

Suportes e recursos familiares: relações com o contexto escolar

Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Selma de Cássia Martinelli
Rebecca de Magalhães Monteiro

In: Baptista MN, Teodoro, MLM (orgs.)
Psicologia de Família: Teoria, Avaliação e Intervenção.
Porto Alegre: Artmed, 2012. p.137-144.

INTRODUÇÃO

Estudos dedicados a avaliar o contexto familiar e suas relações com o desenvolvimento infantil não são recentes. Esse interesse deve-se, fundamentalmente, ao fato de que, desde o nascimento e durante toda a primeira infância,

Durante toda a primeira infância, os principais cuidados e estímulos necessários ao desenvolvimento infantil são fornecidos pela família, sejam eles físicos, econômicos ou socioafetivos.

os principais cuidados e estímulos necessários ao desenvolvimento infantil são fornecidos pela família, sejam eles físicos, econômicos ou socioafetivos. Esses fatores são considerados essenciais, já que

a família também desempenha o papel de mediadora entre a criança e a sociedade.

O contexto onde a criança está inserida, conforme apontado por Silva e Hasenbalg (2000), em um estudo amplo sobre a evolução da educação no Brasil, pode contribuir de diversas formas. Uma delas refere-se aos recursos econômicos ou capital econômico, usualmente caracterizada por meio da renda ou riqueza familiar. Segundo os autores, costuma-se estudar a situação de bem-estar material dos domicílios abrangendo-se desde os recursos físicos, como

aqueles que facilitam o aprendizado das crianças, até os bens de consumo, como geladeira, televisão, rádio, etc. A outra refere-se aos recursos educacionais ou capital cultural, sendo definida pela distribuição da educação entre os membros adultos da família. Nesse caso, a escolaridade dos pais e o consumo cultural da família (como a presença de livros) sugerem que os pais podem perceber melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos. Por fim, a terceira dimensão refere-se à estrutura familiar, representada pelo tamanho da família, pelas relações estabelecidas entre seus membros e pela participação ou pelo acompanhamento por parte dos pais na vida de seus filhos.

Para além dessa função social, uma série de condições presentes no contexto familiar também têm sido apontados como fortes preditores do desempenho escolar infantil. Estudos indicam que as crianças tendem a apresentar um melhor desempenho escolar quando vivem em um ambiente familiar no qual predomina um clima emocional positivo, no qual seus membros incentivam, organizam e reforçam comportamentos que visam o sucesso escolar (Marturano, 1999; Dessen, 2001; Marques, 2001).

Dada essa importância é que a estrutura familiar e as alterações significativas verifica-

das nos últimos 20 anos têm despertado o interesse de muitos pesquisadores. Em recente revisão de literatura, Aguena (2010) salienta que a quantidade de membros que compõem as famílias brasileiras tem diminuído consideravelmente. O tamanho das famílias brasileiras, que no século passado era de 4,5 pessoas em média, chegou ao ano 2000 com apenas 3,4 pessoas por grupo familiar. O padrão de família tradicional, composta pelo casal com filhos, baixou de 60% em 1992 para 55% em 1990 (Silva e Hasenbalg, 2000). Ao mesmo tempo em que ocorreram essas transformações, constatou-se um crescimento da proporção de outros tipos de composição familiar. O núcleo familiar que era constituído por pai, mãe e filho já não se apresenta somente assim. Existem famílias de pais separados que casaram novamente, pais homossexuais, avós que cuidam dos netos como se fossem filhos, mães solteiras, entre outras tantas estruturas. O modelo tradicional, cujo núcleo familiar era composto por pai, mãe e filhos, não é o único que se pode encontrar na sociedade do século XXI (Amazonas et al., 2003; Cardoso e Féres-Carneiro, 2008; Ferry, 2007; Leone, Maia e Baltar, 2010).

