta apropriada dos alunos no contexto escolar; 3) *envolvimento dos pais* – frequência da participação dos pais nas atividades da escola; 4) *troca de recursos* – oportunidades iguais para os estudantes participarem nas atividades da escola, utilizarem seus materiais e equipamentos; 5) *relações interpessoais entre os estudantes* – o nível de cuidado, respeito e confiança entre os alunos na escola; e 6) *relação professor-aluno* – o nível de cuidado, respeito e confiança entre os alunos e os professores na escola (Emmons et al., 2002). Além disso, o instrumento prevê uma medida global do clima escolar, obtida através da soma dos resultados de todas as dimensões, de modo que resultados mais altos indicam a

percepção mais positiva do clima escolar. O índice de consistência interna para a medida global do QCE-EF neste estudo e no estudo de validação foi 0,79 e 0,78, respectivamente.

#### Pais e mães

*Escala de Relacionamento Pais-Criança (ERPC)*. Foi elaborada por Pianta (1992) e adaptada para a população brasileira por Petrucci, Borsa e Koller (2014b). Seu objetivo é avaliar a percepção do pai e/ou da mãe acerca da sua relação com cada filho por meio de indicadores de conflito e proximidade no relacionamento. A dimensão conflito refere-se à discordância e tensão no relacionamento entre pais e criança e a dimensão proximidade diz respeito à quantidade de afeto, comunicação e apoio neste relacionamento. A escala possui 15 itens, sendo oito referentes à dimensão conflito e sete à dimensão proximidade, os quais são respondidos por meio de uma escala de cinco pontos (1=*com certeza se aplica* a 5=*nunca se aplica*). O instrumento também prevê uma medida global da qualidade do relacionamento, obtida através da soma dos resultados das subescalas de proximidade e conflito (invertida), de modo que resultados mais altos indicam relacionamentos mais positivos. O índice de consistência interna para a medida global neste estudo foi 0,81. No estudo de validação, esse índice foi igual a 0,83.

*Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA)*. Assim como a ERPC, foi elaborada por Pianta (2001) e validada para o contexto brasileiro por Petrucci, Borsa, Barbosa e Koller (no prelo). Os dois instrumentos possuem a mesma estrutura fatorial, mensurando as dimensões de afinidade e conflito. Entretanto este foi desenvolvido para avaliar a percepção dos professores acerca da qualidade da sua relação com cada estudante. A ERPA também é constituída por 15 itens, sendo oito referentes à dimensão conflito e sete à dimensão proximidade. Eles são respondidos por meio de uma escala de cinco pontos, sendo 1 equivalente a sempre e 5 a nunca. Todos os itens podem ser somados, invertendo-se os valores da dimensão conflito, a fim de se obter uma medida global acerca da qualidade do relacionamento professor-aluno. Quanto maior a pontuação, melhor a qualidade do relacionamento. O índice de consistência interna para a escala global foi de 0,92 neste estudo e no estudo de validação do instrumento.

#### Procedimentos

##### Procedimentos de Coleta de Dados

Este estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (n. protocolo

06781812.0.0000.5334). Antes da coleta de dados, as pesquisadoras fizeram contato com cinco diretoras de escolas públicas e cinco diretoras de escolas privadas, com a intenção de explicar-lhes os objetivos do estudo e convidar as instituições para participarem da pesquisa. Das diretoras contatadas, quatro aceitaram participar do estudo e assinaram um Termo de Aceite. As demais optaram por não participar.

Os dados foram coletados em 32 turmas de quatro escolas do município de Porto Alegre. Seis turmas eram de uma escola privada e as restantes eram de três escolas públicas. As escolas foram selecionadas por conveniência, em diferentes localidades da cidade, utilizando-se o único critério de possuírem turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental cujas aulas fossem ministradas por apenas uma professora. A coleta de dados foi realizada nas escolas, após consentimento das diretoras. Os pais dos alunos e as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam os instrumentos da pesquisa. Os pais preencheram o questionário biossociodemográfico e a ERPC, os quais foram entregues aos alunos na escola para que os levassem aos seus responsáveis. Cada professora respondeu, aproximadamente, dez questionários (ERPA) sobre a qualidade do seu relacionamento com cada aluno em particular. Todas as crianças de cada turma foram convidadas a participar do estudo. Contudo, mantiveram-se na pesquisa apenas aquelas que apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis, resultando numa média de dez alunos por turma. Portanto, o número de questionários respondidos por cada professora variou em função da quantidade de alunos que obteve autorização dos pais para participar do estudo. Por fim, os alunos responderam o a escala de habilidades sociais do SSRS-BR<sub>2</sub>, a ECA e o QCE-EF coletivamente e na presença das pesquisadoras.

#### Procedimentos de Análise de Dados

Foram utilizadas modelagens de equações estruturais (utilizando Mplus 6.1; Muthén & Muthén, 1998-2012) para examinar o modelo de mensuração e o modelo estrutural das variáveis latentes envolvidas no estudo. Inicialmente, foi realizada uma análise fatorial confirmatória para verificar a adequação dos índices de ajuste de cada modelo de mensuração. As variáveis latentes predictoras (relacionamento pais-criança), moderadoras (relacionamento professor-aluno e clima escolar) e de desfecho (empatia e comportamento agressivo entre pares) foram identificadas pelos itens e/ou fatores que compõem seus respectivos instrumentos. Foram realizadas análises fatoriais confirmatórias para testar os valores de adequação das variáveis latentes, utilizando-se diferentes índices: CFI (*Comparative Fit Index*; Bentler, 1990); TLI (*Tucker-Lewis Index*; Tucker & Lewis, 1973); RMSEA (*Root-*

*Mean-Square Error of Aproximation*; Steiger, 1990); e SRMR (*Standardized Root-Mean-Square Residual*; Hu & Bentler, 1999). Como critério de ajuste satisfatório do modelo aos dados, adotaram-se os seguintes valores dos índices: CFI e TLI acima de 0,90, RMSEA abaixo de 0,06 (limite superior do IC 90% < 0.08) e SRMR abaixo de 0,08 (Hu & Bentler, 1999).

Em seguida, após estabelecer um modelo de mensuração adequado, procedeu-se a modelagem de equações estruturais para examinar o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança, da qualidade do relacionamento professor-aluno e da qualidade do clima escolar sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares, separadamente. O primeiro modelo considerou apenas o efeito independente da qualidade do relacionamento pais-criança sobre cada desfecho. O segundo modelo testou o efeito de interação da qualidade do relacionamento pais-criança com a qualidade do relacionamento professor-aluno. Por fim, o terceiro modelo testou o efeito de interação da qualidade do relacionamento pais-criança com a qualidade do clima escolar. Cada modelo foi realizado separadamente para os desfechos investigados, ou seja, a empatia e o comportamento agressivo entre pares, controlando-se o efeito das variáveis biossociodemográficas renda familiar, sexo, idade e tipo de escola da criança.

No segundo modelo e no terceiro modelo, as interações entre as variáveis latentes contínuas foram computadas, mantendo-se uma lógica semelhante aos testes de interação tradicionais (Aiken & West, 1991). Utilizou-se o estimador de máxima verossimilhança robusta, o qual é recomendado para dados com desvios de normalidade. Para o teste de interação no Mplus foi utilizado o comando XWITH, para especificar que variáveis comporiam cada interação. Foram utilizados também os comandos TYPE=random e ALGORITHM=integration, os quais devem ser utilizados em análises de interação entre variáveis latentes. Esse tipo de análise nesse programa não fornece valores padronizados nem testes de qui-quadrado para avaliação de ajuste do modelo. Contudo, em análises de interação, não há interesse em obter índices de ajuste do modelo, mas sim os valores estimados das interações. Neste sentido, o Mplus fornece as estimativas não padronizadas para as interações testadas em cada modelo. Os dados faltantes (*missing data*) foram tratados por meio do procedimento de FIML (*Full Information Maximum Likelihood*), o qual utiliza todos os dados disponíveis no banco, sem imputar ou apagar informações (Wang & Wang, 2012).

## **Resultados**

As estatísticas descritivas (médias e desvio-padrão) e as correlações entre as variáveis latentes do estudo encontram-se na Tabela 1. Considerando que todas as correlações foram

estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), todas as variáveis foram mantidas nos modelos. Tendo em conta que apenas uma minoria das crianças teve o pai como respondente da ERPC ( $n=33$ ), foi realizado o teste de Mann-Whitney para examinar possíveis diferenças entre as médias dos pais e das mães com relação à qualidade do relacionamento pais-criança. Os resultados indicaram que não houve diferença significativa entre os grupos ( $p=0,277$ ), de modo que as respostas dos pais foram mantidas nas análises posteriores. A variável relacionamento pais-criança incluiu, portanto, respostas do pai ou da mãe com relação a sua criança.

Tabela 1. Estatísticas descritivas e correlações bivariadas entre as variáveis latentes dos modelos

Variáveis	1	2	3	4	5
1 Relacionamento pais-criança <sup>a</sup>	-				
2 Relacionamento professor-aluno <sup>b</sup>	0,34**	-			
3 Clima escolar <sup>c</sup>	0,32**	0,20**	-		
4 Habilidades sociais <sup>c</sup>	0,16*	0,15*	0,49**	-	
5 Comportamento agressivo entre pares <sup>c</sup>	-0,31**	-0,18**	-0,52**	-0,41**	-
<i>Média</i>	4,02	4,40	2,37	1,39	1,65
<i>Desvio-Padrão</i>	0,61	0,69	0,25	0,29	0,61

<sup>a</sup> Percepção dos pais, <sup>b</sup> Percepção das professoras, <sup>c</sup> Percepção das crianças

#### Testes dos modelos de mensuração

Cada variável latente teve seus respectivos indicadores observáveis. A qualidade do relacionamento pais-criança foi considerada um fator latente de segunda ordem, tendo como indicadores os dois fatores latentes de primeira ordem da ERPC (afinidade e conflito). Estes, por sua vez, tiveram como fatores observáveis os quinze itens da ERPC (sete itens referentes ao fator afinidade e oito itens referentes ao fator conflito). A qualidade do relacionamento professor-aluno também foi considerada um fator de segunda ordem, o qual teve como indicadores os dois fatores latentes de primeira ordem da ERPA (afinidade e conflito). Os fatores de primeira ordem, afinidade e conflito, tiveram como indicadores observáveis sete e oito itens da ERPA, respectivamente. A variável latente qualidade do clima escolar foi considerado um fator latente de primeira ordem, o qual teve como indicadores observáveis as médias dos participantes nas seguintes dimensões do QCE: justiça, ordem e disciplina, relacionamento entre estudantes, relacionamento professor-aluno. As dimensões envolvimento dos pais nas atividades escolares e troca de recursos entre os estudantes foram excluídas do modelo em razão de apresentarem cargas fatoriais inferiores a 0,30 no presente estudo. Os indicadores observáveis do fator latente habilidades sociais foram as médias dos participantes nas quatro dimensões do SSRS-BR<sub>2</sub> (empatia, responsabilidade, autocontrole,

assertividade). Por fim, os indicadores do fator latente comportamento agressivo entre pares foram cinco itens da ECA que se referem a este fator.

