UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA- UFBA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA- IPS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA- PPGPSI

EMILI DE LIMA MARQUES

AS RELAÇÕES ENTRE PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL, SUPORTE FAMILIAR E DESEMPENHO ACADÊMICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

SALVADOR

2020

EMILI DE LIMA MARQUES

AS RELAÇÕES ENTRE PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL, SUPORTE FAMILIAR E DESEMPENHO ACADÊMICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Dissertação apresentada como requisito de avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI/UFBA).
Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento
Linha de Pesquisa: Transições desenvolvimentais e Processos educacionais.
Profº Orientadora: Drª Thatiana Lima

SALVADOR

2020

Marques, Emili de Lima.
M357 As relações entre percepção de suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes / Emili de lima Marques. – 2020.
83 f.: il.

Orientadora: Profª. Drª. Thatiana Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2020.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Crianças - Relações com a família. 3. Habilidades sociais em crianças. 4. Adolescentes. I. Lima, Thatiana. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO

TERMO DE APROVAÇÃO

"AS RELAÇÕES ENTRE PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL, SUPORTE FAMILIAR E DESEMPENHO ACADÊMICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES"

EMILI DE LIMA MARQUES

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Thatiana Helena de Lima
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista
Universidade São Francisco - USF

Prof. Dr. José Neander Silva Abreu
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 13 de abril de 2020.

Estrada de São Lázaro, 197 – Federação - 40210-730 – Salvador – Bahia - Brasil
Telefone.: 71 3283.6442 / Cel.: 71 98707.1083
www.pospsi.ufba.br / pospsi@ufba.br

Dedico este trabalho ***Aos três****,*

expressão mais bela de amor e

relacionamento.

Agradecimentos

À Deus- O Pai, Jesus- O Filho e Espírito Santo, pelo cuidado, proteção, força, refúgio, socorro, sustento, ânimo, fé, amor e aceitação incondicionais. Por ser a essência, a base e o sentido de todas as coisas. E para mim, tão real quanto o céu que vejo, e o chão debaixo dos meus pés.

À minha avó, *Julieta (in memoriam)* por ser a minha maior expressão do amor, pelo cuidado e carinho gravados em meu coração e corpo, através de seus abraços, insubstituíveis, dos quais eu sinto tanta falta.

Á minha *Tia Sandra* por ser em minha vida a maior expressão de coragem, fé e força. Obrigada pelo cuidado, amor, companhia, conselhos, orações e pelo que me tornei. Você é uma inspiração para mim!

À minha mãe, pela vida e pelos ensinamentos diários.

À minha *Tia Lu,* por seu acolhimento, amor e carinho nos momentos em que precisei.

Ao meu professor e amigo, José Bonifácio, pelo convite e por ter me dado a chance de participar desta jornada desafiadora. Obrigada pela fé, paciência e coragem!

À minha orientadora profª Drª Thatiana Helena, por ter me confiado a realização deste trabalho, e por todas às aprendizagens durante esta trajetória.

À Jonatan, a quem chamo de Jhon, pela amizade, compartilhamento do conhecimento, paciência e auxílio quando tanto precisei.

À minha amiga Mari, por ter me acompanhado durante todo este tempo, estando ao meu lado e dando todo o apoio que precisei. Pelos momentos de compartilhamento de angústias, e pelas gargalhadas, muito frequentes em nosso caso, principalmente nos dias em que estávamos beirando a loucura. Amiga, obrigada pelas preocupações, pelo carinho, cuidado, você me ensinou e tem me ensinado tanto, e eu sou tão grata por ter você em minha vida.

À minha amiga Naty, por ser tão empática e por me aturar durante este processo, pelas histórias e experiências que pudemos compartilhar, pela diversão garantida, e tantas discussões produtivas que tivemos nos intervalos e nessa bendita BR- 324. Amiga, muito obrigada pelo seu carinho, cuidado e apoio.

Às amigas Isa e Tamy, por estarem ao meu lado desde o período de nossa formação, por me possibilitar bons momentos de compartilhamento de

conhecimentos, experiências, pela torcida, pela ajuda e por terem feito parte de um processo de crescimento tão importante em minha vida.

Às escolas que aceitaram a participação na pesquisa.

Aos pais e alunos que tanto colaboraram para a realização deste estudo.

À CAPES pelo incentivo financeiro à realização desta pesquisa.

Resumo

Marques, E. L. (2020). *As relações entre percepção de suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, Brasil.

O desempenho acadêmico de crianças e adolescentes envolve o desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura que colabora para a construção de uma trajetória acadêmica. Estudos têm evidenciado que as redes de suporte social, em especial, a família, podem atuar favorecendo ou prejudicando este desenvolvimento, apresentando relações entre a percepção de suporte social e familiar de crianças e adolescentes com o desempenho acadêmico. Suporte social é definido por meio dos recursos psicológicos e materiais disponibilizados pelas redes sociais que podem ser diferenciados em suporte instrumental, informacional e emocional. Suporte familiar, por sua vez, é responsável pelo apoio e suporte psicológico, emocional e social compartilhados entre os membros e que contribuem para o enfrentamento de situações transicionais estressantes. Nesse sentido, o presente estudo investigou as relações entre percepção de suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes. O delineamento metodológico utilizado foi o correlacional, de abordagem quantitativa. Os resultados constataram a existência de correlações positivas, fracas à moderadas, entre percepção de suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes, com diferenciações no desempenho acadêmico considerando-se o gênero, tipo de escola e anos escolares, e diferenças nas percepções de suporte social e familiar em detrimento do gênero, tipo de escola e etapa do desenvolvimento. Dado o exposto, é evidenciado a relevância desta temática para o estreitamento das relações que envolvem os principais contextos de aprendizagem.

Palavras-chave: Desempenho Acadêmico; Suporte Social; Suporte Familiar; Crianças; Adolescentes.

Abstract

Marques, E. L. (2020). *The relationship between the perception of social support, family support and academic performance of children and adolescents.* Masters dissertation. Institute of Psychology, Federal University of Bahia. Salvador, BA, Brazil.

The academic performance of children and adolescents involves the development of reading comprehension skills that contribute to the construction of an academic trajectory. Studies have shown that social support networks, especially the family, can act to favor or hinder this development, showing relationships between the perception of social and family support of children and adolescents with academic performance. Social support is defined through the psychological and material resources provided by social networks that can be differentiated in instrumental, informational and emotional support. Family support, in turn, is responsible for the psychological, emotional and social support and support shared between members and that contribute to coping with stressful transitional situations. In this sense, the present study investigated the relationships between the perception of social support, family support and academic performance of children and adolescents. The methodological design used was the correlational, with a quantitative approach. The results verified the existence of positive correlations, weak to moderate, between the perception of social support, family support and academic performance of children and adolescents, with differences in academic performance considering gender, type of school and school years, and differences in perceptions of social and family support to the detriment of gender, type of school and stage of development. Given the above, the relevance of this theme for the strengthening of relationships that involve the main learning contexts is evidenced.

Keywords: Academic Performance; Social Support; Family Support; Children; Teens.

Lista de tabelas

Tabela 1- Pontuações obtidas dos instrumentos entre os alunos do Ensino Fundamental I e II 34

Tabela 2- Correlações (Spearman) entre compreensão de leitura, auto percepção de desempenho e percepção de suporte familiar e social dos alunos do ensino fundamental I e II (n = 72; n = 68) 36

Tabela 3- As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de desempenho acadêmico por gênero no Ensino Fundamental I (M= 36; F=36) e II (M= 28; F=40) 37

Tabela 4- As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de desempenho acadêmico por tipo de escola, entre os alunos do Fundamental I (Pública= 52; Particular= 20), e, Fundamental II (Pública= 23; Particular= 45) 38

Tabela 5- As diferenças entre os escores (Teste Kruskal-Wallis) de desempenho acadêmico e idade dos alunos do ensino fundamental I (entre 8 e 15 anos), e fundamental II (entre 11 e 18 anos) 38

Tabela 6- As diferenças (Teste Kruskal-Wallis) entre os escores de desempenho acadêmico e ano escolar entre alunos do fundamental I (3º ao 5º), e fundamental II (6º ao 9º) 39

Tabela 7- Correlações (Spearman) entre percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e auto percepção de desempenho dos alunos do ensino fundamental I (n = 72) 40

Tabela 8- Correlações (Spearman) entre percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e auto percepção de desempenho dos alunos do ensino fundamental II (n = 68) 41

Tabela 9- As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de percepção de suportes por gênero no Ensino Fundamental I e II (n=140) 42

Tabela 10- As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de percepção de suportes por tipo de escola entre os alunos do Ensino Fundamental I e II (n=140) 43

Tabela 11- As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de percepção de suporte social para crianças (n = 68) e adolescentes (n = 72) 44

Sumário

1 Introdução.....12
1.1 Compreensão de leitura e desempenho acadêmico 12
1.2 Suporte social e desempenho acadêmico 17
1.3 Suporte familiar e desempenho acadêmico 21
1.4 Justificativa e objetivo do estudo.....25
2 Método.....27
2.1 Delineamento 27
2.2 Participantes 27
2.3 Instrumentos 27
2.4 Procedimentos de coleta de dados 29
2.5 Procedimentos de análise de dados.....30
2.6 Considerações éticas 31
3 Resultados 32
3.1 Descrição das pontuações obtidas dos instrumentos 32
3.2 Análises correlacionais entre desempenho acadêmico, percepção de suportes, auto percepção de desempenho e histórico de reprovação escolar 35
3.3 As diferenças no desempenho acadêmico considerando-se gênero, tipo de escola, idade e ano escolar 36
3.4 Análises correlacionais entre percepção de suportes, auto percepção do desempenho e histórico de reprovação escolar 39
3.5 As diferenças na percepção de suporte familiar e suporte social considerando-se gênero e tipo de escola 41
3.6 As principais redes de suporte social percebidas por crianças e adolescentes 43
4 Discussão.....45
4.1 Desempenho acadêmico e percepção de suportes 45
4.2 Desempenho acadêmico, percepção de suportes e auto percepção 48
4.3 Desempenho acadêmico, percepção de suportes e reprovação escolar.....50
4.4 Desempenho acadêmico, idade e anos escolares 52
4.5 Desempenho acadêmico, percepção de suportes e gênero 53
4.6 Desempenho acadêmico, percepção de suportes e tipo de escola 55

4.7 Percepção de suporte familiar e suporte social 56
4.8 Percepção de suportes de crianças e adolescentes e suas principais redes.....59
5 Considerações finais 62
6 Referências 64
Apêndice A- Termo de consentimento livre e esclarecido 76
Apêndice B- Termo de assentimento livre e esclarecido 79
Apêndice C- Ficha de caracterização do aluno 82
Apêndice D- Escala de auto percepção do desempenho acadêmico 83

1 Introdução

1.1 Compreensão de leitura e desempenho acadêmico

O desenvolvimento cognitivo é constituído por processos e habilidades cognitivas que se estabelecem ao longo da vida a partir de interações contextuais, e possui função integradora entre indivíduo e contexto social. Consequentemente, as variações no desenvolvimento cognitivo estão associadas às variações contextuais (Campos e Faria, 2015). Dito isto, estudos têm evidenciado a importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas para a compreensão de leitura (Coelho e Correa, 2017; Jou, 2001).

A leitura é uma habilidade cognitiva e complexa, essencial tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para a formação social, pois, por meio dela é possível ensinar e aprender conceitos (Santos, Primi, Taxa e Vendramini, 2002). A habilidade de leitura envolve dois processos cognitivos que ocorrem simultaneamente, o processamento *botton-up* e *top-down*. No primeiro, há apreensão do conhecimento do texto por meio da decodificação das palavras. E, no segundo, o leitor apreende o sentido do texto por meio de pistas contextuais e do seu conhecimento anterior (Bensoussan, 1990). A leitura é um processo de interação, no qual são inclusos aspectos como as características do texto, que facilitam a compreensão; as características do leitor, suas estratégias de leitura, fatores cognitivos, psicológicos e; por fim, as circunstâncias contextuais. Esse processo é composto por subprocessos, constituídos por habilidades básicas até as mais complexas, a exemplo do conhecimento silábico, sintagmático, ortográfico, lexical, semântico e outros conhecimentos prévios, cujo resultado final é a compreensão textual (Leffa, 1996).

O conhecimento prévio, é apontado por Campos e Faria (2015) como a base da compreensão textual, pois, este, proporciona ao leitor estabelecer relações entre texto e contexto, tornando possível a compreensão e apreensão de informações novas. Associado a isto, as habilidades cognitivas e metacognitivas. Simplificadamente, as habilidades cognitivas correspondem aos processos psicológicos como pensamentos, inferências, conceptualizações, consciência, raciocínio, e, as habilidades metacognitivas, às habilidades de reflexão consciente e monitoramento dos próprios processos cognitivos (Jou, 2001). Adicionalmente, ainda

de acordo com Campos e Faria (2015) um leitor proficiente é aquele que faz inferências sobre o texto, baseando-se nas lacunas do próprio texto e nos seus conhecimentos prévios relacionados àquele conteúdo. Nesse seguimento, a compreensão da mensagem ocorre também por meio da monitoração e dos julgamentos que o leitor faz sobre seu próprio processo de compreensão.

Na literatura cientifica, há dados que sugerem que a compreensão de leitura esteja associada ao bom desempenho acadêmico na escola. No estudo realizado por Santos e Fernandes (2016), a habilidade de compreensão de leitura foi uma variável preditora para o desempenho acadêmico, apresentando correlação forte e positiva entre si. Na pesquisa realizada por Suehiro e Santos (2012), constatou-se que quanto melhor a compreensão de leitura, melhor o desempenho em escrita. No estudo de Robbi (2013), a compreensão de leitura eficiente também se associou a um melhor desempenho nas disciplinas de português e matemática, e, no estudo de Silva (2015), foi constatada relação entre compreensão de leitura e o desempenho na disciplina de história. Dado ao exposto, é possível afirmar que a habilidade de compreensão de leitura mostra-se eficaz para avaliar o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental, pois, indiretamente, por meio dela, é possível identificar o conhecimento dos alunos em outras áreas.

O desempenho acadêmico de crianças e adolescentes é frequentemente tratado como sinônimo de desempenho escolar. Ao analisar a literatura sobre a temática, é possível perceber a falta de precisão na definição desse construto e de consenso sobre quando é mais adequado a utilização de um termo em detrimento de outro. De modo geral, nota-se que são inúmeros os estudos que utilizaram o termo para universitários, e crescentes os que adotam para estudantes do ensino fundamental e médio. Tonelotto, Fonseca, Tedrus, Martins, Gilbert, Antunes e Pensa (2005) definem o desempenho escolar como uma forma de análise da capacidade da criança em acompanhar os conteúdos escolares. Nessa definição, a representação do desempenho no contexto escolar se dá pela média das notas obtidas ao longo do bimestre, semestre ou ano. Desempenho acadêmico, por outro lado, envolve o desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura, que, por sua vez, torna possível a apreensão de conhecimentos e a construção de uma trajetória acadêmica (Baliza e Silva, 2015). Justificando-se, a utilização deste construto no presente estudo.