Essas condições são importantes para se compreender a diversidade de organizações encontradas atualmente no ambiente familiar e devem ser consideradas para se desenvolver pesquisas com famílias. Sabe-se que a família participa de maneira efetiva na formação do sujeito, o que pode contribuir ou não, dependendo dos recursos proporcionados pelo ambiente familiar, tanto para a motivação quanto para o seu desempenho escolar. Para Baptista (2005) e Guidetti e Martinelli (2009) o ambiente familiar tanto pode ser fonte de recursos para um bom desenvolvimento, atuando como mecanismo de proteção para a criança lidar com as dificuldades, como pode levar a reações inadaptadas.

O contexto no qual o indivíduo se desenvolve pode contribuir para a competência, em maior ou menor grau, e também para a vulnerabilidade aos riscos.

Na mesma direção, D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) afirmam que o contexto no qual o indivíduo se desenvolve

pode contribuir para a competência, em maior ou menor grau, e também para a vulnerabilidade aos riscos, tanto aqueles inerentes a cada fase do desenvolvimento quanto aqueles que são circunstanciais.

Langford e colaboradores (1997), com base em uma revisão da literatura, observaram que o suporte familiar e social está associado a aspectos como competência social, enfrentamento de problemas, percepção de controlabilidade, senso de estabilidade, autoconceito, afeto positivo e bem-estar psicológico. Ao lado disso, um alto nível de suporte familiar tem-se mostrado relacionado com baixa prevalência de transtornos ansiosos e de humor. Contudo, vale ressaltar que o suporte ao desenvolvimento da criança reflete uma disposição dos pais para investir tempo e recursos em arranjos da vida familiar. Tal disposição, em sentido amplo, tem como objetivo o crescimento dos filhos, aliada à preocupação de adequar esses recursos ao nível de desenvolvimento de cada um e à priorização de atividades de lazer em que os filhos estejam incluídos. Assim, aqueles pais que compartilham com a criança parte do seu tempo livre, proporcionando-lhe um elenco de atividades culturais e educacionais enriquecedoras, seja no lar, seja na comunidade, favorecem o ajustamento interpessoal, o desenvolvimento cognitivo e o desempenho escolar (Baptista, 2007; Bradley e Corwyn, 2002).

Para Cooper, Lindsay e Nye (1999), a família tem papel-chave no sucesso escolar das crianças, e os pais podem contribuir para o desenvolvimento intelectual de seus filhos de diversas formas, como, por exemplo, preparando as crianças para a escola, valorizando a educação, mostrando apreço pelas habilidades dos filhos, encorajando-os e estimulando-os, delimitando-lhes padrões, estabelecendo hábitos de estudo, ajudando-os nos deveres de casa, acompanhando seu progresso acadêmico, recompensando os esforços, enfim, apoiando em todas as atividades relacionadas à escola. Fonseca (1999) destaca que o progresso escolar está associado a duas características consideradas importantes no que se refere às práticas educativas e disciplina: o suporte à

autonomia e a estruturação de regras e rotinas. Desse modo, os pais devem estimular a independência e a autonomia da criança, permitindo que ela resolva problemas por si mesma, dando-lhe todo o apoio e a assistência de que necessite, além de organizar a vida da criança em termos de horários e rotinas, ou seja, estabelecendo um cotidiano regrado.

Pode-se dizer então que a família e a escola são os principais sistemas de suporte de

A família e a escola são os principais sistemas de suporte de que a criança dispõe para enfrentar os desafios da aprendizagem.