Os índices de ajuste foram adequados para os três modelos de mensuração propostos, conforme as hipóteses do estudo. O primeiro teve como variáveis latentes a qualidade do relacionamento pais-criança e as habilidades sociais [ $\chi^2(147) = 184,296, p = 0,02, CFI = 0,96, TLI = 0,96, RMSEA = 0,029$  (IC 90% 0,012 – 0,042), SRMR = 0,054], tendo sido testado separadamente para os comportamentos agressivos entre pares [ $\chi^2(165) = 213,772, p = 0,006, CFI = 0,96, TLI = 0,95, RMSEA = 0,032$  (IC 90% 0,018 – 0,043), SRMR = 0,054]. O segundo modelo, incluiu as variáveis latentes qualidade do relacionamento pais-criança, qualidade do relacionamento professor-aluno e habilidades sociais [ $\chi^2(516) = 711,466, p < 0,001, CFI = 0,93, TLI = 0,93, RMSEA = 0,036$  (IC 90% 0,029 – 0,042), SRMR = 0,061], o qual foi também testado separadamente para os comportamentos agressivos entre pares [ $\chi^2(549) = 738,401, p < 0,001, CFI = 0,94, TLI = 0,93, RMSEA = 0,034$  (IC 90% 0,027 – 0,040), SRMR = 0,056]. Por fim, o terceiro modelo foi semelhante ao segundo, substituindo-se apenas a variável latente qualidade do relacionamento professor-aluno pela variável latente qualidade do clima escolar. Esse modelo também foi testado separadamente para os fatores latentes das habilidades sociais [ $\chi^2(223) = 285,206, p < 0,003, CFI = 0,95, TLI = 0,94, RMSEA = 0,031$  (IC 90% 0,019 – 0,041), SRMR = 0,056] e do comportamento agressivo entre pares [ $\chi^2(245) = 310,159, p < 0,003, CFI = 0,95, TLI = 0,95, RMSEA = 0,030$  (IC 90% 0,018 – 0,040), SRMR = 0,056]. Com exceção da estatística do  $\chi^2$ , os índices de ajuste indicaram que as variáveis observadas foram bons indicadores dos fatores latentes do estudo. Recomenda-se que a estatística do  $\chi^2$  não apresente resultados significativos. Porém, devido a sua alta sensibilidade ao tamanho da amostra, a significância do  $\chi^2$  não deve resultar na rejeição de um modelo, principalmente, quando outros índices de ajuste são adequados (Wang & Wang, 2012).

#### Testes dos modelos estruturais

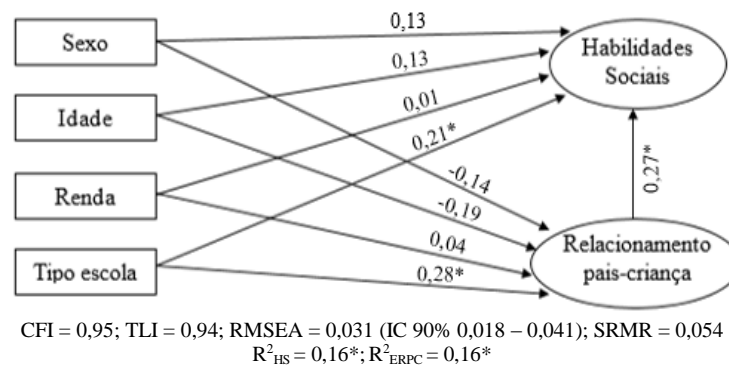
##### Efeito do relacionamento pais-criança

O primeiro objetivo do estudo foi investigar o efeito independente da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância (separadamente), controlando-se para as variáveis biossociodemográficas das crianças. O primeiro modelo foi realizado para as habilidades sociais. Os índices indicaram que o modelo ajustou-se bem aos dados [ $\chi^2(215) = 275,186, p = 0,004, CFI = 0,95; TLI = 0,94; RMSEA = 0,031$  (IC 90% 0,018 – 0,041); SRMR = 0,054]. A qualidade do relacionamento pais-criança teve efeito positivo sobre as habilidades sociais ( $\beta =$



0,27,  $p = 0,031$ ), indicando que a alta afinidade e o baixo conflito nesse relacionamento influenciaram o aumento das habilidades sociais. Dentre as variáveis biossociodemográficas, apenas o tipo de escola da criança foi significativa ( $\beta = 0,21$ ,  $p = 0,015$ ), de modo que estudar em escola privada teve efeito positivo sobre as habilidades sociais (Figura 4). A variância explicada para a variável latente habilidades sociais foi de 0,16 ( $p = 0,009$ ). Foram testadas as interações da qualidade do relacionamento pais-criança com cada variável biossociodemográfica, separadamente, controlando-se para as demais variáveis. Nenhum dos resultados foi significativo.

Observou-se, ainda, o efeito do tipo de escola da criança sobre a qualidade do relacionamento pais-criança ( $\beta = 0,28$ ,  $p < 0,01$ ), indicando que estudar em escola privada tem efeito positivo sobre a qualidade desses relacionamentos. A variância explicada para a variável latente relacionamento pais-criança foi de 0,16 ( $p = 0,021$ ). Em razão da semelhança entre os modelos testados, todos apresentarão estimativas aproximadas para o relacionamento pais-criança, de modo que elas não serão descritas posteriormente.



**Figura 4.** Estimativas padronizadas do efeito da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas da criança

O segundo modelo foi realizado para os comportamentos agressivos entre pares. Os índices indicaram que o modelo ajustou-se bem aos dados [ $\chi^2(237) = 306,594$ ,  $p = 0,002$ , CFI = 0,94; TLI = 0,94; RMSEA = 0,031 (IC 90% 0,020 – 0,041); SRMR = 0,054]. De acordo com os resultados, a qualidade do relacionamento pais-criança exerceu efeito negativo sobre os comportamentos agressivos entre pares ( $\beta = -0,33$ ,  $p = 0,003$ ), de modo que a alta afinidade e o baixo conflito pais-criança influenciaram a diminuição dos comportamentos agressivos entre pares. O sexo da criança também teve efeito significativo sobre esses comportamentos ( $\beta = -0,25$ ,  $p < 0,001$ ), indicando que as meninas apresentaram menor frequência de comportamentos agressivos entre pares do que os meninos (Figura 5). A variância explicada para a variável latente comportamento agressivo entre pares foi de 0,16 ( $p = 0,017$ ).

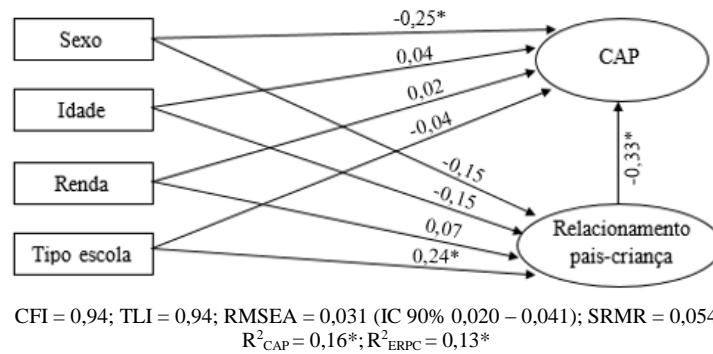


Figura 5. Estimativas padronizadas do efeito da qualidade do relacionamento pais-criança sobre os comportamentos agressivos entre pares, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas da criança

Foram analisadas, ainda, as interações da qualidade do relacionamento pais-criança com cada variável biossociodemográfica. Apenas a interação com a renda familiar foi marginalmente significativa ( $B = 1,12$ ,  $p = 0,06$ )<sup>1</sup>, podendo ser observada graficamente na Figura 6. O efeito da qualidade do relacionamento pais-criança sobre os comportamentos agressivos entre pares foi mais forte para as crianças com baixa renda familiar. Para as crianças de alta renda familiar, o efeito da qualidade do relacionamento criança sobre os comportamentos agressivos entre pares foi pequeno. Esses resultados indicaram ainda que o relacionamento pais-criança positivo pode atuar como fator de proteção para o efeito negativo da baixa renda familiar sobre os comportamentos agressivos entre pares.