Estudos têm demonstrado que há estrita relação entre desempenho acadêmico, autoconceito e percepção do *self* (Schiavoni e Martinelli, 2017; Muniz e Nascimento, 2014; Hay e Ashman, 2003; Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo, 2008; Guay, Marsh e Boivin, 2003; Chohan e Khan, 2010).

A literatura cientifica carece de uma definição clara e precisa para a auto percepção. Frequentemente, é tratada como sinônimo de autoconceito, auto eficácia, e associando-se a conceitos como competências e desempenho. Neste trabalho, auto percepção refere-se a um fenômeno cognitivo que consiste em avaliações ou percepções sobre aspectos de si. Dito isto, a exemplo das competências, habilidades e comportamentos, são constituídos a partir das diversas relações e interações estabelecidas no contexto social. No entanto, é preciso afirmar a influência de tais avaliações nas crenças, pensamentos e sentimentos sobre si, por isso, as relações envolvendo múltiplos conceitos (Shavelson, Hubner e Stantos, 1976; Emídio *et al.,* 2008; Cia e Barham, 2008; Souza e Brito, 2008), esclarecendo, portanto, a utilização do construto auto percepção de desempenho nesse estudo.

Chapman, Tunmer e Prochnow, 2000, avaliaram as relações entre o autoconceito acadêmico e o desempenho de leitura em crianças. Por autoconceito, definiu-se a auto percepção das crianças sobre seu desempenho. Em seus resultados foram encontradas diferenças significativas, sugerindo que o maior desempenho em leitura estava presente no grupo de crianças com maiores níveis de autoconceito acadêmico, evidenciando a presença de relação entre auto percepção de desempenho e desempenho acadêmico.

No contexto brasileiro, para avaliar o desempenho acadêmico, pesquisadores, tanto elaboram medidas com base em questionário de identificação, incluindo os dados sociodemográficos e as notas das avaliações dos estudantes (Suehiro, 2006; Komeno, Ávila, Cintra e Schoen, 2015), como também se utilizam de instrumentos de medida. No entanto, no Brasil, são poucos os instrumentos padronizados de avaliação das habilidades de leitura. Estudos sugerem a utilização da técnica de Cloze como medida eficaz para avaliar a compreensão de leitura, por sua relação positiva com o desempenho acadêmico. Além disso, permite fazer diferenciações entre os níveis de habilidades dos alunos (Santos *et al*., 2002; Mota e Santos, 2014; Baliza e Silva, 2015; Santos, Moraes e Lima, 2018; Machado e Capellini, 2016; Lima, 2015).

O procedimento Cloze é definido como um método para captar uma mensagem de um transmissor, removendo partes que compõem seus padrões de linguagem e

assim designando aos receptores tentativas de refazer tais padrões. Estas, nesse sentido, são unidades funcionais de medida, na tentativa de reproduzir precisamente o que foi omitido das mensagens, a partir de pistas contextuais.

As principais contribuições para esse procedimento foram provenientes dos conceitos descritos brevemente a seguir. O conceito de contexto total da linguagem, refere-se à capacidade de desenvolver a linguagem e seu nível de associação com aspectos do contexto. O conceito dos mecanismos de disposição, que são desenvolvidos em associação com os processos de redundância- que permitem a substituição das palavras- e de probabilidade de transição da linguagem- que tornam mais prováveis a emissão de algumas palavras em decorrência de certos padrões ou sequências. Nesse sentido, os hábitos de linguagem disposicional são desenvolvidos e representados por padrões de habilidades verbais fundamentais para transmissão e recepção de mensagens. E por fim, o conceito de amostragem aleatória em estatística, por meio da deleção aleatória das palavras (Taylor, 1953).

No estudo realizado por Machado e Capellini (2016) uma intervenção foi realizada utilizando-se o método Cloze para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura, apresentando em seus resultados diferenças significativas entre o grupo que recebeu a intervenção em comparação com o que não recebeu. Indicando que a utilização do método foi eficaz para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura.

Joly, Bonassi, Dias, Piovezan, e Silva (2014) realizaram estudo no qual se avaliou a compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental, utilizando-se três textos com o SOC (Sistema Orientado de Cloze), e critérios de omissões de vocábulos diversificados para cada texto. Os participantes tinham entre 10 e 14 anos, e frequentavam escolas da rede pública e particular. Os autores concluíram que no texto em que os alunos precisavam utilizar-se mais de estratégias cognitivas para integrar seus conhecimentos com as pistas contextuais, apresentaram maior nível de dificuldade de compreensão, classificando-se no nível de frustração, segundo os critérios de Bormuth (1968).

Em outro estudo realizado por Joly e Istome (2008) foi constatada a influência da idade e do gênero sobre o desempenho acadêmico, sugerindo que o desempenho acadêmico tende a melhorar com a idade, e que estudantes do gênero feminino tendem a apresentar maior desempenho em comparação com os do gênero masculino.

Em outros estudos empíricos realizados com o objetivo de avaliar a compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental brasileiro, e diferenciar o desempenho considerando-se o tipo de escola, são apresentados dados importantes. Os resultados apresentam evidências de baixo desempenho acadêmico, sugerindo que os alunos de escolas públicas tendem a apresentar resultados inferiores em relação aos de escolas particulares (Corso, Piccolo, Mina, e Salles, 2015; Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2007), e que os alunos de séries mais avançadas tendem a ter desempenho superior em relação aos de séries anteriores (Baliza e Silva, 2015; Oliveira, Santos e Rosa, 2016).

No estudo realizado por Suehiro e Boruchovitch (2016) os resultados apresentados evidenciaram nível baixo de compreensão de leitura nos estudantes da escola pública participante da pesquisa e diferenças significativas na compreensão de leitura em detrimento do ano escolar e idade, sugerindo que há melhor compreensão com o avançar dos anos escolares e em função do seu desenvolvimento maturacional representado pela idade.

Associado a isto, fatores como o nível socioeconômico e situação de vulnerabilidade social, características da escola, métodos de ensino e participação familiar podem ser influentes no desempenho ao favorecer ou prejudicar seu desenvolvimento (Piccolo, Falceto, Fernandes, Levandowski, Grassi-Oliveira e Salles, 2012; Corso, Sperb e Salles, 2013; Rapoport, 2013; Antoni e Batista, 2014). Dado ao exposto, há necessidade de identificação, prevenção e auxílio nas dificuldades encontradas por crianças e adolescentes no processo de alfabetização e desenvolvimento de leitura proficiente no contexto do ensino fundamental brasileiro (Mota e Santos, 2014; Oliveira, Santos e Rosa, 2016; Suehiro e Boruchovitch, 2016).

No ensino fundamental, além da evasão escolar, há a realidade da repetência, que prolonga a permanência do aluno, e que, quando ocorre sucessivamente, aumentam-se as chances de resultar em desistência dos estudos. Na literatura, estudos evidenciam que dificuldades na compreensão de leitura está associada a um baixo desempenho acadêmico e as estritas relações entre baixo desempenho acadêmico, reprovação escolar e evasão (Corso, Sperb, e Salles, 2013; Boruchovitch, 1999; Ferreira, 2015; Gonçalves, Rios-Neto e César, 2008).

Há alguns fatores que, a depender da intensidade, quantidade e nível de exposição são apontados como os quais contribuem para o baixo desempenho, reprovação e evasão escolar. Estes, incluem características do aluno, contextuais e

da escola, a exemplo: déficit de professores, poucos recursos e investimentos estruturais na escola e para as escolas proverem as necessidades básicas dos alunos, problemas emocionais, afetivos e familiares, violência, doenças, situação de vulnerabilidade social (Gonçalves, Rios-Neto e César, 2008; Ferreira, 2015; Antoni e Batista, 2014; Teixeira e Kassouf, 2015). Por outro lado, o acompanhamento e o investimento na trajetória escolar, a ajuda na realização das tarefas, supervisão, e o comprometimento parental, são apontados como fatores que atuam diminuindo os riscos de reprovação escolar (Ortigão e Aguiar, 2013). Dado ao exposto, tais relações precisam ser contextualizadas, fazendo-se imprescindível ater-se a influência dos elementos históricos, socioculturais, institucionais, políticos e econômicos que envolvem tanto as questões escolares quanto as familiares (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos, 2014).

É valido ressaltar a importância das políticas governamentais e institucionais que viabilizem e estreitem as relações entre os contextos escolar, familiar e social, com o objetivo claro de possibilitar aos alunos do ensino fundamental a permanência e a qualidade no avançar dos anos escolares (Dazzani *et al*., 2014; Suehiro e Boruchovitch, 2016). Nesse sentido, destacando-se a importância do desenvolvimento de habilidades e competência em leitura tanto para o ensino básico quanto para os anos escolares seguintes ao possibilitar que o leitor desenvolva a capacidade de formulação de pensamento crítico e reflexivo (Cunha e Santos, 2006; Oliveira, Santos e Rosa, 2016; Machado e Capellini, 2016). Em adição, as redes de suporte social que podem atuar favorecendo ou prejudicando este desenvolvimento.

1.2 Suporte social e desempenho acadêmico

Suporte Social é concebido por Rodriguez e Cohen (1998) como um construto multidimensional de difícil operacionalização. Conceituado como um processo no qual as pessoas são responsáveis pela coordenação dos recursos psicológicos e materiais disponibilizados pelas redes de relações interpessoais para auxiliar no enfrentamento de situações adversas e a alcançar objetivos. Portanto, faz-se importante entender os mecanismos de operação, características e funções do suporte social (Sandler, 1980).

O suporte é comunicado de várias formas ao longo do tempo e com o passar dos ciclos da vida, primeiramente, pela mãe nos cuidados dispensados ao bebê, e com o tempo o suporte se estende a outros membros da família, da comunidade, da

escola, e demais instituições que passam a compor sua rede de relações. Estas redes de relações possibilitarão o enfrentamento de situações adversas e auxiliarão o indivíduo em processos de adaptação às mudanças ao longo da vida por meio do suporte. Contudo, é de grande relevância examinar em qual medida o suporte social atua como um fator protetor do indivíduo em situações difíceis e de transições ao longo da vida, tendo em vista que tende a exercer maior importância com o avançar da idade (Cobb, 1976).

Modelos teóricos foram desenvolvidos acrescentando dimensões ao suporte social na tentativa de melhor compreender seus efeitos. Apresentado em sua dimensão emocional por Cobb (1976), o suporte social como fator protetivo contra patologias físicas e mentais que auxilia na diminuição dos efeitos do estresse com efeitos positivos na estima. Atua com efeito moderador nos momentos de crises e transicionais da vida facilitando o enfrentamento e possibilitando adaptação.

O suporte social é definido como uma informação que pode pertencer a uma ou mais das três classes descritas a seguir. A primeira classe refere-se às informações que conduzem o indivíduo à crença de que é amado e cuidado, transmitidas em momentos de confiança mútua, produzindo o apoio emocional. A segunda classe é caracterizada por informações que conduzem a crença em estima e valoração em situações que proporcionam a confirmação de seu senso pessoal, resultando no suporte de estima. A terceira classe são pertencentes informações que levam à crença de participação em uma rede de comunicação e obrigação mútua, contendo nestas informações aspectos essenciais que dizem respeito ao histórico da relação, aos bens e serviços disponíveis e acessíveis, e aos perigos e possibilidades de defesa mútua. É, portanto, a informação transmitida por meio do suporte social que tende a encorajar e promover a autonomia, não restrigindo-se a elementos materiais (Cobb, 1976).

Thoits (1982) trouxe contribuições para a definição do construto suporte social, apresentando a dimensão instrumental. Suporte social refere-se ao quanto as necessidades do indivíduo são satisfeitas por sua rede de interação. Isto pode ser feito por meio de recursos socioemocionais como estima, atenção, compreensão, afeição, como também por meio de recursos instrumentais como ajuda financeira, auxílio em tarefas, conselhos, informações. A rede de suporte social é estabelecida por meio de qualquer membro que lhe confira auxílio socioemocional, instrumental ou ambos.

Apresentando a dimensão informacional do construto, o suporte social é definido por Rodriguez e Cohen (1998) por meio dos recursos psicológicos e materiais disponibilizados pelas redes sociais. Esses recursos podem ser diferenciados em suporte instrumental, informacional e emocional citados anteriormente. E, por este motivo, a teoria de suporte social explanada por estes autores é enfatizada neste estudo. O autor propõe dois modelos para explicar de que forma o suporte social pode afetar a saúde física e psicológica. O primeiro, modelo de amortecimento do estresse, postula que o suporte se associa ao bem-estar somente na presença de eventos estressantes, assim, protegendo as pessoas dos efeitos aversivos do estresse na saúde física e mental. Sugere-se que o suporte social produz um efeito atenuador do estresse na saúde. O segundo, modelo de efeito direto, postula que o suporte social produz bem-estar independentemente dos níveis de estresse das pessoas. Há evidências empíricas para os dois modelos na literatura científica.

Na literatura cientifica nacional e internacional, são apresentados estudos empíricos sobre as relações e efeitos do suporte social de crianças e adolescentes, sugerindo diferenciações quanto às redes, fase desenvolvimental, ano escolar e gênero (Colarossi e Eccles, 2003; Brookmeyer, Henrich, Cohen e Shahar, 2011; Olsson, Hagekull, Giannotta e Ahlander, 2016; Weber, Puskar e Ren, 2010; Squassoni, Matsukura e Pinto, 2014; Tomé e Matos, 2012; Siqueira, Tubino, Schwarz e Dell'Aglio, 2009; Araújo, Neusa, Gomes e Nobrega, 2011; Silva, Melo e Mota, 2016).

Alves e Dell'Aglio (2015) conduziram um estudo de abordagem transversal e quantitativa com o objetivo de conhecer a percepção de suporte social provenientes da família, professores e amigos, de adolescentes de escolas públicas. Objetivou também conhecer as diferenças na percepção de suporte por gênero, idade e configuração familiar. Os resultados apresentados demonstraram que os adolescentes percebiam mais o apoio social da família, e percebiam menos o apoio de professores. O suporte social fornecido pela família expressos pelo cuidado e monitoramento colaboraram para a alta percepção de suporte social dos adolescentes. Quanto ao suporte fornecido por professores, houveram diferenças na percepção em detrimento da idade com crianças apresentando maior percepção, e os adolescentes percepção baixa, sugerindo que essas diferenças podem ocorrer devido ao maior número de professores com o avançar dos anos escolares reduzindo estas interações. Estes resultados permitiram aos autores concluir que o suporte social fornecido pela família se constituiu como principal rede de suporte e proteção. Por

outro lado, a baixa percepção de suporte de professores pode indicar a ausência de interações de qualidade nas quais os adolescentes sintam-se mais próximos e seguros com a ajuda de seus professores. Além disso, diferenças por gênero também foram constatadas, as meninas perceberam mais apoio social de amigos, em comparação aos meninos, com diferenças estatisticamente significativas.