que a criança dispõe para enfrentar os desafios da aprendizagem. Nessa equação, segundo Marturano e Loureiro (2003), a escola pode ser vista

como a ampliação do contexto sociocultural da criança, no qual os papéis sociais e as exigências formais de aprendizagem apresentam-se com novas oportunidades de interação com outras pessoas e situações. Além disso, o ambiente familiar pode contribuir oferecendo às crianças tanto uma base segura de estabilidade emocional quanto a disponibilidade de materiais e brinquedos e a supervisão das atividades escolares dos filhos (Marturano, 2006). Existe um consenso entre pesquisadores da área sobre o reconhecimento da participação familiar na construção de um desenvolvimento saudável por parte das crianças, bem como de sua influência direta sobre a aprendizagem dos filhos (Cooper, Lindsay e Nye, 1999). Segundo Baggio (2010), existem vários aspectos da vida familiar que são importantes para o desempenho escolar e, embora estes se modifiquem de acordo com o desenvolvimento da criança, os efeitos do ambiente familiar têm sido observados nos diferentes níveis de ensino.

Sob essa perspectiva, estudos têm sido conduzidos com a finalidade de investigar as condições presentes no ambiente familiar que poderiam ser apontadas como relevantes e fundamentais ao desenvolvimento infantil. Agüena (2010), ao revisar a literatura, apresenta um panorama de estudos atuais que se dedicaram a investigar aspectos do ambiente familiar que se mostraram relacionados ao desempenho escolar, tais como a violência in-

trafamiliar (Brancahorne, Fogo e Williams, 2004; Pereira e Williams 2008; Perreira, Santos e Williams, 2009); a participação dos pais no processo de escolarização (Hampton et al., 2004; Hong e Ho, 2005; Cia, Pamplim e Williams, 2008); o suporte parental e as práticas parentais (D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias, 2005); o envolvimento paterno (Cia, D'Affonseca e Barham, 2004); o envolvimento materno (Costa, Cia e Barham, 2007); a interação entre pais e filhos (Bong, 2008); as expectativas e as crenças familiares (Molnar, 2000; Englund e Luckner, 2004); a presença de recursos materiais e humanos (Guidetti e Martinelli, 2009), bem como o nível socioeconômico das famílias (Jiang, 2004; Santos e Graminha, 2005).

Tem-se observado, nas últimas décadas, um interesse crescente pela análise dos suportes e recursos presentes no ambiente familiar. Assim, este artigo priorizará em sua análise subsequente, para fins de construir um panorama que comprove os dados apresentados até aqui, estudos atuais que investigaram os suportes e recursos familiares em relação ao desempenho escolar dos estudantes.

De acordo com D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), a família é um dos principais sistemas de suporte para a criança, contribuindo com a base segura de estabilidade emocional e com uma diversidade de recursos de apoio, tais como a valorização dos esforços da criança, um envolvimento positivo na vida escolar e a oferta de experiências educacionais e culturais enriquecedoras. Destacam-se três formas de suporte: o suporte específico para realização escolar, o suporte ao desenvolvimento e o suporte emocional. O suporte para realização escolar concretiza-se através do envolvimento direto dos pais com a vida acadêmica dos filhos. São exemplos dessa modalidade de suporte a disposição de tempo e espaço adequado em casa para a realização dos deveres escolares, a exigência de cumprimento desses deveres, o intercâmbio regular com o professor e

O suporte para realização escolar concretiza-se através do envolvimento direto dos pais com a vida acadêmica dos filhos.

uma rotina de horários para as atividades diárias básicas. O suporte ao desenvolvimento reflete uma disposição dos pais para investir tempo e recursos em arranjos da vida familiar que têm como objetivo o crescimento dos filhos em sentido amplo, aliada à preocupação de adequar esses recursos ao nível de desenvolvimento de cada um e à priorização de atividades de lazer em que os filhos estejam incluídos. Por último, o suporte emocional diz respeito ao clima emocional na família e caracteriza-se por processos interpessoais com elevada coesão, ausência de hostilidade e relação afetiva apoiadora com a criança. Essas três formas de suporte, quando adequadamente desenvolvidas pelas famílias, favorecem o desenvolvimento cognitivo, o desempenho escolar e o ajustamento interpessoal da criança.