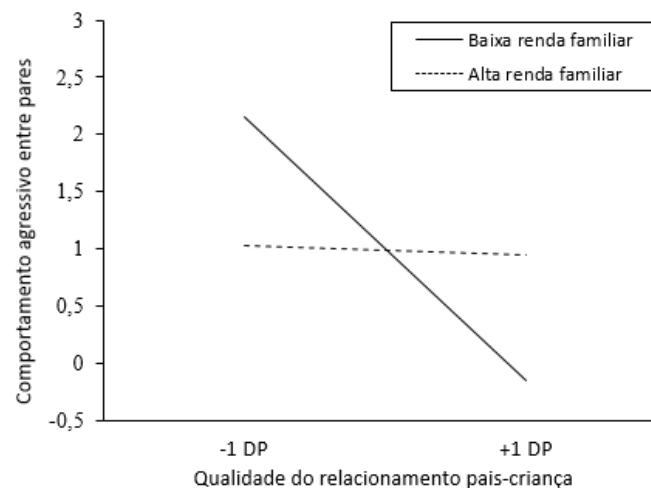


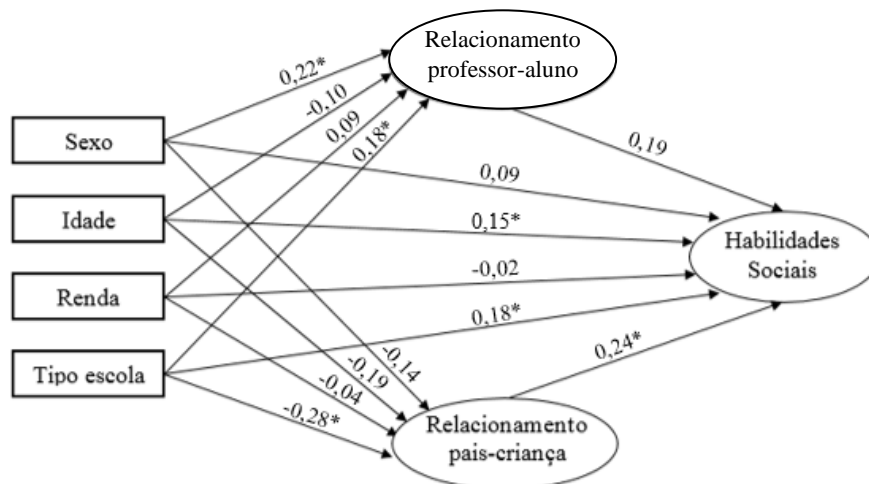
Figura 6. Interação entre qualidade do relacionamento pais-criança e renda familiar sobre os comportamentos agressivos entre pares

De acordo com o segundo objetivo do estudo, foi investigado o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento

<sup>1</sup>Nas análises de interação realizadas pelo *Mplus 6.1*, são fornecidas apenas estimativas não padronizadas.

professor-aluno sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância. O primeiro modelo foi realizado para as habilidades sociais (Figura 7), cujos índices de ajuste foram apropriados [ $\chi^2(641) = 907,744, p < 0,001, CFI = 0,91; TLI = 0,91; RMSEA = 0,037$  (IC 90% 0,032 – 0,043); SRMR = 0,065]. Embora o efeito as duas variáveis predictoras tenha ocorrido no sentido esperado, apenas a qualidade do relacionamento pais-criança contribuiu significativamente para explicar as habilidades sociais ( $\beta = 0,24, p = 0,049$ ), demonstrando o seu efeito para além do relacionamento professor-aluno. Dentre as covariáveis, a idade ( $\beta = 0,15, p = 0,049$ ) e o tipo de escola da criança ( $\beta = 0,18, p = 0,044$ ) tiveram efeito positivo sobre a variável de desfecho, de modo que as crianças mais velhas apresentaram maior frequência de habilidades sociais, assim como as crianças de escola privada em comparação com as de escola pública. A variável latente habilidades sociais teve 0,18 ( $p = 0,003$ ) da sua variância explicada pelo modelo final. A interação da qualidade do relacionamento pais-criança com a qualidade do relacionamento professor-aluno não foi significativa, tendo sido omitida do modelo.

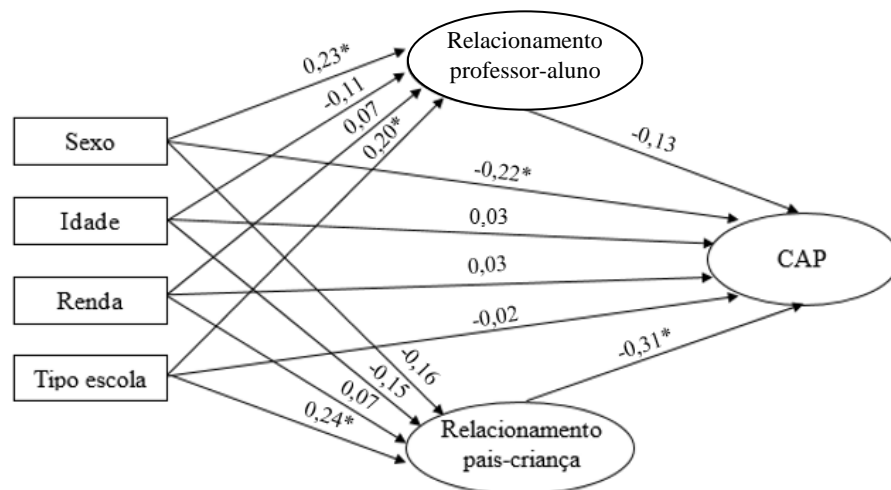
Observou-se também que as covariáveis sexo ( $\beta = 0,22, p = 0,009$ ) e tipo de escola da criança ( $\beta = 0,18, p = 0,001$ ) tiveram efeito positivo sobre a variável latente qualidade do relacionamento professor-aluno, explicando 0,13 ( $p = 0,016$ ) da sua variância. A qualidade do relacionamento professor-aluno foi mais positiva para as meninas do que para os meninos, assim como para as crianças de escola privada em comparação com as de escola pública. Este último resultado também foi encontrado no modelo referente aos comportamentos agressivos entre pares, de modo que não será discutido no modelo seguinte.



CFI = 0,91; TLI = 0,91; RMSEA = 0,037 (IC 90% 0,032 – 0,043); SRMR = 0,065  
 $R^2_{HS} = 0,18^*$ ;  $R^2_{ERPC} = 0,16^*$ ;  $R^2_{ERPA} = 0,17^*$

Figura 7. Estimativas padronizadas do modelo de equações estruturais examinando o efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento professor-aluno sobre as habilidades sociais na infância, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas

O segundo modelo foi realizado para os comportamentos agressivos entre pares, demonstrando índices de ajuste apropriados [ $\chi^2(678) = 941,528, p < 0,001, CFI = 0,92; TLI = 0,91; RMSEA = 0,036$  (IC 90% 0,031 – 0,042); SRMR = 0,064]. A qualidade do relacionamento pais-criança e a qualidade do relacionamento professor-aluno tiveram efeito negativo sobre os comportamentos agressivos entre pares, conforme esperado (Figura 8). Contudo, apenas a qualidade do relacionamento pais-criança teve efeito significativo ( $\beta = -0,31, p = 0,007$ ). Dentre as covariáveis, o sexo da criança contribuiu para o modelo ( $\beta = -0,22, p = 0,004$ ), indicando que os meninos apresentaram maior frequência dos comportamentos de desfecho. A variável latente comportamentos agressivos entre pares teve 0,17 ( $p = 0,011$ ) da sua variância explicada pelo modelo final. Novamente, a interação do relacionamento pais-criança com o relacionamento professor-aluno não foi significativa, tendo sido omitida do modelo.



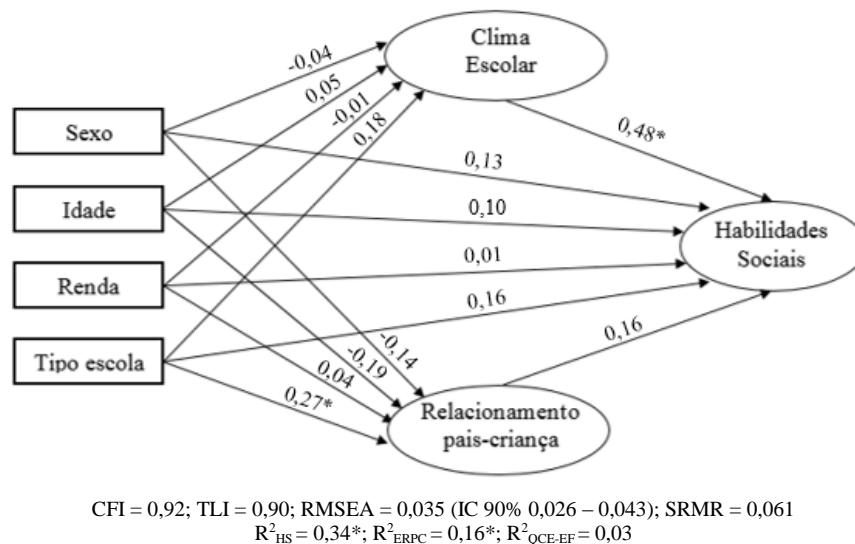
CFI = 0,92; TLI = 0,91; RMSEA = 0,036 (IC 90% 0,031 – 0,042); SRMR = 0,064  
 $R^2_{CAP} = 0,17^*$ ;  $R^2_{ERPC} = 0,14$ ;  $R^2_{ERPA} = 0,14^*$

*Figura 8.* Estimativas padronizadas do modelo de equações estruturais examinando o efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento professor-aluno sobre os comportamentos agressivos entre pares, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas da criança

#### Efeito independente e interativo do relacionamento pais-criança e do clima escolar

O terceiro objetivo deste estudo foi testar o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do clima escolar sobre os as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância. O primeiro modelo foi realizado para as habilidades sociais (Figura 9), cujos índices de ajuste foram apropriados [ $\chi^2(305) = 416,804, p < 0,001, CFI = 0,92; TLI = 0,90; RMSEA = 0,035$  (IC 90% 0,026 – 0,043); SRMR = 0,061]. Apenas a percepção dos estudantes acerca do clima

escolar teve efeito significativo ( $\beta = 0,48, p < 0,001$ ), indicando que a percepção do clima escolar positivo influenciou o aumento das habilidades sociais na infância. Diferentemente dos outros modelos, nenhuma das covariáveis contribuíram para a explicação das habilidades sociais, a qual teve 0,35 ( $p < 0,001$ ) da sua variância explicada, principalmente, pela qualidade do clima escolar. A interação entre as variáveis predictoras não foi significativa, tendo sido omitida do modelo.