Nesse seguimento, Colarossi e Eccles (2003) examinaram as diferenças no suporte social de mães, pais, professores e amigos, em detrimento do gênero de adolescentes. Apesar de identificarem em seus resultados que a percepção do suporte social teve o mesmo efeito em adolescentes de ambos os gêneros, as meninas apresentaram maior percepção de suporte de amigos em comparação aos meninos, enquanto que, os meninos apresentaram maior percepção de suporte de pais em comparação as meninas. Além disso, os meninos apresentaram maior percepção de suporte de pais, e, não houve diferença significativa quanto à percepção de suporte social recebido pela mãe. Foi possível concluir que as diferenças de gênero estão presentes nas relações sociais, inclusivamente, nas percepções de suporte.

Além do suporte social fornecidos por familiares, amigos e professores, as relações estabelecidas no contexto escolar podem ser importantes preditores para o desempenho acadêmico. Na pesquisa realizada por Dotterer e Lowe (2011), confirma que a exemplo do envolvimento escolar, o ambiente da sala de aula e a relação professor-aluno estavam significativamente associados ao desempenho acadêmico, e mesmo em alunos com dificuldades de aprendizagem, o envolvimento psicológico que diz respeito tanto aos aspectos cognitivos quanto emocionais, associava-se fortemente ao desempenho acadêmico.

Na literatura cientifica, estudos têm objetivado um melhor entendimento e propor explanações sobre as relações entre suporte social e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes (Mackinnon, 2012; Langenkamp, 2010; Wang e Eccles 2012, Estell e Perdue, 2013; Ferreira, 2013; Fernandes, Leme, Elias e Soares, 2018; Marturano e Pizato, 2015; Neves e Carvalho, 2006; Dias, Oliveira, Moreira e Rocha, 2015; Nunes, Pontes, Silva e Dell'Aglio, 2014).

Há evidências de que o suporte social exerça influências positivas no desempenho acadêmico, sendo apresentado como um elemento facilitador em períodos transicionais, a exemplo da conclusão do ensino fundamental, colaborando para a construção de uma trajetória acadêmica (Fernandes *et al*., 2018; Marturano e Pizato, 2015). Além disso, outros resultados indicam que podem atuar como um fator

motivador que prediz maior desempenho acadêmico (Song, Bong, Lee e Kim, 2015). Por outro lado, há evidencias de estudos que sugerem que a percepção de suporte social não atuou como fator protetivo para o baixo desempenho acadêmico ao longo do tempo (Mackinnon, 2012). Dito isto, há a necessidade de se explorar estas relações. De acordo com Bokhorst, Sumter e Westenberg (2010), na literatura cientifica variadas definições são atribuídas ao suporte social, pesquisas utilizam diferentes instrumentos para investigar seus efeitos e as amostras dos estudos são compostas por grupos diversificados. Todos estes fatores colaboram para a falta de consenso sobre os efeitos do suporte social provenientes das diferentes redes sociais para o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes, justificando-se, deste modo, a realização desta pesquisa.

Estudos sobre a percepção de suporte social de adolescentes fazendo referências aos suportes fornecidos por familiares, amigos, professores, comunidade e suas relações com desempenho acadêmico foram encontrados em maior número na literatura. Adolescentes que não viviam com suas famílias, no estudo conduzido por Ferreira (2013), apresentaram maior taxa de reprovação, menor desempenho em português e matemática e menos redes de suporte social. Esses dados sugerem a importância da família, como principal rede de suporte social de adolescentes, mesmo que na adolescência tais redes tendam a aumentar (Alves e Dell'Aglio, 2015). Adicionalmente, os estudos sobre suporte social de crianças revelam que além da escola, contexto essencial ao desenvolvimento infantil, o suporte familiar apresenta-se como principal rede de suporte social de crianças, ao possibilitar que se sintam protegidas e apoiadas pela mesma. Por esse motivo, a uma das dimensões do suporte social é dada atenção especial neste trabalho, o suporte familiar.

1.3 Suporte familiar e desempenho acadêmico

Família é definida como um sistema que contém aspectos que se integram por meio das relações estabelecidas entre seus membros e o meio em um processo de interação e integração contínuo. Os eventos contextuais demandam do sistema familiar mecanismos de adaptação para o exercício das suas principais funções de oferecer proteção psicossocial e transmitir cultura. Tais processos de adaptação em diferentes etapas e ciclos são processos transicionais que produzem alterações que afetam o sistema familiar como um todo (Dias, 2011). Na década de 1980 houve

destaque para dois modelos que se propuseram a estudar a dinâmica e saúde da família, a saber, o modelo de competência e o modelo circunflexo de adaptabilidade e coesão familiar (Green, Kolevzon e Vosler, 1985).

O modelo de competência familiar (Beavers, Gosset, Lewis e Phillips, 1976) propõe uma perspectiva transversal para a explicação do funcionamento familiar a partir de duas principais dimensões baseado em observações clínicas e pesquisas empíricas. A dimensão competência familiar é caracterizada pela estrutura familiar, disponibilidade da informação e pela capacidade ou habilidade em ser flexível e adaptável às diversas situações cotidianas. Nesse seguimento, uma família altamente competente é aquela que melhor ajusta suas estruturas às exigências do contexto. A dimensão estilos familiares, a segunda deste modelo, relaciona-se à qualidade das interações familiares variando entre famílias centrípetas à centrifugas. As famílias centrípetas têm maior satisfação proveniente das relações intrafamiliares. Contrariamente, as famílias centrifugas tem maior percepção de satisfação do meio externo à família. Nesse sentido, os extremos dos estilos familiares estão associados ao funcionamento familiar disfuncional, e à medida que a família se torna mais competente os excessos nessas variações diminuem. Ao longo dessas dimensões explicitadas anteriormente, nove tipos de grupos familiares são definidos e diferenciados desde famílias com dinâmicas otimizadas, flexíveis, autônomas e envolvidas a famílias agressivas, autoritárias, com regras, funções e comportamentos estereotipados (Beavers e Hampson, 2000).

De acordo com a teoria dos sistemas familiares, Olson, Russel, e Sprenkle (1983) desenvolveram o modelo circunflexo dos sistemas conjugais e familiares que objetiva descrever a dinâmica familiar e conjugal. Esse modelo, escolhido para esse trabalho, afirma a existência de três dimensões que descrevem a dinâmica familiar, a saber, coesão familiar, adaptabilidade e comunicação. A coesão familiar refere-se ao vínculo emocional existente entre os membros da família. Existem conceitos ou variáveis equivalentes que podem ser utilizados para medir as dimensões da coesão familiar, são eles: ligação emocional, tempo, espaço, amigos, tomada de decisão e interesses de recreação. São quatro os níveis de coesão, variando de desengajado (muito baixo), separado (baixo a moderado), conectado (moderado a alto) a enredado (muito alto). Nesse modelo os níveis de coesão (separados e conectados) estão relacionados ao bom funcionamento familiar. Os níveis (desengajado ou enredados) são considerados problemáticos. Quando os níveis de coesão estão em extremos

como o nível enredado, os vínculos e as relações de lealdade e consenso são tão intensas na família que impedem a individuação de seus membros. Da mesma forma, no nível desengajado, os membros possuem um grau de autonomia que limita o apego e o compromisso com a família.

A dimensão adaptabilidade diz respeito ao quanto que o sistema familiar é flexível e mutável, referindo-se à capacidade que o sistema familiar tem de mudar sua estrutura de poder e definição dos papéis e regras em função do estresse situacional e de desenvolvimento. Os conceitos e variáveis dessa dimensão são assertividade, controle familiar, disciplina, relações e função, e regras de relacionamento. São quatro os níveis de adaptabilidade, variando de rígidos (muito baixo) a estruturados (baixos a moderados), flexíveis (moderados a altos) a caóticos (muito altos). Assim como na coesão, os níveis centrais estão relacionados ao bom funcionamento familiar e os extremos a um funcionamento problemático.

A terceira dimensão do modelo circunflexo é a comunicação, fundamental para que as famílias movam-se pelas outras duas dimensões, considerada uma dimensão facilitadora. Envolve as habilidades comunicativas positivas como empatia, escuta reflexiva, comentários de apoio, que facilitam a comunicação de necessidades e opiniões, relacionando-se com a coesão e a adaptabilidade. As habilidades comunicativas negativas como mensagens duplas, críticas, dificultam a expressão de sentimentos, impossibilitando o trânsito entre as outras duas dimensões.

O suporte familiar é um aspecto do contexto familiar constituído a partir das interações estabelecidas entre seus membros, de grande relevância para o desenvolvimento por atuar nas emoções, nos vínculos e comportamentos que são expressos nas demais relações e contextos de vida do indivíduo. É responsável pelo apoio e suporte psicológico, emocional e social compartilhados entre os membros e que contribuem para o enfrentamento de situações transicionais estressantes. O suporte familiar refere-se também às necessidades de apoio e suporte do indivíduo que são atendidas por sua família (Baptista, Cardoso e Gomes, 2012; Baptista, 2005). Pesquisas têm mostrado que o suporte familiar é uma variável influente no desempenho acadêmico de crianças, e que a percepção positiva do suporte familiar possibilita o bom desempenho acadêmico especificamente, o bom desempenho em português (Song *et al*., 2015; Costa, Montiel, Bartholomeu, Murgo e Campos, 2016). Em contrapartida, a percepção negativa ou baixa do suporte familiar pode ser

considerada um dos fatores influentes no baixo desempenho acadêmico e histórico de reprovação escolar (Batista, Mantovani e Nascimento, 2015).

A percepção dos pais sobre as dificuldades da criança e a avaliação do seu rendimento na escola pode demonstrar que são sensíveis às dificuldades dos seus filhos e, assim, podem buscar recursos e serviços para ajudá-los. Portanto, essa percepção do baixo desempenho pode influenciar negativamente ao diminuir a expectativa positiva dos pais impactando diretamente no rendimento escolar da criança. No caso de uma criança com histórico de reprovação escolar isto é ainda mais marcante. Crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem são autônomas na execução das tarefas escolares, estabelecimento de horários e locais para as tarefas, e mantém contato frequente com o responsável. Tais fatores podem colaborar para um processo de aprendizagem mais autônomo e organizado com um suporte familiar maior (Enricone e Salles, 2011).

A literatura pesquisada apresenta uma diversidade de variáveis pertencentes ao sistema familiar em associação com o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes como, por exemplo, envolvimento parental (Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald e Spinath, 2013), aspectos sociofamiliares (Vieira, 2017), recursos do ambiente familiar (Serbin, Stack e Kingdon, 2013), configurações familiares e práticas parentais (Leme e Marturano, 2014; Toni e Hecavei, 2014). Isso sugere que existe uma diversidade de aspectos do contexto familiar influentes no desempenho acadêmico, e que as discussões envolvendo tais temáticas são significativas e necessárias considerando suas consequências para o desenvolvimento.

Demonstrações de afeto, atenção, participação e valoração dos pais na trajetória escolar e o suporte familiar podem atuar como atenuantes dos efeitos estressantes das situações adversas, e colaborar para o desenvolvimento saudável e trajetória acadêmica de seus membros (Souza, Baptista, e Baptista, 2010; Serbin, Stack e Kingdon, 2013; Batista, Mantovani e Nascimento, 2015). Desse modo, o estudo de tais dinâmicas, tendo em vista a significância de aspectos como o nível socioeconômico familiar, a frequência de comportamentos dos membros familiares que envolvam a prática, o incentivo à leitura, e a qualidade das interações estabelecidas nesse contexto, mostra sua relevância (Alves, Nogueira, Nogueira e Resende, 2013). Adicionalmente, para o estudo da percepção do suporte fornecido por pais no desenvolvimento cognitivo e desempenho acadêmico de crianças e

adolescentes (Benetti, Vieira e Faracco, 2016; Song *et al.*, 2015), pois, há evidencias de que os principais recursos necessários ao desenvolvimento são fornecidos pela família, sendo esta também a principal rede de suporte para crianças (Santos, Martinelli e Monteiro, 2012).

No estudo realizado por Costa *et al* (2016) que avaliou as relações entre suporte familiar e desempenho de leitura e escrita de crianças, os resultados demonstraram que quanto a maior percepção da autonomia, liberdade e confiança nas relações do ambiente familiar melhores os resultados no desempenho em português, tendo as variáveis autonomia familiar e adaptação familiar valor explicativo para o desempenho. Desse modo, sugeriu-se que as percepções positivas do suporte familiar tendem a ser motivadores para as habilidades de leitura e escrita, tendo o suporte familiar a função de favorecer esse desenvolvimento.

1.4 Justificativa e objetivo do estudo

A relevância dos construtos discutidos anteriormente para a produção científica da área tem sido apontada por estudos empíricos que demonstraram os efeitos e as relações entre a percepção do suporte social de professores, amigos, especialmente, do suporte familiar percebido para o processo de aprendizagem e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes do ensino fundamental. Enaltecendo-se que não apenas a disponibilidade de recursos e materiais são essenciais, mas também uma integração entre estes e o tempo, atenção, expressões de afeto, participação, envolvimento, habilidades empáticas, comunicativas, que correspondam às necessidades da criança e do adolescente em suas trajetórias de desenvolvimento, face a um contexto social no qual há a influência de fatores psicossociais familiares, institucionais e econômicos no desenvolvimento (Mackinnon, 2012; Langenkamp, 2010; Wang e Eccles 2012; Ferreira, 2013; Fernandes, Leme, Elias e Soares, 2018; Marturano e Pizato, 2015; Neves e Carvalho, 2006; Dias, Oliveira, Moreira e Rocha, 2015; Nunes, Pontes, Silva e Dell'Aglio, 2014; Serbin, Stack e Kingdon, 2013; Batista, Mantovani e Nascimento, 2015; Benetti, Vieira e Faracco, 2016; Costa *et al.*, 2016;) Ressaltando a importância do desenvolvimento de habilidades e competência em leitura para a trajetória escolar, possibilitando aos alunos do ensino fundamental a permanência e a qualidade no avançar dos anos escolares (Oliveira, Santos e Rosa, 2016; Machado e Capellini, 2016).

Família e escola constituem os principais contextos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Esses contextos tendem a colaborar para a aquisição do conhecimento de diferentes repertórios do sujeito fazendo-se necessário pensar sobre suas funções e influências no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Dessen e Polonia, 2007). Ao fazê-lo, se ampliariam as possibilidades de conceber o suporte social e familiar como elementos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo. Assim, seria possível proporcionar o fortalecimento da integração entre os contextos escolar e familiar por meio de políticas públicas que garantissem meios de acesso e estreitamento entre tais contextos, envolvendo todos os seus membros. Como também a identificação das dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes no contexto escolar, bem como as variáveis do ambiente familiar influentes no desempenho acadêmico dos mesmos.