Com o objetivo de verificar as associações entre problemas de comportamento e variáveis do ambiente familiar em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, Ferreira e Marturano (2002) desenvolveram uma pesquisa com 67 crianças provenientes de uma clínica de psicologia de um hospital universitário. Todas as crianças, com idades entre 7 e 11 anos, foram encaminhadas a essa clínica com queixa de baixo rendimento escolar e foram divididas em dois grupos: o grupo 1 (G1), formado pelas crianças sem problemas de comportamento ($n=30$), e o grupo 2 (G2), formado pelas crianças com problemas de comportamento ($n=37$), com base em informações obtidas por meio da Escala Comportamental Infantil A2. Os resultados revelaram diferenças significativas entre os grupos quanto ao score total do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e aos escores obtidos nos tópicos “passeios”, “atividades compartilhadas por pais e filhos”, “pessoa a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho”, “oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento”. Em todas as questões, as crianças do G1 tiveram escores maiores do que as crianças do G2. Isso sugere que crianças sem problemas de comportamento têm maior supervisão dos pais em relação à organização do tempo e do espaço para a realização de tarefas escolares, dis-

põem de mais brinquedos e materiais que auxiliam na aprendizagem, realizam passeios e viagens com os pais, além de compartilhar histórias em casa. Quando a criança necessita de ajuda, recorre não só à mãe, como as crianças do G2, mas também ao pai ou a um irmão ou irmã. Os grupos também se diferenciaram quanto aos indicadores socioeconômicos, havendo menos recursos no grupo com problemas de comportamento.

Com o objetivo de comparar o suporte parental oferecido à criança com queixa escolar, encaminhada para atendimento psicológico, e o suporte parental de crianças identificadas como não tendo dificuldades acadêmicas, D’Avila-Bacarji e colaboradores (2005) realizaram um estudo com 60 crianças de 7 a 11 anos. A seleção ocorreu em uma clínica de psicologia e em uma escola – ambas públicas e situadas no interior de São Paulo. Os grupos formados, cada qual com 30 crianças, receberam o nome de grupo clínico e grupo não clínico, já que o critério de divisão foi o de encaminhamento ou não à clínica de psicologia. Os instrumentos selecionados foram o Teste Matrizes Progressivas de Raven (Escala Especial), o Teste de Desempenho Escolar (TDE), o Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência (CBCL), a entrevista breve sobre o histórico escolar da criança, o comportamento do filho observado pela mãe e, por fim, o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). Os resultados do estudo relatado revelaram que, quanto ao suporte acadêmico, os grupos não apresentaram diferenças, o que significa que as crianças dos dois grupos recebem esse tipo de apoio dos pais. Em relação ao suporte ao desenvolvimento, o grupo não clínico obteve melhores resultados, caracterizando esses pais como mais atentos ao apoio cultural. O resultado considerado mais importante foi a diferença entre os grupos quanto ao suporte emocional, que engloba as relações estabelecidas entre os pais e os filhos. As crianças do grupo clínico apresentam um clima afetivo no ambiente familiar menos favorável em comparação às crianças do grupo não clínico. Esse fato sugere que a relação conflituosa entre pais e filhos pode afetar e prejudicar o desempenho es-

colar e, principalmente, o comportamento da criança diante do fracasso acadêmico.

A pesquisa de Trivellato-Ferreira e Marurano (2008) foi realizada em duas escolas da rede municipal de Ribeirão Preto, tendo como participantes 32 meninos e 38 meninas, com idade entre 6 e 8 anos, suas mães e professoras. Todas as crianças frequentavam a 1ª série pela primeira vez. O objetivo foi verificar como as diferenças em resultados de competência no final da transição da 1ª série podem ser explicadas em termos de experiência escolar prévia, suporte familiar e recursos da criança ao iniciar a transição. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE), além de testes e avaliações sobre inteligência, estresse infantil, ajustamento social e escolar. As correlações das variáveis do final do ano com as do início apontaram que o desempenho escolar, o ajustamento e a competência social correlacionam-se com quase todos os preditores do início do ano, ao passo que os sintomas de estresse e a percepção de estressores escolares correlacionam-se apenas com o indicador de tempo de exposição à educação infantil. Observou-se também que a frequência à educação infantil e o acesso a recursos promotores de desenvolvimento no ambiente familiar estão associados e que cada um se correlaciona com pelo menos um dos recursos da criança avaliados no início da 1ª série.