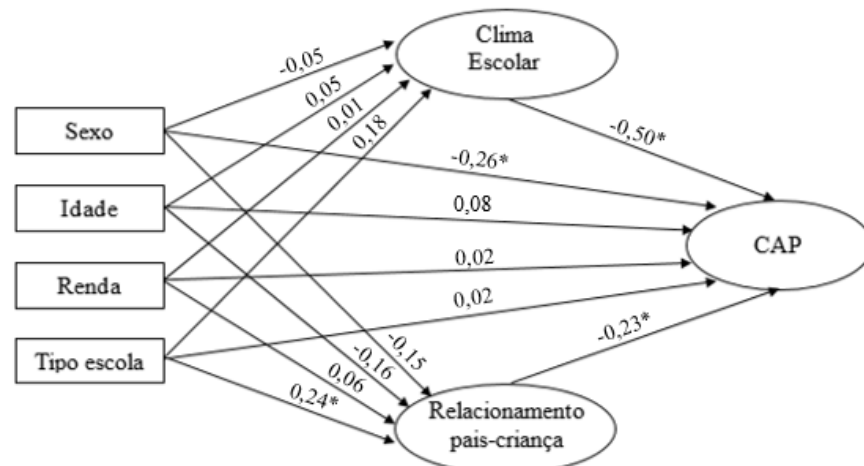


*Figura 9.* Estimativas padronizadas do modelo de equações estruturais do efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do clima escolar sobre as habilidades sociais na infância, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas

Em seguida, testou-se o mesmo modelo para os comportamentos agressivos entre pares. Os índices indicaram que o modelo ajustou-se bem aos dados [ $\chi^2(330) = 431,397, p < 0,001, CFI = 0,93; TLI = 0,92; RMSEA = 0,032$  (IC 90% 0,023 – 0,040); SRMR = 0,058]. Os resultados indicaram o efeito negativo das duas variáveis predictoras sobre o desfecho. Entretanto, o efeito da qualidade do clima escolar ( $\beta = -0,50, p < 0,001$ ) foi superior ao da qualidade do relacionamento pais-criança ( $\beta = -0,23, p = 0,047$ ). Além disso, o efeito do sexo da criança permaneceu significativo ( $\beta = -0,26, p < 0,001$ ), indicando que os meninos apresentaram maior frequência de comportamentos agressivos do que as meninas (Figura 10).

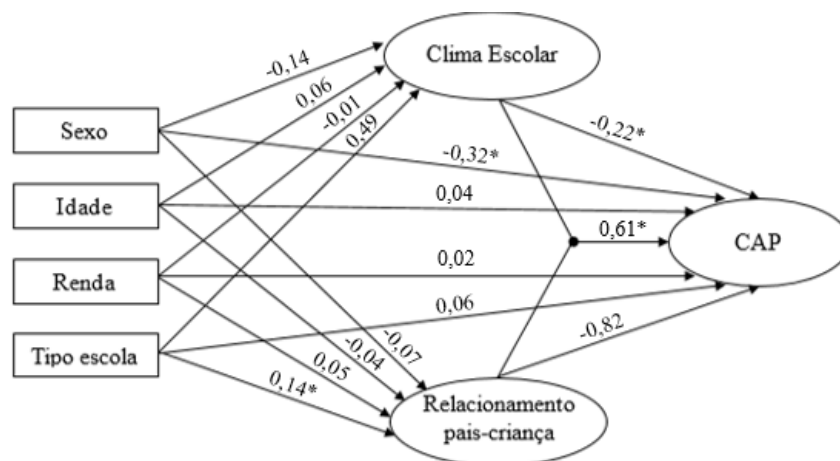
A interação da qualidade do relacionamento pais-criança com a qualidade do clima escolar foi marginalmente significativa ( $B = 0,61, p = 0,055$ ), conforme observa-se na Figura 11. Ao incluir o efeito da interação no modelo, apenas a qualidade do clima escolar contribuiu para o modelo ( $B = -0,22, p < 0,001$ ). O efeito independente da qualidade do relacionamento pais-criança deixou de ser significativo ( $B = -0,82, p = 0,145$ ). Esta interação pode ser observada graficamente na Figura 12. O efeito do relacionamento pais-criança sobre os comportamentos agressivos entre pares foi mais forte para os estudantes que percebiam o

clima escolar como negativo. Ao contrário, para os estudantes que percebiam o clima escolar como positivo, a qualidade do relacionamento pais-criança teve um efeito pequeno sobre os comportamentos agressivos entre pares. Portanto, esses resultados indicam que a percepção dos estudantes acerca do clima escolar positivo pode atuar como fator de proteção para o efeito negativo da baixa qualidade no relacionamento pais-criança sobre os comportamentos agressivos entre pares na escola.

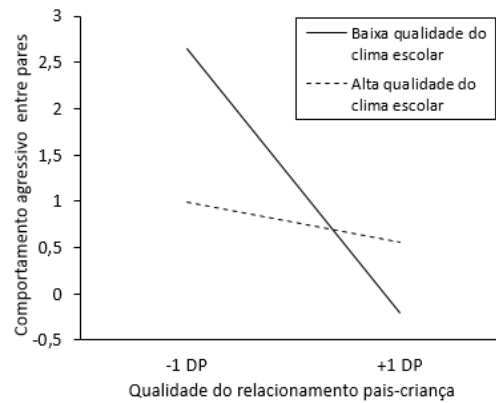


CFI = 0,93; TLI = 0,92; RMSEA = 0,032 (IC 90% 0,023 – 0,040); SRMR = 0,058  
 $R^2_{CAP} = 0,35^*$ ;  $R^2_{ERPC} = 0,14$ ;  $R^2_{QCE-EF} = 0,03$

*Figura 10.* Estimativas padronizadas do modelo de equações estruturais do efeito principal da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do clima escolar sobre os comportamentos agressivos entre pares na infância, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas



*Figura 11.* Estimativas não padronizadas do modelo de interação da qualidade do relacionamento pais-criança com a qualidade do clima escolar sobre os comportamentos agressivos entre pares, controlando-se para as variáveis biossociodemográficas da criança



*Figura 12.* Interação entre qualidade do relacionamento pais-criança e qualidade do clima escolar sobre os comportamentos agressivos reativos entre pares

### Discussão

O relacionamento pais-criança é um dos primeiros e mais importantes processos proximais vivenciados no contexto familiar. Dependendo da sua qualidade e da interação com outros fatores, pode resultar em efeitos de competência ou de disfunção no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O primeiro objetivo deste estudo foi investigar o efeito independente da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância. Os resultados demonstram que relacionamentos percebidos pelos pais com maior afinidade e menor conflito têm efeito positivo sobre as habilidades sociais e efeito negativo sobre os comportamentos agressivos entre pares, confirmando a primeira hipótese proposta. Esses dados corroboram estudos que apontam a influência de características do relacionamento pais-criança sobre o *bullying* e a vitimização entre pares (Georgiou & Stavrinides, 2013) ou ainda sobre os comportamentos pró-sociais e empáticos (Yoo et al., 2013).

A percepção dos pais sobre o relacionamento com a criança reflete a sua representação acerca do padrão de trocas, expectativas, crenças e afetos que caracterizam suas interações com a criança (Pianta, Hamre, & Stulhman, 2003). Os pais que percebem o relacionamento de forma positiva, com maior afinidade e menor conflito, costumam se engajar em interações mais afetuosas e responsivas com os filhos. Por outro lado, os pais que veem o relacionamento como negativo tendem a apresentar maior conflito com os filhos ou a não atender suas demandas físicas ou psicológicas. Nesse sentido, a percepção dos pais sobre o relacionamento com a criança pode contribuir para o desenvolvimento de comportamentos sociais adaptados e para a redução de problemas de comportamento (Driscoll & Pianta, 2011).

O relacionamento pais-criança com alta afinidade e baixo conflito pode atuar também como fator de proteção para crianças de baixa renda familiar, reduzindo a frequência de comportamentos agressivos entre pares. Esses resultados corroboram a teoria bioecológica,

demonstrando que os processos proximais na família podem interagir com fatores do contexto escolar, modificando o seu efeito sobre os comportamentos sociais da criança (mesossistema). De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), para desfechos disfuncionais, como os comportamentos agressivos entre pares, os processos proximais têm maior efeito sobre os contextos desorganizados, podendo atuar como fator de proteção para riscos decorrentes desses contextos.

Os processos proximais vivenciados na família são fundamentais para a socialização na infância. Porém quando a criança começa a frequentar a escola, este contexto passa a exercer influência significativa sobre o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1986). Nesse sentido, este estudo investigou também o efeito do relacionamento professor-aluno e do clima escolar sobre os comportamentos sociais dos estudantes. O segundo objetivo testou o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do relacionamento professor-aluno sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares. Apenas a qualidade do relacionamento pais-criança teve efeito significativo sobre os comportamentos sociais da criança. Além disso, não houve interação entre as duas variáveis. Esses resultados corroboram o estudo de Pianta et al. (1997), que demonstrou o maior efeito da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as competências sociais, comportamentais e escolares em crianças pré-escolares. Entretanto, esses dados contrariam o estudo de Meehan et al. (2003), no qual apenas o relacionamento professor-aluno teve efeito significativo sobre a agressividade das crianças de segunda e terceira série. Antes de discutir possíveis explicações para a diferença entre os resultados, é importante destacar implicações decorrentes dos métodos distintos utilizados nos estudos.

Pianta et al. (1997) avaliaram a interação mãe-criança por meio do método observacional. Porém o relacionamento professor-aluno e os desfechos da criança foram avaliados por meio de instrumentos respondidos pelos professores. A qualidade dos dois relacionamentos associou-se aos comportamentos da criança. Contudo, quando avaliados conjuntamente, apenas o efeito do relacionamento mãe-criança foi considerado um preditor significativo. De acordo com Pianta et al. (1997), uma possível explicação para esses resultados pode ser o pouco tempo que as crianças passam na escola em comparação com o tempo que elas passam com os pais (Pianta et al., 1997).

No estudo de Meehan et al. (2003), o relacionamento pais-criança foi mensurado por meio de um compósito de itens respondidos pelos pais e pelas crianças; o relacionamento professor-aluno foi mensurado por um instrumento de autorrelato respondido pelos professores; e os comportamentos da criança foram mensurados pelos pares e professores, separadamente. Para os autores (Meehan et al., 2003), a avaliação direta, e não por



observação, da qualidade do relacionamento pais-criança pode ter gerado um viés de resposta positivo por parte dos pais das crianças agressivas, reduzindo a associação entre o relacionamento pais-criança e a agressividade na infância, o que não ocorreria caso o relacionamento fosse mensurado por meio de observação.

Murray (2009) mensurou todas as variáveis por meio de instrumentos de autorrelato na adolescência. A exceção foi para os desfechos, avaliados também pelos professores. Houve alta correlação entre as variáveis respondidas pelos adolescentes, corroborando outros estudos que demonstraram forte associação entre medidas provenientes de uma mesma fonte (Murray, 2009). Entretanto, os resultados também indicaram correlação significativa, porém fraca, entre variáveis respondidas pelos adolescentes e pelos professores. Murray (2009) destacou a importância da avaliação de múltiplas fontes para reduzir problemas relacionados ao aumento da variância compartilhada entre preditores e desfechos provenientes de uma mesma fonte.