Considerando essa problemática**,** o objetivo do estudo consistiu em investigar as relações entre percepção do suporte social, suporte familiar e o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes do ensino fundamental I e II de escolas públicas e particulares. Para tanto, foram testadas as hipóteses descritas a seguir: a) desempenho acadêmico e percepção de suportes se correlacionam positivamente; b) desempenho acadêmico e auto percepção de desempenho se correlacionam positivamente; c) crianças e adolescentes do gênero feminino apresentam maior desempenho em comparação às do gênero masculino; d) o desempenho acadêmico tende a melhorar ao passar dos anos escolares e idade; e) crianças e adolescentes da rede particular de ensino apresentam maior desempenho em comparação àquelas que frequentam a rede pública de ensino; f) percepção de suporte familiar e suporte social se correlacionam positivamente; g) percepção de suportes e auto percepção do desempenho se correlacionam positivamente; h) crianças e adolescentes do gênero feminino apresentam maior percepção de suportes em comparação às do gênero masculino; I) crianças e adolescentes que frequentam a rede privada de ensino apresentam maior percepção de suportes em comparação às que frequentam a rede pública de ensino; j) a principal rede de suporte de crianças e adolescentes é a família.

2 Método

2.1 Delineamento

O delineamento metodológico utilizado para este estudo foi o Correlacional, devido a sua utilidade e finalidade para examinar de que forma se dá, a direção e a intensidade da relação entre duas variáveis (Leedy & Ormrod, 2013).

2.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram 140 alunos do ensino fundamental I e II de escolas públicas e particulares de Salvador e Feira de Santana- Bahia. Foram incluídos crianças e adolescentes com idades entre 8 e 18 anos que cursassem o ensino fundamental I e II de escolas públicas e particulares; e foram excluídos aqueles diagnosticados com transtorno mental, distúrbios de aprendizagem e síndromes genéticas.

Referente ao ensino fundamental I, os participantes foram 72 alunos que cursavam o 3º, 4º e 5º ano, 14 alunos estavam no 3º ano, 29 estavam no 4º ano e 29 estavam no 5º ano. Destes, 52 (72,2%) frequentavam a rede pública de ensino, e 20 (27,8%) a rede particular. As idades variaram entre 8 e 15 anos (M= 10,25; DP= 1,30). Quanto ao gênero 36 (50%) eram do gênero feminino e 36 (50%) do gênero masculino.

Concernente ao ensino fundamental II, os participantes foram 68 alunos que cursavam do 6º ao 9º ano. Destes, 13 alunos estavam no 6º ano, 20 estavam no 7º ano, 16 e 19 alunos cursavam o 8 º e 9º ano, respectivamente. 33,8% frequentavam a rede pública e 66,2 % a rede particular de ensino. As idades variaram entre 11 e 18 anos (M= 14; DP=1,91). Quanto ao gênero, 28 (41,2%) eram do masculino e 40 (58,8%) eram do gênero feminino.

2.3 Instrumentos

1-Ficha de caracterização do aluno: questionário composto por nome, idade, gênero e ano escolar;

2- *Inventário de Percepção do Suporte Familiar- IPSF (Baptista, 2009)*: para avaliar a percepção do suporte familiar. O instrumento nacional é uma escala Likert de 3 pontos, variando entre 0 e 2 nas opções “quase nunca ou nunca”, “às vezes” e “quase sempre ou sempre”, com pontuação mínima de 0 e máxima de 84 pontos. Composto por 42 afirmações sobre a compreensão da percepção de suporte familiar recebido, distribuídas em três fatores, intitulados de Fator 1, o Afetivo-Consistente, Fator 2, Adaptação Familiar e Fator 3, Autonomia Familiar. O IPSF é um inventário em que todos os itens possuem cargas fatoriais acima de 0,30. Os valores de consistência interna indicados através do Alfa de Cronbach quando comparados aos parâmetros psicométricos internacionais recomendados mostram-se adequados. O Fator 1, contém 21 itens referente as relações afetivas positivas verbais ou não verbais entre os membros, consistência nas comunicações e comportamentos, intimidade, empatia e as habilidades de enfrentamento em situações adversas, apresentando confiabilidade de 0,91. O Fator 2, contem 13 itens que revelam os sentimentos negativos direcionados a família como irritação ou reações agressivas, vergonha, incompreensão, exclusão, com precisão de 0,90. Este último é pontuado inversamente, ou seja, quanto maior a pontuação, maior a percepção de suporte familiar adequado. O Fator 3, contém 8 itens relativos a percepção da autonomia familiar indicando liberdade, confiança, privacidade, apresentando confiabilidade de 0,78, e o valor de 0,93 é atribuído para a escala total. O escore total do instrumento é a soma das pontuações dos três fatores, quanto maior o escore, melhor a percepção de suporte familiar. A partir do escore total e dos escores obtidos em cada fator é possível a partir das análises de quartis classificar a percepção em “Baixo”, “Médio baixo”, “Médio Alto” e “Alto” para cada fator e no total.

3- Escala de Percepção do Suporte Social Infanto-Juvenil- EPSUS-IJ (Baptista & Cardoso, 2013): para avaliar a percepção de suporte social. O instrumento nacional é uma escala Likert de 4 pontos, variando de 0 a 3 pontos nas opções nunca, poucas vezes, muitas vezes e sempre. Objetiva avaliar a percepção de suporte recebido por crianças e adolescentes pelo contexto social por meio dos fatores afetivos, interações sociais e enfrentamento de problemas. Composto por 23 itens distribuídos entre os três fatores, a saber, Fator 1, Enfrentamento de Problemas, que diz respeito ao apoio social recebido em momentos adversos e tomada de decisões, com 11 itens e consistência interna expressa por meio do Alfa de Cronbach de 0,90. O Fator 2, Interações Sociais, refere-se à qualidade das relações interpessoais no contexto

social, com 5 itens e confiabilidade de 0,88. E por fim, Fator 3, Afetividade, concernente ao suporte emocional expresso através do acolhimento, validação de sentimentos e empatia, com 7 itens e confidencialidade de 0,91. O escore total do instrumento é obtido a partir da soma dos três fatores, quanto maior for este escore, melhor a percepção de suporte social. A partir do escore total e dos escores obtidos em cada fator é possível a partir das análises de quartis classificar a percepção em "Baixo", "Médio baixo", "Médio Alto" e "Alto" para cada fator e no total.

4- Textos estruturados na técnica Cloze (Santos, 2005): para avaliar compreensão leitora e desempenho acadêmico. Os textos foram elaborados adequadamente ao nível de dificuldade da faixa etária dos respondentes. Para o ensino fundamental I, foram utilizados os textos "A Princesa e o Fantasma" e "Uma Vingança Infeliz", e para os anos escolares do ensino fundamental II, foi utilizado o texto "Coisas da natureza". Os quintos vocábulos de cada texto são omitidos por um traço de tamanho equivalente a palavra omitida, sendo necessário completar as lacunas com a palavra que o respondente julgue ser a mais adequada para o sentido do texto. Como critério de correção são utilizados os níveis de classificação e porcentagem de acertos descritos por Bormuth (1968), a seguir: o nível de frustração indica que o leitor obteve pouca compreensão textual com porcentagem de acerto até 44%; o nível instrucional indica que houve compreensão textual adequada e com a necessidade de auxílio, por exemplo, do professor, com porcentagem de acerto entre 45% a 57% do texto; e o nível independente indica autonomia leitora com porcentagem de acerto superior a 57% do texto.

5- Escala de auto percepção do desempenho acadêmico: elaborada pelas autoras, é uma escala likert de 3 itens, com pontuação mínima de 0 e máxima de 2 pontos, versando sobre a percepção do próprio aluno sobre seu desempenho, variando entre péssimo, bom e ótimo.

2.4 Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisadora entrou em contato com as escolas públicas e particulares selecionadas por conveniência para a apresentação do projeto de pesquisa e aprovação das coordenações. Após a aprovação das escolas e assinalados os documentos do pesquisador e coordenação, estes, foram submetidos a Plataforma Brasil e encaminhados ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP/CEP.

Obtendo o parecer favorável a realização da pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com as escolas para a apresentação do projeto de pesquisa em reuniões de pais e mestres, e posteriormente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos alunos. Em seguida, após coletar as assinaturas, foram aplicadas as escalas, coletivamente, em sala de aula, alternando-se grupos de 10 alunos.

2.5 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram analisados por meio do software estatístico SPSS nas etapas descritas a seguir. Inicialmente foram utilizados os procedimentos de análises descritivas e de frequência com o objetivo de analisar as variáveis sociodemográficas dos estudantes e as pontuações obtidas nas variáveis examinadas: percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e compreensão em leitura. Posteriormente, por tratar-se de uma amostra menor que 50 participantes por ano escolar, foi realizado o Teste Shapiro – Wilk para verificar a normalidade dos dados. Os resultados do teste demonstraram que para as variáveis analisadas citadas a seguir, o valor calculado de W é estatisticamente significativo (para p= 0,05) indicando que os valores de p para estas variáveis foram menores que 0,05. Rejeitando-se, então, a hipótese de que os dados analisados são paramétricos. Para as variáveis do ensino fundamental I: tipo de escola, idade, ano escolar, gênero e auto percepção de desempenho, obtiveram (p= *0*,000), texto: a princesa e o fantasma (p = 0,003), texto: uma vingança infeliz *(p* = 0,033), afetivo consistente *(p* = 0,000), adaptação familiar *(p* = 0,013), autonomia familiar *(p* = 0,046), total IPSF *(p = 0,000),* interações sociais *(p* = 0,003) e afetividade *(p* = 0,000). E do ensino fundamental II: idade *(p* = 0,001), tipo de escola, ano escolar, gênero, auto percepção de desempenho, texto coisas da natureza, adaptação familiar, interações sociais e afetividade, obtiveram *(p* = 0,000), afetivo consistente *(p* = 0,005) e total EPSUS *(p* = 0,016). Para as demais variáveis: Os dois textos juntos, enfrentamento de problemas e total EPSUS do fundamental I; e, autonomia familiar, total IPSF e enfrentamento de problemas do fundamental II, os valores obtidos de p foram maiores que 0,05. Dado ao exposto, optou-se por utilizar para todas as variáveis as estatísticas inferenciais para análise de dados não paramétricos. Em seguimento, para verificar se houve correlação entre compreensão de leitura, percepção dos suportes e auto percepção do desempenho foram utilizados

os Testes de Correlação de Spearman; para analisar as diferenças no desempenho e na percepção dos suportes por gênero e tipo de escola, foi utilizado o Teste não paramétrico Mann- Whitney para 2 amostras independentes; para analisar as diferenças no desempenho por idade e ano escolar foi utilizado o Teste não paramétrico Kruskal- Wallis para amostras independentes; e, para identificar as principais redes de suporte de crianças e adolescentes foi utilizado o Teste não paramétrico Mann- Whitney.

2.6 Considerações éticas

Seguindo as obrigações previstas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, os procedimentos da pesquisa e os Termos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia através da Plataforma Brasil que emitiu parecer favorável à sua realização (CAAE: 14284719.0.0000.5686)

As questões éticas que envolvem pesquisas com seres humanos são consideradas nos seguintes aspectos: os responsáveis pelas crianças e adolescentes foram consultados para compreensão dos procedimentos a serem realizados e autorização prévia à participação da pesquisa através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e as crianças e adolescentes foram consultados previamente para concordância e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assegurando a compreensão sobre os aspectos para a participação na pesquisa. Os dados foram tratados de forma anônima para evitar identificação e possíveis constrangimentos, e ao término da coleta e análise de dados, foram oferecidas palestras e participação em reuniões de pais e mestres nas escolas como estratégia de apresentação dos resultados da pesquisa aos participantes mantendo-se o sigilo de dados pessoais.

3 Resultados

A apresentação dos resultados foi realizada através de seis seções. Na primeira, foram apresentadas as descrições sobre as pontuações obtidas dos instrumentos. Em seguida, as análises correlacionais entre desempenho acadêmico, percepção de suportes e auto percepção de desempenho. Logo após, foram analisados os dados sobre as diferenças no desempenho acadêmico considerando-se gênero, tipo de escola, idade e ano escolar. Em seguida, foram apresentadas as correlações entre percepção de suportes e auto percepção de desempenho. Seguidamente, as análises das diferenças na percepção de suportes considerando-se gênero e tipo de escola. Na sexta seção, foram verificadas as principais redes de suporte de crianças e adolescentes.

3.1 Descrição das pontuações obtidas dos instrumentos

A tabela 1 apresenta as pontuações obtidas pelos alunos por meio das respostas aos instrumentos utilizados. Concernente à compreensão leitora avaliada pelos Textos Cloze, a pontuação obtida pelos alunos nos Textos *A princesa e o fantasma* e *Uma Vingança Infeliz* variaram entre 0 e 13 pontos (M= 7,25; DP= 3,86; Md= 8,00) e (M= 5,13; DP=3,22; Md= 4,00) respectivamente. Nos dois textos juntos, a mediana foi de 12,50 pontos (M= 12,3; DP= 6,53; Md= 12,50). Sendo, a média de acertos esperada para os dois textos equivalente a 15 pontos, a pontuação obtida foi de 2,5 pontos abaixo da média esperada de acertos. De acordo com análises realizadas segundo os critérios propostos por Bormuth (1968), 59,7% dos estudantes estavam no nível de frustração, 13,9% no nível instrucional e 26,4% no nível independente (M= 1,66; DP= 0,87; Md= 1,00). Quanto à auto percepção do desempenho acadêmico, o escore variou entre 0 e 2 pontos (M=1,60; DP= 0,54; Md= 2,00).

Relativo à percepção do suporte familiar, no Fator 1, Afetivo Consistente, a pontuação dos estudantes variou entre 7 e 39 pontos (M= 29,00; DP=6,93; Md= 30,00); no Fator 2, Adaptação Familiar, variou entre 0 e 13 pontos (M=4,87; DP=3,09; Md= 5,00); no Fator 3, Autonomia Familiar, variou entre 2 e 13 pontos (M= 8,15; DP= 2,96; Md= 8,00); e, no total, variou entre 17 e 56 pontos (M=42,02; DP= 8,22; Md= 43,00). As classificações realizadas a partir da análise dos quartis, possibilitaram

afirmar que 14 (19,4%) dos estudantes apresentaram baixa percepção de suporte familiar, 19 (26,4%) percepção média baixa, 18 (25%) percepção média alta, e 21 (29,2 %) alta percepção. No fator 1, 33,3% e no fator 3, 36,1% alunos demonstraram ter alta percepção de suporte familiar.

Quanto à percepção do suporte social, no Fator 1, Enfrentamento de Problemas, a pontuação dos estudantes do ensino fundamental I variou entre 12 e 33 pontos (M=24,58; DP= 4,70; Md=25,00); no Fator 2, Interações Sociais, variou entre 7 e 15 pontos (M= 11,88; DP=2,10; Md= 12,00); no Fator 3, Afetividade, variou entre 8 e 21 pontos (M=17,90; DP=3,08; Md= 19,00); e no total, variou entre 33 e 69 pontos (M=54,37; DP=8,24; Md= 54,00). A partir das classificações foi possível obter os seguintes dados: 14 (19,4%) estudantes apresentaram baixa percepção de suporte social, 19 (26,4%) percepção médio baixa, 19 (26,4%) percepção médio alta, e 20 (27,8) alta percepção. No fator 3, 40,3% dos alunos apresentaram alta percepção de suporte social.

Tabela 1

Pontuações obtidas dos instrumentos entre os alunos do Ensino Fundamental I e II.