Os autores analisaram os resultados de regressão para cada indicador de competência no final do ano letivo e concluíram que o modelo final preditivo de desempenho escolar explica 43% da variância nos resultados do TDE, incluindo consciência fonológica, recursos do ambiente familiar e práticas parentais positivas, nessa ordem de importância. Outro resultado apresentado é que o grupo sem experiência prévia de pré-escola teve um desempenho significativamente mais pobre na maior parte das medidas de competência avaliadas no final da 1ª série. Andrade e colaboradores (2005), por sua vez, investigaram a associação entre a qualidade do estímulo doméstico e o desempenho cognitivo infantil,

identificando o impacto da escolaridade materna sobre a qualidade de tal estimulação. Essa pesquisa foi um estudo de corte transversal com 350 crianças entre 17 a 42 meses, examinadas em áreas centrais e periféricas de Salvador, na Bahia. Os resultados indicaram que, quanto melhor a qualidade da estimulação ambiental disponível para a criança, melhor o seu desempenho cognitivo. A escolaridade materna também apresentou uma associação positiva com a qualidade da estimulação ambiental recebida pelas crianças.

Também em países desenvolvidos a preocupação com o contexto familiar e escolar é comum. Em sua pesquisa, Steensel (2006) analisou a relação entre o ambiente familiar e o desempenho na fase da alfabetização de crianças do ensino infantil. Participaram 116 alunos e pais de 19 escolas primárias de uma cidade da Alemanha. As crianças tinham idade média de 6,4 anos. Os instrumentos utilizados foram um questionário de pais denominado Home Literacy Environment (HLE) e os testes escolares padronizados. O HLE é dividido em duas partes, sendo a primeira referente a atividades de leitura e escrita desenvolvida pelos pais (p. ex., ler livros, revistas, jornais, escrever cartas e usar o computador). A outra parte caracteriza-se pelas atividades de leitura e escrita que os pais realizam com os filhos (p. ex., ler livros, contar histórias, assistir a programas televisivos educacionais e compartilhar atividades de escrita). Os alunos foram submetidos a testes escolares padronizados, incluindo habilidades de leitura, escrita e matemática, consideradas básicas para o aprendizado formal na fase da alfabetização.

Os resultados da pesquisa de Steensel (2006) revelaram que crianças com um alto escore no HLE também obtiveram notas altas nas medidas de desempenho para a alfabetização, exceto em decodificar palavras na 1ª e 2ª série do ensino infantil e soletrar palavras na 2ª série. Observou-se que a compreensão de leitura é mais afetada pelos aspectos do ambiente familiar, já que a diferença entre os grupos de maior e menor escores foi significativa. A comparação das habilidades de vocabulário e compreensão da leitura, entre os

alunos que alcançaram um bom rendimento e os que não alcançaram, revelou que o desempenho estava relacionado a uma maior pontuação no HLE. Sendo assim, o autor considera que pais que desenvolvem mais atividades que estimulam sua leitura e escrita e a de seus filhos podem contribuir para um melhor resultado das crianças na escola.

Pode-se dizer que o nível de instrução dos pais e os recursos disponibilizados por eles para o desenvolvimento dos seus filhos são de extrema relevância. Nesse sentido, o estudo de Steensel (2006) enfatiza a compreensão de leitura e a aquisição de vocabulário em casa. Isso se reflete nas informações recebidas pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento. Conforme afirmam Lopes e Paula (2008), Santos e colaboradores (2002) e Sternberg (2000), a leitura envolve processos cognitivos mentais, como o processamento e o armazenamento de informações. A aquisição desses conhecimentos facilita a aquisição de novas aprendizagens e o crescimento intelectual da criança.