O estudo de Wang et al. (2012) coletou informações de múltiplas fontes para avaliar os processos sociais. O relacionamento pais-criança foi mensurado pelos pais, o relacionamento professor-aluno pelos professores, e os desfechos pelos adolescentes. Esse método foi considerado mais robusto para a avaliação dos relacionamentos sociais, reduzindo o viés do respondente. Dentre os resultados, destacou-se o efeito do relacionamento professor-aluno como fator de proteção para adolescentes em situação de risco, dentre eles com alto conflito pais-criança (Wang et al., 2012). Entretanto, os autores destacaram limitações como o uso de um método não experimental, a avaliação das variáveis predictoras e de desfecho em um único tempo (aos 13 anos e aos 18 anos, respectivamente) e o uso da análise centrada nas variáveis, e não centrada nas pessoas (Wang et al., 2012).

O presente estudo utilizou diferentes respondentes para avaliar cada uma das variáveis do segundo objetivo, conforme o método adotado por Wang et al. (2012). Entretanto, os resultados corroboram o estudo de Pianta et al. (1997), indicando que a percepção dos pais sobre o relacionamento com os filhos pode ter maior influência sobre os comportamentos na escola do que a percepção das professoras sobre o relacionamento com cada criança. Apesar da diferença de idade entre as crianças dos dois estudos, elas podem se assemelhar com relação ao maior tempo que passam com os pais em comparação ao tempo que passam com as professoras, uma vez que as crianças deste estudo frequentavam a escola em meio período.

O terceiro objetivo deste estudo foi investigar o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança e da qualidade do clima escolar sobre os comportamentos sociais adaptados e não adaptados na infância. O clima escolar positivo – caracterizado por indicadores de justiça no tratamento dos estudantes, ordem e disciplina, relacionamentos positivos com os outros estudantes e com os professores – pode estimular a

prática de habilidades sociais e reduzir a de comportamentos agressivos entre pares. De acordo com Eliot et al. (2010) e Gregory et al. (2011), os estudantes que percebem as regras da escola como justas, claras e consistentes, sentem-se mais seguros e apoiados pelos adultos, apresentando menores índices de problemas de comportamento e maiores índices de busca de apoio em situações de *bullying* (Eliot et al., 2010; Gregory et al., 2011). De acordo com Haynes (1996), o tratamento igualitário dispensado a todos os estudantes na escola, independente do sexo, da cor ou do nível socioeconômico, pode reduzir o risco de isolamento dos estudantes e de conflitos violentos fora do ambiente escolar. No mesmo sentido, a ordem e a disciplina na escola estão associadas à presença de regras e normas claras para lidar com os comportamentos dos estudantes. Elas podem reduzir as oportunidades para a ocorrência de comportamentos que desencadeiem atos agressivos dentro da escola (Haynes, 1996).

A percepção dos estudantes acerca de relacionamentos positivos com os pares reflete a existência de respeito, confiança e generosidade entre os alunos. Tais características interpessoais podem reduzir a violência na escola (Haynes, 1996), contribuindo para a redução de comportamentos agressivos entre pares e estimulando os relacionamentos positivos. Além disso, a percepção dos estudantes acerca dos relacionamentos positivos com os professores pode refletir o apoio e o cuidado dos professores. Isso pode aumentar o interesse dos alunos pelas atividades escolares, favorecendo o desempenho escolar e o relacionamento positivo com os pares (Hamre & Pianta, 2006).

Ao examinar o efeito independente e interativo da qualidade do relacionamento pais-criança com a qualidade do clima escolar, os resultados indicaram que apenas esta última foi significativa para explicar as habilidades sociais. Com relação aos comportamentos agressivos entre pares, as duas variáveis permaneceram significativas, embora o efeito do clima escolar tenha sido superior ao do relacionamento pais-criança. Quanto ao efeito de interação dessas variáveis, observou-se que ela foi significativa apenas para os comportamentos agressivos entre pares. Os resultados indicam que o clima escolar positivo pode atuar como fator de proteção para a baixa qualidade do relacionamento pais-criança, reduzindo o seu efeito sobre os comportamentos agressivos entre pares.

De acordo com Loukas et al. (2010), o alto nível de conexão com a escola tanto pode reduzir os problemas de comportamento ao longo do tempo como pode compensar o efeito de relacionamentos familiares de baixa qualidade. A percepção do clima escolar positivo pode favorecer o engajamento dos estudantes com a comunidade escolar, facilitar a aprendizagem de comportamentos socialmente aceitos e estimular relacionamentos interpessoais positivos (Loukas et al., 2010). Esses resultados confirmam a proposição da teoria bioecológica de

interação dos processos proximais na família com os fatores do contexto escolar, influenciando o desenvolvimento na infância (Bronfenbrenner, 1986).

O presente estudo investigou o clima escolar como uma variável única. Quando ele é percebido pelos estudantes como positivo, pode contribuir para o aumento do repertório de habilidades sociais e para a redução de comportamentos agressivos entre pares, corroborando estudos anteriores (Elliot et al., 2010; Esposito, 1999; Wang & Dishion, 2011). Entretanto, futuras investigações podem avaliar qual é o efeito independente dos diferentes fatores que constituem o clima escolar sobre os comportamentos sociais dos estudantes.

### **Considerações Finais**

A percepção dos estudantes acerca da qualidade do clima escolar teve maior impacto sobre os seus comportamentos na escola do que a qualidade dos relacionamentos adulto-criança mensurada por meio da percepção de pais e professoras. Esse resultado destaca a importância do contexto escolar para o desenvolvimento na infância e enfatiza a necessidade de novas investigações que utilizem as crianças como fontes de informação.

Para Bronfenbrenner (1979), as pessoas reagem às experiências a partir da percepção que têm acerca delas, e não a partir da realidade objetiva. A percepção acerca de uma mesma escola pode ser diferente entre os indivíduos, pois trata-se de uma medida subjetiva. O desafio de trabalhar com a percepção dos estudantes acerca do clima escolar consiste em desenvolver estratégias eficazes que possam modificá-la. Uma solução pode estar em realizar programas preventivos que envolvam pais, alunos, professores e funcionários da escola com o objetivo de construir relacionamentos adaptados. Essa estratégia visa promover uma cultura positiva em toda a escola por meio do engajamento de toda a comunidade escolar (Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997).

Os resultados do presente estudo não podem ser generalizados, porém podem ser utilizados como um direcionamento para futuros estudos que possam contribuir para o melhoramento das políticas públicas na área. A escola não é responsável por solucionar os problemas decorrentes da falta de recursos materiais e emocionais do contexto familiar. Porém, ela é uma das instituições sociais responsáveis pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes e que pode auxiliar no atendimento das demandas socioemocionais dos estudantes (Faleiros & Faleiros, 2008). É importante que a escola esteja preparada para oferecer suporte às diferentes necessidades dos alunos, podendo contribuir para o seu desenvolvimento integral e para a redução dos efeitos das adversidades presentes nos contextos de risco. As políticas públicas que visam preparar as escolas para a efetivação dos

direitos humanos podem, paralelamente, desenvolver programas que auxiliem os pais a promoverem relacionamentos positivos com os filhos.

#### Limitações e futuros estudos

Dentre as limitações do presente estudo, há três que precisam ser discutidas: o uso de um único informante para avaliar cada variável; o uso de um delineamento transversal; e o tamanho da amostra. Este estudo utilizou múltiplas fontes de informação, no entanto cada variável foi mensurada por meio de um único participante. A avaliação de múltiplos informantes para cada variável poderia fornecer informações sobre diferentes perspectivas, aumentando a compreensão acerca dos fenômenos investigados (Sabol & Pianta, 2012). Por exemplo, os relacionamentos adulto-criança não são o resultado da soma de características das pessoas envolvidas. Eles são o resultado das interações recíprocas e dinâmicas que ocorrem em diversas situações (Pianta et al., 2003). Portanto, qualquer fonte de informação acerca da qualidade dos relacionamentos pode ser considerada como uma avaliação indireta e incompleta, sendo válida a utilização de múltiplas fontes para uma mesma medida.

Outra limitação refere-se ao uso do método transversal para avaliar o efeito de predição entre as variáveis. As hipóteses do presente estudo basearam-se na literatura prévia acerca da direção do relacionamento entre as medidas investigadas. Entretanto, o método utilizado não forneceu informações acerca da direção do relacionamento entre as variáveis. A realização de estudo longitudinal poderá esclarecer possíveis divergências nesse sentido. Juntamente com a avaliação de múltiplos informantes, eles possibilitam a avaliação do efeito bidirecional entre os fenômenos (Bronfenbrenner, 1986; Georgiou & Stavrínides, 2013).

Por fim, a terceira limitação diz respeito ao tamanho da amostra. O número de participantes não possibilitou a realização de modelagens de equações estruturais multigrupos que poderiam avaliar diferenças entre as variáveis em razão de fatores do contexto e da pessoa. Futuros estudos podem examinar se há diferença entre os resultados apresentados com relação ao tipo de escola (pública ou privada), ao sexo da criança, à renda familiar, entre outras. Além disso, a amostragem por conveniência não possibilita a generalização dos resultados para outros participantes, sendo importante avaliar essas variáveis em novos contextos.

Apesar das limitações, este estudo ressalta a interação entre família e escola para a compreensão das habilidades sociais e dos comportamentos agressivos entre pares na infância. Os relacionamentos entre criança e cuidadores assim como o clima escolar podem contribuir para que a criança desenvolva comportamentos saudáveis e reduza comportamentos problemáticos.

## Referências

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*, 449-460.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*, 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 11*, 541-549.
- Batanova, M., & Loukas, A. (2013). Unique and interactive effects of empathy, family and school factor on early adolescents' aggression. *Journal of Youth Adolescence*, First Online.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs (Part 2), 4*(1), 1-103.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 1-14.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2011). Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: Comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. *Paidéia, 21*, 61-71.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (no prelo). The Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q): Evidence of validity in the Brazilian context. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*.
- Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2011). Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças em idade escolar da cidade de Porto Alegre. *Aletheia*.
- Borsa, J. C., Souza, D. S., & Bandeira, D. R. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática, 13*(2), 15-29.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Org.) & R. M. Lerner (Vol. Org.), *Handbook of Child Psychology* (6<sup>a</sup> ed., Vol. 1, pp. 793-828). New York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of development human: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Org.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5, 71-93.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5ª ed., Vol. 3, pp. 779-862). Toronto: Wiley.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Freitas, L. C., Bandeira, M., & Del Prette, A. (s.d.). *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS-BR<sub>2</sub>): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P., Rocha, M. M., & Del Prette, A. (2011). Habilidades sociais na infância: Avaliação e intervenção com a criança e seus pais. In C. S. Petersen & R. Wainer (Eds.), *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes* (pp. 46-61). Porto Alegre: Artmed.
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1-24.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533-553.