Variáveis	F1 *(n=72)*			F2 *(n=68)*		
	M	DP	Md	M	DP	Md
Suporte Familiar (Total)	42,02	8,22	43,00	42,41	7,74	43,50
Afetivo Consistente	29,00	6,93	30,00	27,85	9,06	29,00
Adaptação Familiar	4,87	3,09	5,00	5,45	5,04	4,00
Autonomia Familiar	8,15	2,96	8,00	9,10	3,24	9,00
Suporte Social (Total)	54,37	8,24	54,00	50,51	12,60	51,00
Enfrentamento de Problemas	24,58	4,70	25,00	22,39	6,70	22,00
Interações Sociais	11,88	2,10	12,00	11,30	2,95	12,00
Afetividade	17,90	3,08	19,00	16,80	4,21	18,00
Compreensão Leitora (Total)	12,3	6,53	12,50	23,60	5,88	24,00
A Princesa e o Fantasma	7,25	3,86	8,00	-	-	-
Uma vingança Infeliz	5,13	3,22	4,00	-	-	-
Coisas da Natureza	-	-	-	23,60	5,88	24,00
Auto percepção de desempenho	1,60	0,54	2,00	1,68	0,53	2,00

A compreensão de leitura avaliada pelo Texto Cloze *Coisas da Natureza,* no ensino fundamental II, apresentada na tabela 1, variou entre 0 e 34 pontos, apresentando a mediana de 24 pontos (M= 23,6; DP=5,88; Md= 24,00). Estando 4 pontos acima da média de acertos esperada do instrumento que corresponde a 20 pontos. De acordo com análises realizadas segundo os critérios propostos por Bormuth (1968), 8 alunos (11,8%) estavam no nível de frustração, 15 alunos (22,1%) encontravam-se no nível instrucional e 45 alunos (66,2%) no nível independente (M= 2,5; DP= 0,70; Md= 3,00). Quanto à auto percepção do desempenho acadêmico, o escore variou entre 0 e 2 pontos (M=1,68; DP= 0,53; Md= 2,00).

No que diz respeito à percepção do suporte familiar, no Fator 1, Afetivo Consistente, a pontuação obtida pelos alunos do ensino fundamental II variou entre 6

e 42 pontos (M=27,85; DP=9,06; Md= 29,00); no Fator 2, Adaptação Familiar, variou entre 0 e 20 pontos (M=5,45; DP=5,04; Md= 4,00); no Fator 3, Autonomia Familiar, variou entre 0 e 15 pontos (M= 9,10; DP= 3,24; Md= 9,00); e, no total, variou entre 17 e 56 pontos (M=42,41; DP= 7,74; Md= 43,50). A partir das análises de quartis, as seguintes classificações foram obtidas: 15 (22,1%) baixa percepção, 19 (27,9%) percepção média baixa, 14 (20,6%) percepção média alta, e 20 (29,4%) alta percepção.

Para à percepção do suporte social, no Fator 1, Enfrentamento de Problemas, o escore obtido pelos estudantes do ensino fundamental II variou entre 5 e 33 pontos (M=22,39; DP=6,70; Md= 22,00); no Fator 2, Interações Sociais, variou entre 3 e 15 pontos (M= 11,30; DP=2,95; Md= 12,00); no Fator 3, Afetividade, variou entre 3 e 21 pontos (M=16,80; DP=4,21; Md= 18,00); no total, variou entre 11 e 69 pontos (M=50,51; DP=12,60; Md= 51,00). As análises realizadas permitiram constatar que: 17 (25%) dos alunos apresentaram baixa percepção, 17 (25%) percepção médio baixa, 16 (23,5%) percepção média alta, e 18 (26,5%) alta percepção de suporte social. Estes resultados sugerem que embora sejam discretas as diferenças entre as classificações, o quartil maior dos estudantes ainda é o que possui a alta percepção de suportes no ensino fundamental I e II.

3.2 Análises correlacionais entre desempenho acadêmico, percepção de suportes e auto percepção de desempenho.

As correlações (Spearman) apresentadas na tabela 2 demonstraram que compreensão de leitura escore total se correlacionou na direção positiva e intensidade fraca com o fator afetivo consistente (ρ = 0,26; p = < 0,05), autonomia familiar (ρ = 0,29; p = < 0,05) e escore total de percepção de suporte familiar (ρ = 0,30; p = < 0,01); e, o texto Cloze *Uma vingança infeliz* se correlacionou com o fator afetivo consistente e afetividade da EPSUS (ρ = 0,24; p = < 0,05) de mesmo modo. Este resultado indica que quanto maior a compreensão de leitura maior a percepção de suporte familiar quanto às relações afetivas e de intimidade, empatia, habilidades de enfrentamento, liberdade, confiança, acolhimento e validação de sentimentos. Não houve correlação entre compreensão de leitura e auto percepção de desempenho acadêmico entre os alunos do fundamental I. Quanto ao ensino fundamental II, compreensão de leitura se correlacionou positivamente e na intensidade fraca com o fator afetivo consistente (ρ

= 0,32; *p* = < 0,01), escore total de percepção de suporte familiar (ρ = 0,29; *p* = < 0,01), e com a auto percepção de desempenho acadêmico (ρ = 0,24; *p* = < 0,05), indicando que quanto maior a compreensão de leitura maior a percepção de suporte familiar por meio das relações afetivas.

Tabela 2

Correlações (Spearman) entre compreensão de leitura, auto percepção de desempenho e percepção de suporte familiar e social dos alunos do ensino fundamental I e II (n = 72; n = 68).

	A princesa e o fantasma	Uma vingança infeliz	Os dois	Coisas da natureza
Afetivo consistente	**0,26***	**0,24***	**0,26***	**0,32****
Adaptação familiar	0,09	0,00	0,04	0,19
Autonomia familiar	**0,29***	0,23	**0,29***	0,08
IPSF Total	**0,28***	0,27	**0,30****	**0,29***
Enfrentamento de problemas	0,01	0,07	0,05	0,06
Interações sociais	0,01	0,05	0,03	0,05
Afetividade	0,13	**0,24***	0,20	0,00
EPSUS Total	0,09	0,16	0,14	0,06
Auto percepção	0,21	0,20	0,20	**0,24***

* *p* < 0,05; ** *p* < 0,01

3.3 As diferenças no desempenho acadêmico (compreensão de leitura) considerando-se gênero, tipo de escola, idade e ano escolar

O escore do desempenho acadêmico dos estudantes foi avaliado pela habilidade de compreensão de leitura pelos Textos Cloze *A princesa e o fantasma* e *Uma vingança infeliz* no fundamental I; e, *Coisas da natureza* no fundamental II. A tabela 3 e 4 apresentam os resultados das análises executadas pelo Teste Mann-Whitney que, considerando o gênero e o tipo de escola, nas condições masculino e feminino, pública e particular, demonstraram diferenças estatisticamente significativas para a variável compreensão de leitura (*U* = 452,00; *p* = 0,013), (*U* = 293,50; *p* = 0,002), respectivamente, para o ensino fundamental I. Isso sugere que estudantes do

gênero feminino apresentaram maior habilidade de compreensão de leitura (M = 12,38; ED = 6,53; Md = 12,50) nos Textos Cloze, em comparação aos estudantes do gênero masculino, e que, os estudantes da rede particular apresentaram maior desempenho em compreensão de leitura (M = 12,38; ED = 6,53; Md = 12,50), quando comparados aos da rede pública de ensino.

Tabela 3

As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de desempenho acadêmico por gênero no Ensino Fundamental I (M= 36; F=36) e II (M= 28; F=40).

	M	ED	Md	Postos de Média	*U*	*P*
A princesa e o fantasma	7,25	3,86	8,00	M (31,86) F (41,14)	481,00	**0,030**
Uma vingança infeliz	5,13	3,22	4,00	M (30,26) F (42,74)	423,50	**0,005**
Compreensão (Total)	12,38	6,53	12,50	M (31,06) F (41,94)	452,00	**0,013**
Coisas da natureza	23,64	5,88	24,00	M (35,05) F (34,11)	544,50	0,425

Relativo ao ensino fundamental II, as análises realizadas pelo Teste Mann-Whitney para averiguar as diferenças entre as médias dos postos das variáveis desempenho acadêmico avaliado pela compreensão de leitura (*U* = 544,50; *p* = 0,425), considerando a variável gênero, demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas. Em referência ao tipo de escola, os resultados indicaram que houve diferença estatisticamente significativa para o desempenho acadêmico (*U* = 233,00; *p* = 0,000), sugerindo que os alunos da rede particular de ensino apresentaram maior desempenho em compreensão leitora em comparação aos da rede pública (M = 23,64; ED = 5,88; Md = 24,00).

Tabela 4

As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de desempenho acadêmico por tipo de escola, entre os alunos do Fundamental I (Pública= 52; Particular= 20), e, Fundamental II (Pública= 23; Particular= 45).

	M	ED	Md	Postos de Média	*U*	*P*
A princesa e o fantasma	**7,25**	**3,86**	**8,00**	**Pb (32,33) Pt (47,35)**	**303,00**	**0,003**
Uma vingança infeliz	**5,13**	**3,22**	**4,00**	**Pb (33,13) Pt (45,25)**	**345,00**	**0,013**
Compreensão (Total)	**12,38**	**6,53**	**12,50**	**Pb (32,14) Pt (47,83)**	**293,50**	**0,002**
Coisas da natureza	**23,64**	**5,88**	**24,00**	**Pb (22,13) Pt (40,82)**	**233,00**	**0,000**

A tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas e os valores de X^2 e *p* para o Teste de Kruskal- Wallis dos escores de desempenho acadêmico tendo em consideração a idade dos estudantes do ensino fundamental I - 8 a 15 anos, e, ensino fundamental II – 11 a 18 anos. Os resultados demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do fundamental I ($X^2 = 6,85$; $p = 0,444$), e fundamental II ($X^2 = 8,97$; $p = 0,255$).

Tabela 5

As diferenças entre os escores (Teste Kruskal-Wallis) de desempenho acadêmico e idade dos alunos do ensino fundamental I (entre 8 e 15 anos), e fundamental II (entre 11 e 18 anos).

	M	ED	Md	X²	*P*
A princesa e o fantasma	7,25	3,86	8,00	10,22	0,176
Uma vingança infeliz	5,13	3,22	4,00	8,38	0,300
Compreensão (Total)	12,38	6,53	12,50	6,85	0,444
Coisas da natureza	23,64	5,88	24,00	8,97	0,255

A tabela 6 representa as análises realizadas pelo Teste de Kruskal- Wallis a partir dos escores de desempenho acadêmico considerando o ano escolar, do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I, e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Os

resultados indicaram que houve diferenças estatisticamente significativas para a compreensão em leitura (X^2 = 6,29; p = 0,043), em especial, o texto *A princesa e o fantasma* (X^2 = 7,93; p = 0,019) no fundamental I e II (X^2 = 19,52; p = 0,000).

Tabela 6

As diferenças (Teste Kruskal-Wallis) entre os escores de desempenho acadêmico e ano escolar entre alunos do fundamental I (3º ao 5º), e fundamental II (6º ao 9º).

	M	ED	Md	X²	*P*
A princesa e o fantasma	7,25	3,86	8,00	7,93	**0,019**
Uma vingança infeliz	5,13	3,22	4,00	2,86	0,239
Compreensão (Total)	12,38	6,53	12,50	6,29	**0,043**
Coisas da natureza	23,64	5,88	24,00	19,52	**0,000**

3.4 Análises correlacionais entre percepção de suportes e auto percepção do desempenho.

As correlações (Spearman) apresentadas na tabela 7 demonstraram que houve correlações entre percepção de suporte familiar e suporte social. O fator afetivo consistente, do suporte familiar, se correlacionou na direção positiva e intensidade fraca com o fator enfrentamento de problemas (ρ = 0,31; p = < 0,01), interações sociais (ρ = 0,25; p = < 0,05), afetividade (ρ = 0,35; p = <0,01) e com o escore total de percepção de suporte social houve correlação positiva e moderada (ρ = 0,41; p = < 0,01); não houve correlações entre os fatores adaptação familiar e autonomia familiar, de suporte familiar, com os da percepção de suporte social. Quanto ao escore total de suporte familiar, se correlacionou positivamente e intensidade fraca com enfrentamento de problemas (ρ = 0,25; p = < 0,05), afetividade (ρ = 0,24; p = < 0,05) e o escore total de percepção de suporte social (ρ = 0,32; p = < 0,01). Este resultado indica que quanto maior a percepção de suporte familiar, em especial para a dimensão afetivo consistente, maior a percepção de suporte social quanto ao apoio recebido em momentos adversos e na tomada de decisões, qualidade das relações interpessoais, no acolhimento, empatia e suporte emocional. Não houve correlações entre

percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e auto percepção de desempenho acadêmico entre os alunos do fundamental I.

Tabela 7

Correlações (Spearman) entre percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e auto percepção de desempenho dos alunos do ensino fundamental I (n = 72).

	Enfrentamento de problemas	Interações sociais	Afetividade	Total	Auto percepção
Afetivo consistente	**0,31****	**0,25***	**0,35****	**0,41****	0,07
Adaptação familiar	0,11	0,10	0,10	0,13	0,04
Autonomia familiar	0,08	-0,04	-0,00	0,05	0,11
Total	**0,25***	0,17	**0,24***	**0,32****	0,09
Auto percepção	0,00	-0,02	0,13	0,05	1,00

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

As análises correlacionais apresentadas na tabela 8 demonstraram que houve correlações entre percepção de suporte familiar e suporte social. O fator afetivo consistente, do suporte familiar, se correlacionou na direção positiva e intensidade moderada com o fator enfrentamento de problemas ($\rho = 0,52$; $p = < 0,01$), interações sociais ($\rho = 0,48$; $p = < 0,01$), afetividade ($\rho = 0,54$; $p = <0,01$) e com o escore total de percepção de suporte social ($\rho = 0,58$; $p = < 0,01$); o fator adaptação familiar se correlacionou positivamente e intensidade moderada com enfrentamento de problemas e afetividade ($\rho = 0,43$; $p = <0,01$) com o escore total de percepção de suporte social ($\rho = 0,47$; $p = <0,01$), e houve correlação positiva e fraca com o fator interações sociais ($\rho = 0,39$; $p = 0,01$), e correlação positiva e fraca entre o fator autonomia familiar e afetividade ($\rho = 0,24$; $p = 0,05$). Quanto ao escore total de suporte familiar, se correlacionou positivamente e em intensidade fraca com enfrentamento de problemas ($\rho = 0,38$; $p = < 0,01$) e interações sociais ($\rho = 0,35$; $p = < 0,01$), e, se correlacionou positivamente e em intensidade moderada com afetividade e com o escore total de percepção de suporte social ($\rho = 0,43$; $p = <0,01$). Este resultado indica que quanto maior a percepção de suporte familiar, maior a percepção de suporte social; e quanto maior a adaptação familiar, maior a percepção de suporte social. Não

houve correlações entre percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e auto percepção de desempenho acadêmico entre os alunos do fundamental II.