Dessa maneira, é possível identificar a importância da qualidade do estímulo recebido pela criança desde o ambiente familiar até o escolar. Inserida em um contexto cultural rico e diversificado, ela tem uma maior possibilidade de desenvolver um amplo vocabulário, por exemplo, e assim usufruir disso em futuras aprendizagens. Porém, os estudos até então relatados consideraram as percepções dos pais em relação a condições, recursos e suportes oferecidos para seus filhos. Outras pesquisas, como a de Spera (2006) ou Guidetti e Martinelli (2009), mostram que as percepções dos filhos sobre os recursos familiares também se relacionam de maneira significativa com o desempenho escolar, o interesse e a compreensão de leitura.

A pesquisa de Spera (2006) teve como um de seus objetivos relacionar as percepções de adolescentes do 7º e 8º ano do ensino fundamental sobre os suportes parentais no desenvolvimento, acompanhamento e envolvimento com atividades escolares e seus resultados em relação a interesse, notas, aprendizagem e desempenho nos estudos. A pes-

quisa foi realizada com 184 alunos, com idade média de 13,6 anos, de duas regiões dos Estados Unidos. Os instrumentos utilizados foram questionários e escalas sobre desempenho acadêmico, interesse nos estudos e suportes parentais. O material sobre suporte parental englobou diferentes instrumentos que abordavam as metas dos pais em relação aos filhos, os valores educacionais dos pais, as aspirações educacionais para seus filhos, a escolaridade e ocupação dos pais, os estilos parentais, a supervisão e o envolvimento com as tarefas escolares. Os resultados revelaram existir uma correlação positiva e significativa entre todos os suportes oferecidos pelos pais e o desempenho acadêmico dos filhos. Os maiores índices de correlação com o desempenho acadêmico foram em relação ao envolvimento dos pais com as atividades escolares ($r=0,68$), ao envolvimento dos pais com a escola ($r=0,50$) e ao monitoramento e à supervisão dos pais em relação às atividades escolares do filho ($r=0,43$). Isso significa que, quanto maior a participação e o incentivo dos pais em relação às atividades escolares dos filhos, melhor o desempenho e a aprendizagem deles na escola.

O estudo realizado por Guidetti e Martinelli (2009) teve como objetivo avaliar a compreensão de leitura de crianças do ensino fundamental e verificar sua relação com a percepção infantil sobre os suportes e recursos do ambiente familiar. Participaram da pesquisa 148 alunos matriculados da 2ª à 4ª série do ensino fundamental, na faixa etária de 8 a 12 anos, provenientes de três escolas municipais do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram um texto de Cloze proposto por Santos (2005) e o Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiares, adaptado a partir do Inventário de Recursos Familiares (RAF), de Marturano (1999). Os resultados revelaram uma correlação positiva e significativa entre os recursos materiais do ambiente físico e o desempenho em leitura ($r=0,280$; $p<0,001$). Isso sugere que a oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, assim como revistas, livros e jornais, podem contribuir para um melhor desempenho da criança.

Com base na literatura analisada, é possível afirmar que o contexto familiar é um tema bastante relevante para os estudos em psicologia educacional por representar as primeiras relações de aprendizagem e socialização da criança. Percebe-se que esse tema tem sido foco de pesquisas para melhor avaliar a relação entre o ambiente familiar e os diversos aspectos da vida infantil, entre eles a escolarização. Apesar da relevância desses estudos,

muitos obstáculos ainda precisam ser transpostos para que se possa chegar a uma compreensão mais abrangente dessa intrincada relação família-aprendizagem. Para além dos desafios enfrentados pelos pesquisadores, cumpre também destacar a necessidade de fazer com que o conhecimento já disponível esteja mais acessível a pais e educadores de forma geral.