- Emmons, C. L., Haynes, N. M., & Comer, J. P. (2002). *The School Climate Survey: Revised-Elementary and Middle School Version*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28, 365-377.
- Estell, D. B., Cairns, R. B., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2002). Aggression in inner-city early elementary classrooms: Individual and peer-group configurations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 52-76.
- Faleiros, V. P., & Faleiros, E. S. (2008). *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD. Brasília, Coleção Educação para todos.
- Forbes, G., Zhang, X., Dorosewicz, K., & Haas, K. (2009). Relationships between individualism-collectivism, gender, and direct or indirect aggression: A study in China, Poland, and the US. *Aggressive Behavior*, 35, 24-30.
- Fowler, L. T. S., Banks, T. I., Anhalt, K., Der, H. H., & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorder*, 33(3), 167-183.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16, 165-179.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from national delinquency prevention in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 421-444.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 48, 904-934
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system: Manual*. USA: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22, 157-166.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Washington, D. C.: National Association of School Psychologists.

- Haynes, N. M. (1996). Educating children in a violent society. *The Journal of Negro Education, 65*(3), 308-314.
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 83*, 321-329.
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review, 33*, 2221-2229.
- Howes, C., & Hamilton, C.E., (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and childcare teachers. *Child Development, 63*, 859-866.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Klika, J. B., Herrenkohl, T. I., & Lee, J. O. (2012). School factors as moderators of the relationship between physical child abuse and pathways of antisocial behavior, *Journal of Interpersonal Violence, 28*, First Online.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C., & Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*, 76-88.
- Ladd, G., & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Lamas, K. C. A., Freitas, E. R., & Barbosa, A. J. G. (2013). *Bullying e relação professor-aluno: percepções de estudantes do ensino fundamental. Psico, 44*, 263-272.
- Loukas, A., Roalson, A. L., & Herrera, D. E (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research on Adolescence, 20*, 13-22.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology, 28*, 1006-1017.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development, 82*, 601-616.
- MEC/INEP (2012). *Censo escolar da educação básica: 2012*. Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas\\_2012.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2012.pdf), acesso em 02/12/2013.



- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145- 1157.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence, 29*, 376-404.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide* (7<sup>a</sup> ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development, 14*, 265-288.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Barbosa, A. J. G., & Koller, S. H. (no prelo). Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno, *Avaliação Psicológica, 13*(1).
- Petrucci, G., Borsa, J., & Koller, S. (2014a). *Adaptação cultural e evidências de validade do Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental (QCE-EF)*. Manuscrito em preparação.
- Petrucci, G., Borsa, J., & Koller, S. (2014b). *Escala de Relacionamento Pais-Criança: Adaptação e evidências de validade*. Manuscrito em preparação.
- Pianta R.C. (1992). *Child-Parent Relationship Scale*. University of Virginia. Retrieved from: <http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Orgs.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199–234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennet, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.
- Piccinini, C. A., Tudge, J., Marin, A. H., Frizzo G. B., & Lopes, R. C. S. (2010). The impact of socio-demographic variables, social support, and child sex on mother-infant and father-infant interaction. *Revista Interamericana de Psicología, 44*, 203-212.
- Raskauskas, J.L., Gregory, J., Harvey, S.T., Rifshana, F., & Evans, I.M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research, 52*(1), 1-13.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends on teacher-student relationship. *Attachment & Human Development, 14*, 213-231.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Spieker, S. J., Campbell, S. B., Vandergrift, N., Pierce, K. M., Cauffman, E., Susman, E. J., & the NICHD Early Child Care Research Network (2012). Relational aggression in middle childhood: Predictors and adolescent outcomes. *Social Development, 21*(2), 354-375.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research, 25*, 173-180.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357-385.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*, 129-141.
- Troop-Gordon, W., & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood, *Social Development, 20*, 536-561.
- Tucker, L. R., & Levis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 38*, 1-10.
- Wang, M.T, & Dishion, T. J. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 40-53.
- Wang, M.T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research, 47*, 663-662.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. West Sussex, Great Britain: Wiley.
- Wang, M., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology, 49*, 690-705.

- Whittaker, J. E. V., Harden, B. J., See, H. M., Meisch, A. D., & Westbrook, T. R. (2011). Family risks and protective factors: pathways to Early Head Start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 74-86.
- Yoo, H., Feng, X., & Daycomo, R. D. (2013). Adolescents' empathy and prosocial behavior in the family context: a longitudinal study. *Journal of Youth Adolescence, 42*, 1858-1872.
- Zhang, X. (2013). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 192-204.
- Zulling, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*, 133-145.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar a influência de fatores do contexto familiar e escolar no desenvolvimento das habilidades sociais e dos comportamentos agressivos entre pares na infância. Para atingir este objetivo, foram realizados quatro estudos, sendo um teórico e três empíricos. O **primeiro** estudo apresentou uma revisão não sistemática da literatura, destacando a importância dos processos proximais na família e na escola para o desenvolvimento socioemocional na infância. Foram demonstrados estudos que relataram a contribuição dos relacionamentos pais-criança e professor-aluno e do clima escolar para o desenvolvimento de comportamentos adaptados ou não adaptados na infância. Esses dados corroboraram a importância dos processos proximais como promotores do desenvolvimento de competências ou de disfunções (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e destacaram o papel do contexto escolar como compensador para os fatores de risco individuais ou familiares da criança (Hopson & Lee, 2011; Wang & Dishion, 2011). Estudos que investiguem sobretudo o efeito de interação entre fatores da família e da escola podem fornecer suporte teórico e empírico para o direcionamento de intervenções que visem melhorar a qualidade dos relacionamentos interpessoais na família e na escola visando ao desenvolvimento saudável na infância.

O **segundo** estudo demonstrou o processo de adaptação e validação da Escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA), realizado com professoras de escolas do ensino fundamental. Por meio de modelagens de equações estruturais exploratórias foram apresentados índices adequados de ajuste do modelo para a versão brasileira do instrumento, a qual manteve-se idêntica à versão original. O instrumento é constituído por dois fatores (afinidade e conflito) que avaliam a percepção dos professores acerca da qualidade do relacionamento com cada estudante. Análises de correlação bivariada entre as subescalas da ERPA e a subescala de relacionamento professores-alunos do Questionário de Clima Escolar indicaram evidências de validade convergente. A versão adaptada da ERPA pode ser utilizada em futuras investigações com a população brasileira. Estudos de invariância podem ser realizados para investigar possíveis alterações na medida quando utilizada em diferentes grupos.

O **terceiro** estudo demonstrou os procedimentos de adaptação e as primeiras evidências de validade do Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental (QCE-EF) para estudantes brasileiros. Os resultados das modelagens de

equações estruturais exploratórias demonstraram índices de ajuste satisfatórios para a solução de seis fatores, conforme instrumento original. Porém foram identificadas modificações na composição de quatro fatores, as quais podem resultar de diferenças socioculturais entre os países ou dos procedimentos de análise de dados. Foram demonstradas evidências de validade externa do QCE-EF por meio de análises de correlação bivariada com medidas de habilidades sociais e de comportamentos agressivos entre pares. O uso desse instrumento com estudantes brasileiros pode oferecer evidências teóricas e empíricas que apoiem ações para aumentar o engajamento dos estudantes na escola.

O **quarto** e último estudo demonstrou o efeito independente da qualidade do relacionamento pais-criança sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância. Os resultados indicaram que a percepção dos pais sobre o seu relacionamento com os filhos teve maior efeito sobre os desfechos da criança do que a percepção das professoras acerca do seu relacionamento com cada estudante. Observou-se também que a percepção dos estudantes acerca do clima escolar teve maior efeito sobre os desfechos da criança do que a qualidade do relacionamentos pais-criança. Os resultados indicaram ainda que o clima escolar interagiu com o relacionamento pais-criança, atuando como fator de proteção para a ocorrência de comportamentos agressivos entre pares. Dentre as conclusões, destacou-se a importância da percepção dos estudantes acerca do clima escolar para a compreensão dos fatores motivadores dos comportamentos adaptados e não adaptados.

Com base na literatura, as hipóteses iniciais deste estudo foram de que fatores da família e da escola contribuiriam para o desenvolvimento de comportamentos adaptados e não adaptados na infância. As hipóteses foram parcialmente confirmadas, demonstrando a importância desses contextos para o desenvolvimento humano. Embora a família e a escola tenham papéis sociais distintos, os relacionamentos interpessoais vivenciados nesses contextos podem resultar em efeitos interativos sobre os comportamentos das crianças, sendo importante avaliá-los conjuntamente. As crianças costumam passar parte do seu dia na família e outra parte na escola. Desse modo, uma avaliação interativa de fatores desses contextos pode contribuir para a compreensão do seu efeito conjunto sobre o desenvolvimento na infância.

**ANEXOS**

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

#### DADOS DOS PARTICIPANTES (RESPONSÁVEL):

1. Nome da Criança: \_\_\_\_\_

2. Nome do Responsável Legal: \_\_\_\_\_

#### DADOS SOBRE A PESQUISA

**1. Natureza da Pesquisa:** Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a influência de fatores do contexto familiar e escolar no desenvolvimento de habilidades sociais e de comportamentos agressivos na infância.

**2. Pesquisadores responsáveis:** Prof. Dra. Sílvia Helena Koller e Giovanna Wanderley Petrucci Toscano (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**3. Procedimentos:** Caso concorde em participar dessa pesquisa, você será convidado(a) a responder algumas questões acerca do seu relacionamento com sua criança. Ela também será convidada a responder questionários sobre os seus comportamentos e a sua escola.

**4. Riscos e desconforto:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem risco à integridade física, psíquica e moral dos participantes.

**5. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados. Garantimos o sigilo acerca da sua identificação.

**6. Potenciais benefícios:** Os principais benefícios desta pesquisa se darão indiretamente, com o avanço do conhecimento acerca de fatores da família e da escola que influenciam o desenvolvimento de comportamentos na infância. No futuro, essas informações poderão ser usadas em benefício de outras pessoas, visando à prevenção de problemas de comportamento na infância.