Tabela 8

Correlações (Spearman) entre percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e auto percepção de desempenho dos alunos do ensino fundamental II (n = 68).

	Auto percepção	Enfrentamento de problemas	Interações sociais	Afetividade	Total
Auto percepção	1,00	-0,10	-0,10	-0,10	-0,12
Afetivo Consistente	0,02	**0,52****	**0,48****	**0,54****	**0,58****
Adaptação familiar	0,09	**0,43****	**0,39****	**0,43****	**0,47****
Autonomia familiar	-0,04	0,18	0,14	**0,24***	0,21
Total	-0,03	**0,38****	**0,35****	**0,43****	**0,43****

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

3.5 As diferenças na percepção de suporte familiar e suporte social considerando-se gênero e tipo de escola

A tabela 9 apresenta as análises realizadas pelo Teste Mann- Whitney para averiguar as diferenças entre as médias dos postos das variáveis percepção de suporte familiar e suporte social, considerando a variável gênero, nas condições masculino e feminino.

Tabela 9

As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de percepção de suportes por gênero no Ensino Fundamental I e II (n=140)

	M	ED	Md	Postos de Média	*U*	*P*
Afetivo Consistente	28,42	8,03	29,00	M (63,70) F (76,23)	1996,50	0,340

Adaptação familiar	5,15	4,15	5,00	M (68,53) F (72,16)	2306,00	0,299
Autonomia familiar	8,61	3,13	9,00	M (66,51) F (73,86)	2176,50	0,142
IPSF (Total)	42,20	7,95	43,00	M (61,27) F (78,27)	1841,50	**0,007**
Enfrentamento de problemas	23,52	5,84	24,00	M (65,55) F (74,66)	2115,50	0,093
Interações sociais	11,60	2,56	12,00	M (63,73) F (76,20)	1999,00	**0,034**
Afetividade	17,37	3,70	18,00	M (65,74) F (74,51)	2127,50	0,100
EPSUS (Total)	52,50	10,72	53,50	M (64,13) F (75,87)	2024,00	**0,044**

Os resultados demonstraram que houve diferenças estatisticamente significativas entre os escores de: percepção de suporte familiar total (U = 1841,50; p = 0,007), fator interações sociais da escala de percepção de suporte social (U = 1999,00; p = 0,034), e, escore total de percepção de suporte social para o gênero feminino (U = 2024,00; p = 0,044). Nas demais dimensões das escalas apesar da ausência de diferenças estatísticas significativas, de acordo com os postos de média, as estudantes do gênero feminino apresentaram maiores classificações.

Em referência ao tipo de escola, a tabela 10 revela as análises realizadas pelo Teste Mann- Whitney para averiguar as diferenças entre as médias dos postos.

Tabela 10

As diferenças na média dos pontos (Teste Mann- Whitney) dos escores de percepção de suportes por tipo de escola entre os alunos do Ensino Fundamental I e II (n=140).

	M	ED	Md	Postos de Média	*U*	*P*
Afetivo Consistente	28,42	8,03	29,00	Pb (70,43) Pt (70,58)	2432,00	0,491
Adaptação familiar	5,15	4,15	5,00	Pb (74,05) Pt (66,40)	2171,00	0,132
Autonomia familiar	8,61	3,13	9,00	Pb (63,03) Pt (79,12)	1877,00	**0,009**
Total (IPSF)	42,20	7,95	43,00	Pb (69,67) Pt (71,46)	2375,00	0,398
Enfrentamento de problemas	23,52	5,84	24,00	Pb (73,76) Pt (66,74)	2193,00	0,154
Interações sociais	11,60	2,56	12,00	Pb (72,17) Pt (68,58)	2312,50	0,300
Afetividade	17,37	3,70	18,00	Pb (72,17) Pt (68,58)	2312,50	0,300
Total (EPSUS)	52,50	10,72	53,50	Pb (73,01) Pt (67,61)	2249,50	0,217

Os resultados indicaram que houve diferença estatisticamente significativa para a dimensão autonomia familiar e a rede particular de ensino (U = 1877,00; p = 0,009), quanto às demais dimensões dos suportes não houve diferenças estatisticamente significativas em detrimento do tipo de escola. Mas, considerando-se a média dos postos, a rede particular apresentou média superior quanto à percepção de suporte familiar, em comparação à rede pública; e a rede pública de ensino apresentou média superior quanto à percepção de suporte social, em comparação à particular.

3.6 As principais redes de suporte para crianças e adolescentes

De acordo com os resultados do Teste de Mann-Whitney apresentados na tabela 11**,** houve diferenças estatisticamente significativas para a percepção de redes de suporte identificadas por crianças. As crianças percebem a família (U = 1798,00; p = 0,001) e os vizinhos (U = 2188,00; p = 0,038) como suas redes de suporte, com

diferenças estatisticamente significativas comparados aos adolescentes. E os adolescentes, percebem os amigos em geral (U = 1830,00; p = 0,001) como sua principal rede de suporte, comparados às crianças, com diferenças estatísticas.

Tabela 11

As diferenças nas médias dos postos (Teste Mann- Whitney) dos escores de percepção de suporte social para crianças (n = 68) e adolescentes (n = 72).

	M	ED	Md	Postos de média	*U*	*P*
Família	0,64	0,48	1,00	1(80,06) 2(61,47)	1798,00	**0,001**
Amigos da escola	0,55	0,49	1,00	1(72,15) 2(68,94)	2336,00	0,354
Amigos da igreja	0,13	0,33	0,00	1(73,85) 2(67,33)	2220,00	0,081
Amigos da academia	0,03	0,16	0,00	1(70,56) 2(70,44)	2444,00	0,668
Parentes	0,51	0,50	1,00	1(70,00) 2(70,97)	2414,00	0,502
Amigos do clube	0,01	0,11	0,00	1(70,53) 2(70,47)	2446,00	0,737
Vizinhos	0,11	0,31	0,00	1(74,32) 2(66,89)	2188,00	**0,038**
Amigos em geral	0,34	0,47	0,00	1(61,41) 2(79,08)	1830,00	**0,001**

4 Discussão

Este estudo teve o objetivo de investigar as relações entre percepção do suporte social, suporte familiar e o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes do ensino fundamental I e II de escolas públicas e particulares. Os resultados descritos anteriormente foram discutidos tendo em consideração os achados da pesquisa para cada hipótese testada. Inicialmente, foram discutidos os resultados referentes as hipóteses descritas na figura abaixo:

Desempenho acadêmico e percepção de suportes se correlacionam positivamente	Hipótese confirmada
Desempenho acadêmico e auto percepção de desempenho se correlacionam positivamente	Hipótese parcialmente confirmada
Percepção de suportes e auto percepção de desempenho se correlacionam positivamente	Hipótese rejeitada
O desempenho acadêmico tende a melhorar com o passar dos anos escolares e idade	Hipótese parcialmente confirmada
Crianças e adolescentes do gênero feminino apresentam maior desempenho acadêmico	Hipótese parcialmente confirmada
Crianças e adolescentes do gênero feminino apresentam maior percepção de suporte social e familiar	Hipótese parcialmente confirmada
Crianças e adolescentes da rede particular de ensino apresentam maior desempenho acadêmico	Hipótese confirmada
Crianças e adolescentes da rede particular de ensino apresentam maior percepção de suporte social e familiar	Hipótese parcialmente confirmada
Percepção de suporte social e familiar se correlacionam positivamente	Hipótese confirmada
A principal rede de suporte de crianças e adolescentes é a família	Hipótese rejeitada

Figura 1. Quadro com as hipóteses investigadas e seus resultados.

4.1 Desempenho Acadêmico e Percepção de Suportes

Os resultados desta pesquisa confirmaram a hipótese de que desempenho acadêmico e percepção de suportes se correlacionam positivamente, e a literatura cientifica apresenta estudos apontando para diferentes direções e sugerindo que há

diferenciações entre as redes de suportes e suas relações com o desempenho acadêmico. Um estudo realizado por Langenkamp (2011) mostrou que as redes de suporte tiveram uma função protetiva para o baixo desempenho acadêmico, por outro lado, Mackinnon (2012) em um estudo longitudinal, apresentou em seus resultados que o suporte social percebido não atua com função protetiva aos declínios no desempenho acadêmico. Wang e Eccles (2012), por sua vez, por meio de análises longitudinais, demonstraram que as redes de suporte social têm efeitos diferentes no desempenho acadêmico. Isto indica que, referindo-se ao desempenho acadêmico de crianças e adolescentes na escola é preciso levar em consideração a multiplicidade de relações estabelecidas nos diversos contextos de interação, em especial, o contexto familiar. Pois, as experiências percebidas dentro desse contexto impactam diretamente no desenvolvimento cognitivo, social, psicológico, emocional, e consequentemente, no desempenho na escola, podendo constituir-se em fator de risco ou proteção. Existem evidências na literatura de que a exposição às situações de violência, negligência, conflitos familiares, controle parental punitivo e agressivo podem produzir alterações no comportamento, na socialização e no desempenho acadêmico (Rapoport, 2013; Fernandes *et al*., 2018).

Neste estudo, entre os alunos do ensino fundamental I, compreensão de leitura se correlacionou com o fator afetivo consistente, autonomia familiar e escore total de percepção de suporte familiar; e, entre os alunos do ensino fundamental II, compreensão de leitura se correlacionou com o fator afetivo consistente e escore total de percepção de suporte familiar. Este resultado pode ser entendido a partir de achados em outros estudos que destacam a importância do estabelecimento e fortalecimento dos laços afetivos e de intimidade entre familiares para o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes na escola ao conceber que os processos que envolvem ensino-aprendizagem são mediados não apenas por aspectos cognitivos, como também por aspectos relacionados à emoção e à afetividade (Castro, 2007; Oliveira e Kottel, 2016).

Uma intervenção com famílias de alunos com baixo desempenho escolar foi realizada por Pozzobon, Falcke e Marin (2018), e nesta, foi observado, após a intervenção, mudanças nas relações entre pais e filhos nas três dimensões de suporte familiar avaliadas - afetivo consistente, adaptação familiar e autonomia familiar. Foram destacadas melhorias na expressão de afeto e cuidado, comunicação de sentimentos positivos e negativos, esclarecimentos sobre regras e limites com justa divisão de

tarefas e exigências, o que produziu sentimentos de valorização, estima, alegria, intimidade entre os membros da família, e na escola, melhor desempenho global e nas disciplinas de português e matemática. Já no estudo correlacional realizado por Costa *et al* (2016) avaliando as relações entre as mesmas dimensões de suporte familiar e desempenho acadêmico, constatou-se que as dimensões autonomia e adaptação familiar foram as que mais se relacionaram ao bom desempenho em português, indicando que a confiança, liberdade nas relações e expressão de sentimentos foram os aspectos do suporte familiar mais percebidos por crianças que apresentavam bom desempenho acadêmico. Estes e outros achados na literatura permitem afirmar que o suporte familiar percebido implica em maior envolvimento e interesse dos estudantes em suas atividades escolares, e consequentemente, em suas trajetórias acadêmicas.

Nesta pesquisa, não houve correlação entre compreensão de leitura e percepção de suporte social. Adicionalmente, entre os estudantes do ensino Fundamental I, um dos dois textos Cloze que avalia a compreensão em leitura- *Uma Vingança Infeliz*- se correlacionou com o fator afetivo consistente do IPSF, e afetividade da EPSUS. Este resultado pode ser entendido a partir da importância do estabelecimento e manutenção dos laços emocionais e das relações de confiança entre professores e alunos como fatores facilitadores e promotores da aprendizagem (Castro, 2007; Oliveira e Kottel, 2016).

No estudo realizado por Neves e Carvalho (2006) os resultados obtidos demonstraram que as habilidades dos professores em brincar, sorrir, demonstrar afeto e empatia, influenciaram positivamente no aprendizado em matemática. Além disso, o desempenho dos alunos foi maior quando estes tinham desenvolvido relações de confiança com o professor, o qual pode, algumas vezes, auxiliar e servir como modelo para boa regulação emocional. Algumas emoções, tidas como agradáveis, podem favorecer a aprendizagem, como exemplo, sensação de conforto, prazer, curiosidade, autoconfiança e podem colaborar para o comprometimento, entusiasmo e envolvimento do aluno nas atividades propostas em sala. Por outro lado, há emoções e/ou sentimentos que são considerados desagradáveis e podem dificultar a aprendizagem, como a ansiedade, medo, exasperação, baixa autoestima e baixa autoconfiança, e assim, colaborarem para o aumento da percepção de fatores estressantes no contexto escolar, associando-se a um desempenho acadêmico prejudicado. Nesse sentido, o baixo desempenho também pode resultar em conflitos

entre pais, filhos e professores, ampliando ainda mais a percepção de eventos estressores associados ao contexto escolar (Marturano e Pizato, 2015). Contudo, é nesse contexto que a qualidade das interações com professores e colegas tornam-se indispensáveis tanto para o acolhimento atenuando os efeitos aversivos em momentos adversos quanto para contribuir na aprendizagem, confirmando a relevância das redes de apoio provenientes da família, escola, ou de qualquer outra instituição ou pessoa (Dotterer e Lowe, 2011; Rapoport, 2013).

Há uma literatura vasta e consistente literatura indicando que além do suporte familiar, a escola constitui-se fonte de suporte social fundamental para crianças e adolescentes (Dias *et al.,* 2015; Oliveira e Kottel, 2016; Marturano e Pizato, 2015). Contudo, outra relevante fonte de suporte social constitui-se das relações entre pares, que podem designar-se tanto em fator protetivo quanto em fator de risco, diferenciando-se para crianças e adolescentes. Tais relações podem interferir nos processos de aprendizagem e formação de vínculos afetivos entre colegas e professores, considerando-se que uma percepção positiva das relações envolvendo colegas e professores está diretamente relacionada a uma percepção positiva do ambiente escolar (Nunes *et al*., 2014). As amizades estabelecidas na escola também podem colaborar auxiliando crianças e adolescentes com baixo desempenho acadêmico nas atividades escolares a se manterem frequentes às aulas, e, na troca de experiências que lhe são cotidianas (Tomé e Matos, 2012). Por outro lado, a pesquisa realizada por Alves e Dell'Aglio (2015) revelou que os adolescentes percebiam menor apoio social dos professores, os autores explicam que com o avançar dos anos escolares há um aumento no número de disciplinas e professores, o que pode acabar reduzindo e afetando o contato e vínculo entre professor e aluno.

4.2 Desempenho Acadêmico, Percepção de Suportes e Auto percepção

Os resultados confirmaram parcialmente a hipótese testada de que desempenho acadêmico e auto percepção do desempenho se correlacionam positivamente. Entre os estudantes do ensino fundamental I, não houve correlação entre tais variáveis. Mas, entre os estudantes do fundamental II, houve correlação positiva.

Nos estudos realizados por Cia e Barham (2008) e Souza e Brito (2008) auto percepção apresentou correlações positivas com o desempenho em escrita, aritmética

e leitura, e associação com a auto eficácia. Estes dados sugerem que quanto mais favorável a auto percepção maiores as chances de estudantes apresentarem bom desempenho acadêmico, e que a auto percepção dos alunos englobam crenças sobre suas próprias capacidades tendo relação estrita com a auto eficácia e desempenho acadêmico. Além disso, tais dados podem colaborar no entendimento das influências exercidas pelo fenômeno do fracasso escolar na auto percepção e na aprendizagem de crianças e adolescentes.