Questões para discussão

1. Identifique e explique os suportes familiares apresentados.
2. Qual é a importância dos suportes e recursos familiares para a aprendizagem da criança?
3. É possível afirmar que existe uma relação entre o desempenho acadêmico e os suportes oferecidos pelos pais? Por quê?
4. Qual é o papel da família no desenvolvimento infantil?
5. Dada a relevância da estrutura familiar, discuta as alterações ocorridas nos últimos 20 anos.
6. As relações entre família e escola devem ser encorajadas? Como e por quê?
7. Como os professores podem estimular a participação mais efetiva dos pais no processo de aprendizagem de seus filhos?
8. Quais atitudes e comportamentos dos pais podem contribuir *positiva e negativamente* para o aprendizado infantil?

REFERÊNCIAS

- Aguena, E. C. (2010). *As crenças e as atitudes parentais e o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Amazonas, M. C. L. A. (2003). Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8, 11-20.
- Andrade, S. A. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: Uma abordagem epidemiológica. *Saúde Pública*, 39(4), 606-611.
- Baggio, R. C. (2010). *Desempenho escolar e variáveis do contexto familiar*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Baptista, M. N. (2005). Desenvolvimento do inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): Estudo psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 10(1), 11-19.
- Baptista, M. N. (2007). Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): Estudo componencial em duas configurações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(3), 496-509.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brancahona, P. G., Fogo, J. C., & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Cardoso, C. L., & Féres-Carneiro, T. (2008). Sobre a família: Com a palavra, a comunidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(2), 523-539.
- Cia, F., D'Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 277-286.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Williams, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (1999). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.

- Costa, C. S. L., Cia, F., & Barham, E. J. (2007). Envolvimento materno e desempenho acadêmico: Comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 339-351.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- Dessen, M. A. (2001). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231.
- Englund, M. M., & Luckner, A. E. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-45.
- Ferry, L. (2007). *Famílias, amo vocês*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Fonseca, C. (1999). *Família e honra*. Porto Alegre: UFRGS.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. M. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hampton, V. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 366-377.
- Hong, S., & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Jiang, Y. (2004). Family environment and academic achievement in Nanjing secondary schools (China). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(12-A), 4414.
- Langford, C. P. H. (1997). Social support: A conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 95-100.
- Leone, E. T., Maia, A. G., & Baltar, P. E. (2010). Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. *Economia e Sociedade*, 19(1), 59-77.
- Lopes, D. M. B., & Paula, E. M. (2008). Habilidades de resolução de conflito e ocorrência de disfluências comuns em crianças em desenvolvimento normal de linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(3), 272-278.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto, Portugal: Asa.
- Marturano, E. M. (1998). Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In C. A. Funayama (Org.), *Problemas de aprendizagem-enfoque multidisciplinar*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos do ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 135-142.
- Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea.
- Marturano, E. M., Ferreira, M. C. T., & D'Avila-Bacarji, K. M. G. (2005). An evaluation scale of family environment for identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*, 96, 307-321.
- Molnar, Z. (2000). Parents beliefs about school, attributions about performance, and their children's academic achievement. *Magyar-Pszichologiai-Szemle*, 55(2-3), 207-227.
- Pereira, P. C., & Williams, L. C. A. (2008). A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 139-152.
- Pereira, P. C., Santos, A. B., & Williams, L. C. A. (2009). Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(1), 19-28.
- Santos, A. A. A. (2002). O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar das crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paideia*, 15(3), 217-226.
- Silva, N. V., & Hasenbalg, C. (2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, 43(3). Acessado em 12 dez, 2008, em <http://www.scielo.br>.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26, 456-490.
- Steensel, R.V. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Sternberg, R. J. (2008). Linguagem em contexto. In R. J. Sternberg, *Psicologia cognitiva* (4. ed). Porto Alegre: Artmed.
- Trivellato-Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(3), 549-558.