#### Caso participe dessa pesquisa, você terá ainda os seguintes direitos assegurados:

a) Em qualquer momento da pesquisa, você poderá obter mais informações com a Profa. Dra. Sílvia Koller ou com a pesquisadora mestranda Giovanna Toscano pelo telefone (51)3308-5150.

b) Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEPPSICO), localizado no andar térreo do Instituto de Psicologia da UFRGS, telefone (51) 3308-5698.

c) Você não terá despesas pessoais, ou seja, não será cobrado nada dele em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira ou qualquer tipo de pagamento relacionado à sua participação.

d) Você tem liberdade para se recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é elaborado em duas vias ficando uma com o(a) participante e a outra arquivada com os pesquisadores responsáveis.

**Concordo voluntariamente com a minha participação e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.**

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

**ANEXO II****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

**DADOS SOBRE A PESQUISA**

- 1. Natureza da Pesquisa:** Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a influência de fatores do contexto familiar e escolar no desenvolvimento de habilidades sociais e de comportamentos agressivos na infância.
- 2. Pesquisadores responsáveis:** Prof. Dra. Sílvia Helena Koller e Giovanna Wanderley Petrucci Toscano (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
- 3. Procedimentos:** Caso concorde em participar dessa pesquisa, você será convidado(a) a responder algumas questões acerca do seu relacionamento com alguns alunos da sua turma.
- 4. Riscos e desconforto:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem risco à integridade física, psíquica e moral dos participantes.
- 5. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados. Garantimos o sigilo acerca da sua identificação.
- 6. Potenciais benefícios:** Os principais benefícios desta pesquisa se darão indiretamente, com o avanço do conhecimento acerca de fatores da família e da escola que influenciam o desenvolvimento de comportamentos na infância. No futuro, essas informações poderão ser usadas em benefício de outras pessoas, visando à prevenção de problemas de comportamento na infância.

**Caso participe dessa pesquisa, você terá ainda os seguintes direitos assegurados:**

- a) Em qualquer momento da pesquisa, você poderá obter mais informações com a Profa. Dra. Sílvia Koller ou com a pesquisadora mestranda Giovanna Toscano pelo telefone (51)3308-5150.
  - b) Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEPPSICO), localizado no andar térreo do Instituto de Psicologia da UFRGS, telefone (51) 3308-5698.
  - c) Você não terá despesas pessoais, ou seja, não será cobrado nada dele em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira ou qualquer tipo de pagamento relacionado à sua participação.
  - d) Você tem liberdade para se recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é elaborado em duas vias ficando uma com o(a) participante e a outra arquivada com os pesquisadores responsáveis.
- Concordo voluntariamente com a minha participação e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.**

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante



## ANEXO III

## QUESTIONÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO

**Abaixo, estão enumeradas algumas questões referentes à sua criança e à sua família. Para cada pergunta, marque um X na opção que você achar mais adequada.**

Nome da Criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo da criança: ( ) Masculino ( ) Feminino

Qual é o nome da escola em que a criança estuda? \_\_\_\_\_

Em qual série a criança está? ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

Qual é a cor da pele da criança? ( ) preta ( ) parda ( ) branca

Você é uma das pessoas responsáveis pela criança? ( ) Sim ( ) Não

O que você é da criança? ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Madrasta ( ) Padrasto ( ) Avó

( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**Sobre a Mãe da Criança:**

1. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

2. Escolaridade: ( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino superior incompleto  
 ( ) Ensino fundamental completo ( ) Ensino superior completo  
 ( ) Ensino médio incompleto ( ) Pós-graduação incompleta  
 ( ) Ensino médio completo ( ) Pós-graduação completa

3. Atualmente, a mãe trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual sua principal ocupação? \_\_\_\_\_

Se sim, quantas horas por dia a mãe trabalha fora de casa? \_\_\_\_\_

4. Qual é o estado civil da mãe?

( ) Solteira ( ) Casada/União Estável ( ) Viúva ( ) Divorciada/Separada

**Sobre o Pai da Criança:**

5. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

6. Escolaridade: ( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino superior incompleto  
 ( ) Ensino fundamental completo ( ) Ensino superior completo  
 ( ) Ensino médio incompleto ( ) Pós-graduação incompleta  
 ( ) Ensino médio completo ( ) Pós-graduação completa

7. Atualmente, o pai trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual sua principal ocupação? \_\_\_\_\_

Se sim, quantas horas por dia o pai trabalha fora de casa? \_\_\_\_\_

8. Qual é o estado civil do pai?

( ) Solteiro ( ) Casado/União Estável ( ) Viúvo ( ) Divorciado/Separado

### Sobre a Família da Criança

9. Quem são as pessoas que residem na mesma casa da criança? (Pode marcar mais de uma opção).

( ) Pai ( ) Mãe ( ) Padrasto ( ) Madrasta  
( ) Irmãos ( ) Avó ( ) Avô ( ) Outros. Quem? \_\_\_\_\_

10. Contando com a criança, qual é o total de pessoas que mora em sua casa? \_\_\_\_\_

11. Quantos irmãos e irmãs a criança tem? \_\_\_\_\_

12. Indique o sexo e a idade de todos os irmãos e irmãs da criança (seguindo a ordem de nascimento, do mais velho para novo).

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

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

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

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

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

13. Qual é a renda da sua família? (considere a soma de todos os rendimentos da família).

- ( ) Menos que um salário mínimo (R\$ 622,00)  
( ) Entre um (R\$ 622,00) e três salários mínimos (R\$ 1.866,00)  
( ) Entre três (R\$ 1.866,00) e seis salários mínimos (R\$ 3.732,00)  
( ) Entre seis (R\$ 3.732,00) e nove salários mínimos (R\$ 5.598,00)  
( ) Entre nove (R\$ 5.598,00) e doze salários mínimos (R\$ 7.464,00)  
( ) Outro: R\$ \_\_\_\_\_

14. Os pais da criança são separados? ( ) Não ( ) Sim. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

15. Quando a criança não está na escola, quem é responsável pelos seus cuidados na maior parte do tempo?

( ) Pais ( ) Avós ( ) Tios ( ) Irmãos ( ) Funcionários da casa ( ) Outros \_\_\_\_\_

16. A criança trocou de escola no último ano? ( ) Não ( ) Sim

17. A criança trocou de professora no último ano? ( ) Não ( ) Sim

18. A criança repetiu alguma série na escola? ( ) Não ( ) Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

19. Na rotina da criança, ela possui outras obrigações além de ir à escola?

( ) Nenhuma ( ) Prática de Esportes ( ) Aula de idiomas  
( ) Reforço Escolar ( ) Aula de Música ( ) Outras \_\_\_\_\_

20. A criança possui alguma doença crônica? ( ) Não ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

21. Tem algo que você quer dizer sobre a sua criança ou a sua família? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Este questionário terminou. Muito Obrigada!**

## ANEXO IV

## QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO AGRESSIVO ENTE PARES

Olá! Por favor, responda as perguntas abaixo:

Qual é o seu nome completo? \_\_\_\_\_

Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_ Em que série você está? \_\_\_\_\_

**Agora, responda a todas as perguntas abaixo. Você deve marcar um X na resposta que mais tem a ver com você. Atenção, marque apenas um quadradinho para cada pergunta.**

## QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...

## 1) Chutar ou dar um tapa em seus colegas?

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

## 2) Contar piadas?

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

## 3) Dizer coisas ruins para seus colegas?

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

## 4) Ficar alegre?

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

## 5) Debochar (rir) de seus colegas?

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

## 6) Gritar com seus colegas?

Acontece todos os dias

Acontece às vezes

Acontece poucas vezes

Nunca acontece

**QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...****7) Assistir desenhos animados na televisão?**Acontece todos os dias  
Acontece às vezes  
Acontece poucas vezes  
Nunca acontece  
**8) Empurrar ou arranhar seus colegas?**Acontece todos os dias  
Acontece às vezes  
Acontece poucas vezes  
Nunca acontece  
**QUANDO UM COLEGA SEU...****1) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você grita ou trata mal seu colega?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**2) Bate ou empurra você, você bate no seu colega?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**3) Pega ou estraga alguma coisa sua, você bate no seu colega ou estraga suas coisas?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**4) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você chora ou fica emburrado (chateado)?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**5) Bate ou empurra você, você conta para a sua professora?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**6) Pega ou estraga uma coisa sua, você grita ou trata mal o seu colega?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca

**QUANDO UM COLEGA SEU...****7) Pega ou estraga uma coisa sua, você conta para a sua professora?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**8) Bate ou empurra você, você chora ou fica emburrado (chateado)?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**9) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você conta para a professora?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**10) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você bate no seu colega?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**11) Pega ou estraga suas coisas, você chora ou fica emburrado (chateado)?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**12) Bate ou empurra você, você grita trata mal o seu colega?**Sempre  
Às vezes  
Poucas vezes  
Nunca  
**Este questionário terminou. Confira se você respondeu todas as perguntas!**

## ANEXO V

## QUESTIONÁRIO DE CLIMA ESCOLAR – REVISADO, VERSÃO PARA ENSINO FUNDAMETNAL

Qual é o seu nome completo? \_\_\_\_\_

Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_ Qual é a sua série? \_\_\_\_\_

**Nós queremos saber como você se sente em relação à sua escola. Por favor, nos diga se você concorda ou não concorda com cada uma das frases abaixo. Marque apenas um número depois de cada frase. Por favor, leia com atenção cada frase antes de responder.**

Concordo 1	Não tenho certeza 2	Não Concordo 3
---------------	------------------------	-------------------

	Concordo	Não tenho certeza	Não Concordo
1. Algumas crianças na minha escola muitas vezes dizem que vão bater ou machucar os outros	1	2	3
2. As crianças na minha escola se comportam bem	1	2	3
3. Na minha escola, todas as crianças são tratadas da mesma forma, não importa se seus pais são ricos ou pobres	1	2	3
4. Os pais muitas vezes ajudam na minha escola	1	2	3
5. As crianças na minha escola são cuidadosas com as outras pessoas	1	2	3
6. As crianças na minha escola muitas vezes se machucam quando estão na escola	1	2	3
7. Todo mundo é tratado igualmente bem na minha escola	1	2	3
8. Meus pais geralmente participam das reuniões de pais na minha escola	1	2	3
9. Minha escola geralmente é muito barulhenta	1	2	3
10. Meus professores trabalham bastante para que eu tenha bons resultados nas tarefas e nas provas	1	2	3
11. Os professores da minha escola ajudam os alunos com os seus problemas	1	2	3
12. Quando temos brincadeiras ou jogos divertidos na minha escola, são sempre as mesmas crianças que comandam	1	2	3
13. Na minha escola, crianças de todas as cores de pele são tratadas da mesma forma	1	2	3