As relações entre auto percepção e desempenho acadêmico podem ser explicadas pelo modo como as crianças com auto percepção favorável percebem-se e sentem-se mais responsáveis, aptas, competentes, confiantes, persistentes e resilientes na execução de tarefas e na participação em sala, conseguindo manter boas relações interpessoais com colegas, pais e professores (Simões, 1997).

Pesquisas que têm se interessado em identificar os fatores que podem influenciar o baixo desempenho acadêmico estão atentas às variáveis afetiva-emocionais que podem predizer o desempenho, como exemplo, a auto percepção, que tende a ser mais baixa em crianças com baixo desempenho acadêmico, colaborando para a manutenção de um ciclo (Chapman, Tunmer e Prochnow, 2000; Guay, Marsh e Boivin, 2003). À vista disso, crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem apresentam auto percepção prejudicada em comparação àquelas que não apresentam tal dificuldade, repercutindo em sentimentos de inadaptação, inabilidade para aprender e tendem a perceber-se com dificuldades comportamentais maiores (Okano, Loureiro, Linhares e Marturano, 2004).

Outro fator que pode prejudicar o desenvolvimento favorável da auto percepção é a responsabilização de pais e professores do aluno pelo baixo desempenho acadêmico, atribuindo a ele às causas internas do seu comportamento, a exemplo da falta de atenção nas aulas, falta de dedicação nas atividades escolares, falta de motivação. E nesse seguimento, os filhos sentem-se responsáveis pelo baixo desempenho, percebendo-os como resultados de seus comportamentos tidos como inadequados como inquietação, desatenção, conversas em sala (Pozzobon *et al*., 2018). Desse modo, a interação e interferências destes fatores no autoconceito são relevantes para o entendimento e intervenção baseados no desenvolvimento de habilidades que possibilitem um desempenho acadêmico adequado.

Os resultados obtidos neste trabalho rejeitaram a hipótese de que há correlações entre percepção de suportes e auto percepção de desempenho

acadêmico entre os alunos do fundamental I e II. Entretanto, o estudo de Emídio *et al* (2008), trouxe evidências de que a auto percepção exerce influência nas relações sociais como também de modo inverso. A auto percepção de aceitação por amigos e demais grupos sociais corresponde a bons níveis de aceitação social, e a retroação, resulta em auto percepções positivas. As experiências advindas de relações familiares nas quais há suporte emocional e instrumental podem produzir percepção de si com a presença de sentimentos de capacidade, aptidão, confiança, competência cognitiva, além do senso de dignidade de apoio e afeto. Outro estudo, apresenta dados sobre a contribuição significativa do apoio parental para o desempenho acadêmico e para a auto percepção de crianças (Chohan e Khan, 2010). E que, em adolescentes, a percepção de suporte de amigos associa-se a menos problemas emocionais e escolares, e auto percepção de confiança e aceitação social (Hay e Ashman, 2003).

Faz-se válido ressaltar que o contexto social é o maior responsável pelo estabelecimento e manutenção da auto percepção favorável, trazendo benefícios ao desenvolvimento. É fundamental que a função de suporte exercida pelos contextos sociais, incluindo-se a escola e os pais, possibilitem tanto a realização de atividades para que a criança sinta-se capaz e seja bem-sucedida, quanto enalteça os sentimentos de capacidade e bem –estar produzidos pela realização da tarefa. Quando isto não ocorre, a realização da atividade e os sentimentos produzidos por ela, não são valorizados, podendo resultar em sentimentos de frustração e de ausência de competências (Rapoport, 2013).

4.4 Desempenho Acadêmico, Idade e Anos Escolares

Nesta pesquisa foi parcialmente confirmada a hipótese de que o desempenho acadêmico tende a melhorar ao passar dos anos escolares e idade. Os resultados demonstraram que, considerando a idade, não houve diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do fundamental I e II. Ao se considerar os anos escolares, os resultados indicaram que houve diferenças estatisticamente significativas para escore total de compreensão em leitura no fundamental II, e em especial, para o texto *A princesa e o fantasma* no fundamental I.

A literatura cientifica apresenta resultados inconsistentes quanto a essas diferenças com estudos que demonstram melhora no desempenho com o passar dos anos escolares (Corso *et al*., 2015; Corso, Sperb e Salles, 2013; Joly *et al*., 2014),

outros que evidenciam relação entre idade, ano escolar e desempenho, indicando que alunos mais velhos e de séries mais avançadas apresentam melhor desempenho comparados aos mais novos e de séries iniciais (Baliza e Silva, 2015; Piovezan e Castro, 2008) e outros que não apresentam diferenças por idade (Joly *et al*., 2014). Isto posto, a exposição precoce a estímulos que favoreçam o interesse pela leitura pode ser entendida como um elemento que possibilita a melhora gradual da habilidade de compreensão de leitura até que o indivíduo se torne um leitor competente. Pois, quanto maior a sensibilidade e o entendimento relacionados aos temas trabalhados nas escolas, associados às experiências empíricas dos alunos, maiores serão as chances de identificação com o hábito da leitura (Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2007; Monteiro e Santos, 2013).

4.5 Desempenho Acadêmico, Percepção de Suportes e Gênero

Os resultados deste estudo aceitaram parcialmente a hipótese de que crianças e adolescentes do gênero feminino apresentam maior desempenho do que as do gênero masculino, este resultado foi encontrado entre os estudantes do ensino fundamental I. Contudo, no ensino fundamental II, não houve diferenças estatisticamente significativas, mas as médias dos meninos foram superiores a das meninas. Na literatura nacional cientifica, há evidencias de estudos demonstrando diferenças estatisticamente significativas entre a variável gênero e desempenho acadêmico indicando que as meninas apresentaram maior desempenho em comparação aos meninos (Joly *et al.*, 2014; Joly e Istome, 2008; Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2007; Marturano e Pizato, 2015), ainda que não haja diferenças estatisticamente significativas, as médias das meninas apresentam-se superior ao dos meninos (Baliza e Silva, 2015). No entanto, no estudo realizado por Piovezan e Castro (2008), os resultados obtidos foram contrários, com meninos apresentando desempenho maior do que as meninas.

Entre os fatores que podem colaborar para o entendimento dessas relações estão a alta taxa de evasão escolar e presença de dificuldades escolares associadas aos alunos do gênero masculino (Gonçalvez, Rios- Neto e César, 2008), e, o fenômeno social e cultural das diferenças e desigualdades de gênero que permeiam as relações sociais, podendo alcançar também as relações e interações no contexto escolar por meio de expectativas, opiniões, percepções e critérios de avaliação entre

professores, pais e alunos. A exemplo, na pesquisa realizada por Carvalho (2000), observou-se que normalmente são relacionados e esperados comportamentos característicos de meninas e meninos de acordo com padrões sociais estabelecidos acerca da feminilidade e masculinidade. A percepção da escola para meninos e meninas que apresentavam dificuldades na aprendizagem foram: assiduidade, organização e obediência nas meninas, e, indisciplina, desleixo e agressividade nos meninos. Quanto às advertências escolares, foram seis para meninos e apenas uma para uma menina. Contudo, ainda é possível afirmar que as relações envolvendo compreensão de leitura, desempenho e gênero no ensino fundamental são indefinidas e pouco explanadas pela literatura, fazendo-se necessárias mais pesquisas objetivando entender os fatores influentes nessas relações (Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2007).

Nesta pesquisa, os resultados apresentados aceitaram a hipótese de que crianças e adolescentes do gênero feminino apresentam maiores percepções de suportes comparados aos do gênero masculino. Houve diferenças estatisticamente significativas entre os escore de percepção de suporte familiar total, do fator interações sociais da escala de percepção de suporte social, e do escore total de percepção de suporte social, para o gênero feminino. Estes resultados demonstram que crianças e adolescentes do gênero feminino apresentaram melhores percepções de suporte familiar e social comparados aos do gênero masculino. Nas demais dimensões das escalas, apesar da ausência de diferenças estatísticas significativas, as estudantes do gênero feminino ainda apresentaram maiores classificações.

A presença de inconsistências nos resultados sobre as diferenças na percepção de suportes e gênero podem ser encontradas na literatura. O suporte social tem efeitos relevantes no desenvolvimento de adolescentes, e os efeitos em detrimento do gênero podem ser significativos. A pesquisa conduzida por Alves e Dell'Aglio (2015) mostrou que adolescentes do gênero masculino e feminino apresentaram diferentes níveis de percepção de suportes, com as meninas apresentando mais suporte de amigos em comparação aos meninos. Estes dados podem ser explicados dadas as expectativas sociais quanto as demonstrações e expressões de vínculos afetivos voltados as meninas. Outro achado importante, é que o gênero do provedor de suporte possa interferir na quantidade e qualidade do suporte disponibilizado. Na pesquisa de Colarossi e Eccles (2003), o suporte fornecido por mães e professores foram melhores percebidos pelas adolescentes do gênero

feminino, enquanto que, o suporte fornecido por pais foi melhor percebido por adolescentes do gênero masculino.

Existem estudos que apontam diferenças significativas nas percepções de suporte de pais e professores com argumentos de que estas diferenças de gênero ainda são pouco explanadas e discutidas na literatura científica (Brookmeyer *et al*., 2011). Diante desse quadro, mais pesquisas sobre as percepções de suporte para os gêneros feminino e masculino fazem-se necessárias (Olsson *et al.,* 2016).

No estudo realizado por Song *et al* (2015), não foram relatadas diferenças significativas entre as percepções de suporte social e diferenças de gênero. No entanto, no estudo de Weber, Puskar e Ren (2010) apesar dos níveis de percepção familiar forem semelhantes para meninos e meninas, diferenças de gênero foram encontradas com meninas apresentando mais suporte de amigos. Outros estudos evidenciaram que podem haver também diferenças de gênero relativos aos relatos sobre as necessidades e a manutenção do sigilo, com adolescentes do gênero feminino relatando mais necessidades de apoio e adolescentes do gênero masculino mantendo suas necessidades em segredo (Olsson *et al.,* 2016). Dado ao exposto, é possível notar discrepâncias nos resultados e ausências de explicações sobre as diferenças de gênero e percepção de suportes na literatura nacional e internacional, destacando a relevância em se possibilitar a discussão de dados que evidenciem tais diferenças e enaltecendo a importância de se realizar pesquisas que objetivem entender essas relações.

4.6 Desempenho Acadêmico, Percepção de Suportes e Tipo de Escola

Os resultados desta pesquisa aceitaram a hipótese de que crianças e adolescentes da rede particular de ensino apresentam maior desempenho acadêmico comparados àqueles que frequentam a rede pública, com diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do ensino fundamental I e II. Este dado é bastante evidenciado nos estudos empíricos que corroboram com estes achados (Corso, Sperb e Salles, 2013; Marturano e Santos, 2013; Marturano e Pizato, 2015; Corso *et al.,* 2015; Joly *et al,* 2014; Joly e Istome, 2008; Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2007).

Quanto às percepções de suporte, os resultados indicaram que houve diferença estatisticamente significativa para a dimensão autonomia familiar e a rede particular de ensino, sugerindo que os estudantes da rede particular percebem o ambiente

familiar como mais autônomos e confiáveis. Quanto às demais dimensões de suportes não houve diferenças estatisticamente significativas em detrimento do tipo de escola. Mas, considerando-se a média dos pontos, a rede particular apresentou média superior quanto a percepção de suporte familiar, em comparação à rede pública; e a rede pública de ensino apresentou média superior quanto a percepção de suporte social, em comparação à particular.

Entre os fatores associados, faz-se necessário mencionar a influência dos fatores nível socioeconômico e questões pedagógicas (Piccolo *et al.*, 2012; Corso, Sperb e Salles, 2013). O fator socioeconômico é entendido como condição de vulnerabilidade para um desempenho acadêmico prejudicado, pois, tanto a disponibilidade quanto a qualidade de recursos emocionais, psicológicos e materiais sofrem sua influência e atuam no sentido de favorecer ou dificultar o desenvolvimento de habilidades. E é nesse sentido que tanto o suporte fornecido por meio da atenção, monitoramento, participação na vida escolar, disponibilidade de tempo, quanto pelos recursos materiais do ambiente físico, podem favorecer o desenvolvimento e estimular a aquisição de novos conhecimentos, incluindo o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual (Marturano e Pizato, 2015; Monteiro e Santos, 2013; Phillips e Lonigan, 2010). Associado a isto, há o argumento de que escolas privadas tendem a apresentar mais estímulos que favorecem o desenvolvimento da compreensão de leitura em comparação às escolas públicas, as quais lidam com déficits na infraestrutura, nas metodologias de ensino, na qualificação adequada de professores, o que acaba impactando diretamente na qualidade do ensino. Desse modo, as características da escola também podem atuar com o mesmo efeito sobre a aprendizagem (Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2007).

O estudo de Enricone e Salles (2011) indica que o nível de escolarização dos pais pode influenciar nos estímulos e experiências associadas a leitura, e que pais que apresentam dificuldades em leitura e em escrita podem ter mais dificuldades para auxiliar seus filhos quanto as atividades escolares. Sendo, portanto, válido pesquisar sobre os fatores psicossociais familiares relacionados as habilidades de leitura e escrita, pois, auxiliam no entendimento dos fatores de risco e proteção ao desenvolvimento. Contudo, tais fatores não podem ser vistos como determinantes para o desempenho.

Para Baptista (2005), por meio da manutenção de sua função enquanto um sistema, as famílias de diferentes configurações disponibilizam o suporte aos seus membros, independentemente da estrutura familiar.

4.7 Percepção de Suporte Familiar e Suporte Social

Os resultados apresentados neste estudo confirmam a hipótese de que há correlações positivas entre percepção de suporte familiar e suporte social. No ensino fundamental I, o fator afetivo consistente, do suporte familiar, se correlacionou na direção positiva com o fator enfrentamento de problemas, interações sociais, afetividade e com o escore total de percepção de suporte social. Este dado indica que quanto melhor a qualidade das relações afetivas e de intimidade no sistema familiar, maior o apoio social percebido em momentos adversos e na tomada de decisões, maior a qualidade nas interações sociais, acolhimento e validação de sentimentos pelas redes de suporte. Não houve correlações entre os fatores adaptação familiar e autonomia familiar de suporte familiar com os da percepção de suporte social. Quanto ao escore total de suporte familiar, se correlacionou positivamente com enfrentamento de problemas, afetividade e o escore total de percepção de suporte social. Este resultado indica que quanto maior a percepção de suporte familiar, maior a percepção de suporte social.