Concordo 1	Não tenho certeza 2	Não Concordo 3
---------------	------------------------	-------------------

	Concordo	Não tenho certeza	Não Concordo
14. Na minha escola, é sempre o mesmo aluno que ajuda o professor	1	2	3
15. As crianças na minha escola gostam umas das outras	1	2	3
16. As crianças na minha escola confiam umas nas outras	1	2	3
17. Eu sinto que eu posso me sair bem nesta escola	1	2	3
18. Minha escola geralmente está limpa e organizada	1	2	3
19. Meus professores se preocupam comigo	1	2	3
20. Algumas crianças trazem armas ou facas para a minha escola	1	2	3
21. Quando brincamos, são sempre as mesmas crianças que utilizam as coisas, como um computador, uma bola ou outros brinquedos	1	2	3
22. Na minha escola, as crianças ajudam umas às outras	1	2	3
23. Na minha escola, são sempre as mesmas crianças que são escolhidas para participar de atividades extras ou especiais	1	2	3
24. As crianças na minha escola brigam muito	1	2	3
25. As crianças na minha escola respeitam os professores	1	2	3
26. Eu gosto de aprender nesta escola	1	2	3
27. Meus pais visitam a minha escola com frequência	1	2	3
28. Meus professores acreditam que eu posso ter bons resultados nos trabalhos da escola	1	2	3
29. Os pais geralmente vêm até a minha escola para ajudar em atividades especiais	1	2	3
30. Os professores na minha escola nos ajudam com nossos problemas escolares	1	2	3
31. Na minha escola, meninos e meninas são tratados igualmente bem	1	2	3
32. Na minha escola, os professores são justos com todo mundo	1	2	3
33. As crianças na minha escola falam palavrões umas para as outras	1	2	3
34. As crianças na minha escola respeitam umas às outras	1	2	3

Concordo 1	Não tenho certeza 2	Não Concordo 3
---------------	------------------------	-------------------

	Concordo	Não tenho certeza	Não Concordo
35. Eu posso conversar com meus professores sobre os meus problemas	1	2	3
36. Meus pais geralmente vêm até a minha escola para se encontrar com os meus professores	1	2	3
37. Meu professor faz eu me sentir bem comigo mesmo(a)	1	2	3

**Obrigado! Confira se você respondeu todas as perguntas.**



## ANEXO VI

## ESCALA DE RELACIONAMENTO PAIS-CRIANÇA

Por favor, responda as questões abaixo:

Qual é o nome da criança? \_\_\_\_\_

O que você é da criança? ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Outro. Especifique o quê \_\_\_\_\_

**Por favor, reflita sobre até que ponto cada uma das afirmações a seguir se aplica ao seu relacionamento com o seu filho(a) atualmente. Utilizando a escala abaixo, circule o número apropriado para cada item.**

Com certeza não se aplica 1	Não se aplica 2	Neutro ou indeciso 3	Às vezes se aplica 4	Com certeza se aplica 5
--------------------------------	--------------------	-------------------------	-------------------------	----------------------------

1. Eu mantenho uma relação afetuosa e calorosa com meu filho(a)	1	2	3	4	5
2. Meu filho(a) e eu parecemos sempre estar em conflito	1	2	3	4	5
3. Se chateado, meu filho(a) buscará conforto em mim	1	2	3	4	5
4. Meu filho(a) se incomoda ao ter contato físico ou afetivo comigo	1	2	3	4	5
5. Meu filho(a) valoriza o relacionamento que tem comigo	1	2	3	4	5
6. Quando eu elogio meu filho(a), ele(a) se enche de orgulho	1	2	3	4	5
7. Meu filho(a) compartilha espontaneamente informações sobre si mesmo(a)	1	2	3	4	5
8. Meu filho(a) fica com raiva de mim facilmente	1	2	3	4	5
9. É fácil estar em sintonia com o que meu filho(a) está sentindo	1	2	3	4	5
10. Meu filho(a) fica irritado(a) ou resistente após ser repreendido(a)	1	2	3	4	5
11. Lidar com meu filho(a) esgota minhas energias	1	2	3	4	5
12. Quando meu filho(a) está de mau-humor, sei que teremos um dia longo e difícil	1	2	3	4	5
13. Os sentimentos do meu filho(a) em relação a mim podem ser imprevisíveis ou podem mudar de repente	1	2	3	4	5
14. Meu filho(a) é dissimulado(a) ou manipulador(a) comigo	1	2	3	4	5
15. Meu filho(a) compartilha abertamente seus sentimentos e experiências comigo	1	2	3	4	5

Por favor, verifique se todos os itens foram marcados. Muito obrigada!

## ANEXO VII

## ESCALA DE RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

**Caro(a) Professor(a),**

Por favor, reflita sobre até que ponto cada uma das afirmações a seguir se aplica ao seu relacionamento com essa criança atualmente. Utilizando a escala abaixo, circule o número apropriado para cada item.

Com certeza não se aplica 1	Não se aplica 2	Neutro ou indeciso 3	Às vezes se aplica 4	Com certeza se aplica 5
--------------------------------	--------------------	-------------------------	-------------------------	----------------------------

1. Eu mantenho uma relação afetuosa e calorosa com essa criança	1	2	3	4	5
2. Essa criança e eu parecemos sempre estar em conflito	1	2	3	4	5
3. Se chateada, essa criança buscará conforto em mim	1	2	3	4	5
4. Essa criança se incomoda ao ter contato físico ou afetivo comigo	1	2	3	4	5
5. Essa criança valoriza o relacionamento que tem comigo	1	2	3	4	5
6. Quando eu elogio essa criança, ela se enche de orgulho	1	2	3	4	5
7. Essa criança compartilha espontaneamente informações sobre si mesma	1	2	3	4	5
8. Essa criança fica com raiva de mim facilmente	1	2	3	4	5
9. É fácil estar em sintonia com o que essa criança está sentindo	1	2	3	4	5
10. Essa criança fica irritada ou resistente após ser repreendida	1	2	3	4	5
11. Lidar com essa criança esgota minhas energias	1	2	3	4	5
12. Quando essa criança está de mau-humor, sei que teremos um dia longo e difícil	1	2	3	4	5
13. Os sentimentos dessa criança em relação a mim podem ser imprevisíveis ou podem mudar de repente	1	2	3	4	5
14. Essa criança é dissimulada ou manipuladora comigo	1	2	3	4	5
15. Essa criança compartilha abertamente seus sentimentos e experiências comigo	1	2	3	4	5

Por favor, verifique se todos os itens foram marcados. Muito obrigada!

## PROJETO DE PESQUISA

**Título:** FATORES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NA INFÂNCIA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 06781812.0.0000.5334

**Pesquisador:** Sílvia Helena Koller

**Instituição:** Instituto de Psicologia - UFRGS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 89.811

**Data da Relatoria:** 03/09/2012

### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa terá como objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades sociais e de comportamentos agressivos entre pares na infância e avaliar em que medida se relacionam com fatores da família e da escola, utilizando, como base teórica, o modelo bioecológico de Bronfenbrenner.

Trata-se de um estudo descritivo, transversal e com abordagem quantitativa, do qual participarão 150 crianças, matriculadas no 4º e 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do município de Porto Alegre. Participarão também seus respectivos pais e/ou mães e professores da escola. Os participantes responderão instrumentos acerca das seguintes variáveis: habilidades sociais, comportamentos agressivos entre pares, qualidade do relacionamento pais-criança, qualidade do relacionamento professor-aluno, clima familiar e clima escolar. Os dados serão analisados através de modelagem de equações estruturais a fim de testar em que medida características da família e da escola poderão atuar como preditores das habilidades sociais e dos comportamentos agressivos entre pares na infância.

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral Esta pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades sociais e de comportamentos agressivos entre pares na infância e avaliar em que medida estas variáveis se relacionam com fatores do contexto familiar e escolar.

Nível socioeconômico

Relacionamento pais-criança

Clima familiar

Sexo da criança

Escolaridade

dos pais

Habilidades

sociais

Comportamentos agressivos entre pares

Relacionamento professor-aluno

Clima escolar

Relacionamento

pais-criança

Habilidades

sociais

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (513)308--5698

**Fax:** (513)308--5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

Comportamentos agressivos entre pares

26

Objetivos Específicos

1. Validar os instrumentos Child-Parent Relationship Scale, Student-Teacher Relationship Scale e School Climate Survey.
2. Investigar possíveis correlações entre variáveis da família, da escola e da criança e frequência de manifestação das habilidades sociais e dos comportamentos agressivos entre pares.
3. Investigar possíveis relações preditivas de variáveis da família, da escola e da criança no desenvolvimento de habilidades sociais e de comportamentos agressivos entre pares.
4. Investigar o efeito de mediação da variável qualidade do relacionamento pais-criança na associação entre variáveis da família (clima familiar, estrutura familiar, nível socioeconômico), da criança (sexo, idade) e dos pais (nível de escolaridade e status conjugal) e o desenvolvimento de habilidades sociais e de comportamentos agressivos entre pares.
5. Investigar o efeito de moderação de variáveis da escola (qualidade do relacionamento professor-aluno, clima escolar e tipo de escola) na associação entre qualidade do relacionamento pais-criança e habilidades sociais e comportamentos agressivos entre pares.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos mínimos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está bem fundamentada e trará contribuições importantes para os profissionais da área da educação na compreensão dos fatores da família e da escola no desenvolvimento de habilidades sociais e comportamento agressivo na infância.

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

Os termos estão adequados e em uma linguagem de fácil compreensão. Apresenta também modelo de carta de autorização para escola.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há impedimentos éticos.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Não há impedimentos éticos

PORTO ALEGRE, 04 de Setembro de 2012

Assinado por:

JUSSARA MARIA ROSA MENDES

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (513)308--5698

**Fax:** (513)308--5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (513)308--5698

**Fax:** (513)308--5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br