Quanto ao fundamental II, o fator afetivo consistente, do suporte familiar, se correlacionou positivamente com o fator enfrentamento de problemas, interações sociais, afetividade e com o escore total de percepção de suporte social; o fator adaptação familiar se correlacionou positivamente com enfrentamento de problemas, interações sociais, afetividade, e com o escore total de percepção de suporte social. Este resultado indica que quanto menos sentimentos negativos como vergonha, exclusão, incompreensão e reações agressivas no sistema familiar, maior a percepção de apoio em momentos adversos, qualidade nas relações e maior o suporte emocional entre os estudantes e suas redes de suporte. Houve correlação entre o fator autonomia familiar, de suporte familiar, com o fator afetividade da EPSUS, indicando que, quanto maior a percepção de liberdade, confiança e privacidade no sistema familiar, maior também, o apoio social recebido em momentos adversos. Quanto ao escore total de suporte familiar, se correlacionou positivamente com enfrentamento de problemas, interações sociais, afetividade e o escore total de

percepção de suporte social. Este resultado indica que quanto maior a percepção de suporte familiar, maior a percepção de suporte social em todos os fatores analisados.

A literatura cientifica demonstra evidências dos efeitos do suporte social fornecido por pais, colegas, amigos, professores, educadores e profissionais de saúde no enfrentamento de situações adversas, quando na presença de angústias e/ou problemas emocionais como depressão, baixa autoestima e condições físicas limitantes, nas relações escolares e na apresentação de comportamentos violentos e de risco. Tais estudos serão citados posteriormente, tendo em vista que, serão apresentados aspectos dos suportes social e familiar que estão diretamente relacionados.

Colarossi (2001) e Colarossi e Eccles (2003) sugere que há diferenciações no apoio social, a exemplo de diferenças de gênero, na qualidade, quantidade e dimensões do apoio social fornecido, e que tanto as características do provedor quanto as dos destinatários podem ser influentes nesse processo. As características do provedor podem ser definidas em termos de qualidades, habilidades e recursos das redes para disponibilizar o suporte às percepções de necessidade dos destinatários. Já as necessidades de crianças e adolescentes por suporte social podem estar relacionadas às variações na faixa etária, rede de relacionamentos íntimos e confiáveis, funções e papéis sociais. Associadas as modificações das circunstâncias da vida entre a infância e a adolescência, as redes de suporte social podem desempenhar diferentes tipos e quantidades de suporte que correspondam a tais necessidades. Mesmo assim, há um certo padrão e consistência em tais redes de suporte, com poucas variações ao longo do tempo, mesmo no caso de percepções, em que as vivências do passado exercem impacto nas percepções atuais e nas expectativas de futuro (Antonucci, 1983).

É possível considerar, então, que os efeitos do suporte social são multifatoriais, o suporte instrumental e informacional sob a forma de conselhos e informações podem atuar facilitando a tomada de decisões e fortalecendo comportamentos e sentimentos de auto estima e valorização pessoal. No estudo de Siqueira *et al* (2009) o suporte instrumental foi fundamental dado o contexto social da população do estudo, que em geral, advém de famílias menos favorecidas e em condições de vida adversas. Já o suporte emocional pode atuar possibilitando motivação e crenças de sucesso fundamentais para o alcance dos objetivos pessoais, também podendo atuar

promovendo autonomia, independência e estratégias de adaptação e enfrentamento (Colarossi e Eccles, 2003; Araújo *et al*., 2011).

É necessário à rede social fazer-se conhecido das necessidades e especificidades de cada criança e adolescente, para que suas ações facilitem e contribuam para o desenvolvimento de potencialidades, ao mesmo tempo em que, reduzam os comportamentos e sentimentos que possam interferir na construção e fortalecimento do vínculo em suas relações sociais. Pois, os sentimentos de apoio fortalecem indivíduos para o enfrentamento de situações adversas (Araújo *et al.,* 2011).

4.8 As principais redes de suporte social percebidas por crianças e adolescentes

De acordo com os resultados apresentados neste estudo, rejeita-se a hipótese de que a principal rede de suporte de crianças e adolescentes é a família. Neste estudo houve diferenças estatisticamente significativas para a percepção de redes de suporte identificadas por crianças e adolescentes. As crianças percebem a família e os vizinhos como suas redes de suporte, com diferenças estatisticamente significativas comparadas aos adolescentes. E os adolescentes, percebem os amigos em geral como sua principal rede de suporte, comparados às crianças, com diferenças estatísticas.

Na literatura da área é possível observar que existem diferenciações quanto às redes de apoio referente às necessidades dos indivíduos, ao contexto social no qual se insere, e a faixa etária desenvolvimental na qual se encontra. No entanto, há evidências de que há correspondência entre necessidades e características dos destinatários e a capacidade dos fornecedores do suporte (Colarossi e Eccles, 2003). O suporte social percebido por adolescentes esteve mais fortemente e negativamente correlacionado com os sintomas depressivos, embora o suporte social fornecido por amigos estivesse também negativamente correlacionado aos sintomas depressivos como também a auto estima e otimismo (Weber, Puskar e Ren, 2010). Referente à rede apoio de crianças e adolescentes institucionalizados, no estudo realizado por Siqueira *et al* (2009) as redes de apoio do contexto Abrigo apresentaram maiores médias, sendo, portanto, considerado a principal rede, logo em seguida, a família foi percebida como a mais importante e mais apoiadora. Por família, neste resultado

entende-se que não só pais e mães como também tios, avós, primos, e as demais pessoas presentes são responsabilizadas durante um certo período de tempo. Concernente a escola, esta foi a menor rede de apoio de crianças e adolescentes, isso sugere um distanciamento e uma função enfraquecida das escolas, principalmente para crianças de baixa escolaridade e situação de vulnerabilidade social.

Quanto aos adolescentes que lidam com doenças crônicas, além da família, os amigos, professores e profissionais de saúde exercem um papel fundamental no planejamento de cuidados e no suporte adequado à cada fase do tratamento. Além disso, a equipe profissional foi a principal responsável pelo apoio emocional e econômico aos familiares dos adolescentes (Araújo *et al.,* 2011). Apesar das evidências apontando para o papel principal da família como principal rede de apoio, destaca-se também a importância dos profissionais de abrigo e entidades de atendimento a crianças e jovens desabrigados (Siqueira *et al.,* 2009). Além disso, alguns estudos mostram que o apoio da família e dos pares não se relacionam, sugerindo que adolescentes que não tem suporte familiar adequado, não poderá compensar a ausência desse apoio com uma rede de qualidade de suporte de amigos (Wentzel, 1998).

Na pesquisa realizada por Brookmeyer *et al* (2011), com o objetivo de investigar como o apoio social pode proteger os primeiros adolescentes testemunhas de violência na comunidade de se envolverem em comportamento violento quando expostos a violência terrorista, os resultados indicaram que os pais funcionavam como fator protetor, enquanto que o apoio dos amigos se constituía fator de risco. E a escola, exercia fator protetor e de risco a depender do tipo de exposição a violência, no caso da exposição apenas a violência comunitária a escola não atuou como fator moderador para o comportamento violento. Outras evidencias demonstram que os pais não são fortes influencias na auto estima de adolescentes, e as vezes, o apoio fornecido por eles tem uma função contrária. Isso pode ser explicado pelas habilidades do apoiador e na qualidade da interação que pode afetar a percepção do apoio recebido. Nessa fase do desenvolvimento fontes não familiares podem ser mais eficazes, tendo em vista que no processo de identificação e validação do eu, opiniões opostas e negativas podem prejudicar esse processo. Nesse seguimento, o suporte familiar era preferível em contextos que envolvem questões domésticas e escolares, e o suporte de amigos referentes aos temas humor, sexo e álcool. Outro dado

importante, é que adolescentes mais jovens percebiam mais importância no apoio dos pais, enquanto que, adolescentes mais velhos, percebiam mais apoio em pares (Olsson *et al*., 2016). Tais dados, levam a inferência, a partir dos achados da literatura, de que na infância há maior percepção e é atribuído maior importância ao suporte familiar, e com o passar dos anos, e as modificações nos contextos de vida, as redes de apoio tendem a aumentar, e pessoas de outros contextos passam a atuar com função de suporte.

5 Considerações finais

No presente estudo, os resultados constataram a existência de correlações positivas, fracas à moderadas, entre percepção de suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares. Nesse seguimento, compreensão de leitura se correlacionou positivamente com o fator afetivo consistente, autonomia familiar e escore total de percepção de suporte familiar, entre os alunos do ensino fundamental I; e, se correlacionou positivamente com o fator afetivo consistente e escore total de percepção de suporte familiar, entre os alunos do fundamental II. Adicionalmente, entre os estudantes do ensino Fundamental I, um dos dois textos Cloze que avalia a compreensão em leitura- *Uma Vingança Infeliz*- se correlacionou com o fator afetivo consistente do IPSF, e afetividade da EPSUS. No fundamental I e II, o fator afetivo consistente, do IPSF se correlacionou positivamente com o fator enfrentamento de problemas, interações sociais, afetividade e com o escore total da EPSUS. Em seguida, o escore total do IPSF, se correlacionou positivamente com enfrentamento de problemas, afetividade e com o escore total da EPSUS. Quanto ao fundamental II, o fator adaptação familiar do IPSF se correlacionou positivamente com todos os fatores da EPSUS. Houve correlação entre autonomia familiar do IPSF com o fator afetividade da EPSUS. De forma complementar, o escore total do IPSF, se correlacionou positivamente com todos os fatores da EPSUS.

De modo adicional, diferenças no desempenho acadêmico considerando-se gênero, tipo de escola e anos escolares foram constatadas. Assim como, as diferenças nas percepções de suporte social e familiar em detrimento do gênero, tipo de escola e etapa do desenvolvimento. Além disso, rejeitou-se a hipótese de que a principal rede de suporte de crianças e adolescentes é a família, com diferenças quanto a etapa do desenvolvimento.

A respeito de neste estudo não se apresentarem correlações entre desempenho acadêmico e as demais dimensões de suporte familiar e suporte social, uma possibilidade de entendimento, é que as percepções são fenômenos multideterminados e subjetivos, variáveis de acordo com as experiências de vida associadas às relações com os diversos contextos de desenvolvimento humano. Outra possibilidade, é que a amostra deste estudo foi pequena para detectar a presença de tais possíveis correlações. Referente à ausência de correlações entre

desempenho acadêmico e auto percepção de desempenho constatadas neste estudo, há uma possível explicação de que as limitações do instrumento utilizado possam estar relacionadas à ausência de correlações, a exemplo de ter identificado eficazmente a auto percepção dos estudantes, ou, por não ter favorecido a compreensão dos estudantes referente à auto percepção. Dado ao exposto, enfatiza-se a necessidade de realização de pesquisas futuras, com instrumentos validados para amostras brasileiras. E quanto à ausência de diferenças estatísticas entre alguns grupos analisados, há uma possível explicação de que as divisões por grupos, inviabilizaram a detecção de tais diferenças em detrimento do tamanho da amostra. Justificando-se a necessidade e relevância da realização de estudos no ensino fundamental brasileiro, com instrumentos validados para amostras brasileiras, e com um número maior de participantes por grupo, a fim de se obter dados estatísticos significativos sobre tais diferenças.

Dentre as principais dificuldades encontradas para a realização deste estudo, é possível mencionar que na etapa de coleta de dados, houve baixa adesão das escolas e dos pais dos estudantes que, muitas vezes não compreendia a importância e o objetivo da pesquisa, e/ou, porque mesmo aceitando participar da pesquisa, na etapa de aplicação dos instrumentos, alguns estudantes desistiam por encontrarem dificuldades ao responderem os questionários.

Perante o exposto, a relevância do estudo e do melhor entendimento das relações entre os suportes percebidos por meio das redes de interação, provenientes dos diversos contextos sociais, para o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes, é notória. Principalmente, as diferenças e variações nessas relações e o impacto destas no desempenho acadêmico. Este argumento, fortalece a necessidade de intervenções, de elaboração, planejamento e execução de políticas públicas e institucionais que estreitem as relações entre os contextos sociais fundamentais as construções de trajetórias desenvolvimentais e acadêmicas. Evidenciando-se a necessidade de pesquisas futuras que continuem a examinar e adicionar explanações sobre estas relações.

6 Referências

Adelaide, D. I. A. S., Oliveira, J. T., Moreira, P. A. S., & Rocha, L. (2015). *Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola*. *Estudos de Psicologia*, *32*(2), 187-199.

Alves, C. F., & Dell'Aglio, D. D. (2015). *Percepção de apoio social de adolescentes de escolas públicas. Revista de Psicologia da IMED*, *7*(2), 89-98.

Alves, M. T. G., Nogueira, M. A., Nogueira, C. M. M., & Resende, T. D. F. (2013). *Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional*. *Dados*, *56*(3), 571-603.

Alves, M. T. G., Nogueira, M. A., Nogueira, C. M. M., & Resende, T. D. F. (2013). *Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional*. *Dados*, *56*(3), 571-603.

Antonucci, T. C. (1983*). Social support: Theoretical advances, rerentfi'ndings and pressing issues. Paper presented at the NATO workshop on social support: Theory Research and Application.* Chateau de Bonas, France.

Araújo, Y. B. D., Neusa, C., Gomes, I. P., & Nóbrega, R. D. D. (2011). *Enfrentamento do adolescente em condição crônica: importância da rede social*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *64*(2), 281-286.

Baliza, A. A., & da Silva, D. V. (2015). *Avaliação da compreensão em leitura a estudantes do ensino fundamental*. *Lumen: Educare*, *1*(1), 93-114.

Baptista, M. N. (2005). *Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares*. Psico-Usf, 10(1), 11-19.

Baptista, M. N., & da Silva Cremasco, G. (2013). *Propriedades psicométricas da escala baptista de depressão infanto-juvenil (EBADEP-IJ). Arquivos Brasileiros de psicologia*, *65*(2), 198-213.

Baptista, M. N., Cardoso, H. F., & Gomes, J. O. (2012). *Intergeracionalidade Familiar. In: M. N. Baptista & M. L. M. Teodoro, Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção. 284 p.* Porto Alegre: Artmed.

Baptista, M. N., Teodoro, M. L. M., Cunha, R. V. D., Santana, P. R., & Carneiro, A. M. (2009*). Evidência de validade entre o Inventário de Percepção de Suporte Familiar-IPSF e Familiograma-FG*. Psicologia: reflexão e crítica, *22*(3), 466-473.

Batista, E. C., Mantovani, L. K. S., & Nascimento, A. B. (2015). Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, *7*(13), 50.

Batista, E. C., Mantovani, L. K. S., & Nascimento, A. B. (2015). *Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escola*r. Debates em Educação, 7(13), 50.

Beavers, R., & Hampson, R. B. (2000). *The Beavers systems model of family functioning*. Journal of Family Therapy, 22(2), 128-143.

Beavers, W. R., Gosset, J. T., Lewis, J. M., & Phillips, V. A. (1976). *No Single Thread. Psychological Health in Family Systems*. Brunner/Mazel, New York.

Benetti, I. C., Vieira, M. L., & Faracco, A. M. (2016). *Suporte parental para crianças do ensino fundamental*. *Cadernos de Pesquisa*, *46*(161), 784-801.

Bensoussan, M. (1990). *Redundancy and the cohesion Cloze. Journal of research in reading*, 13(1), 18-37.

Bormuth, R. J. (1968). *Cloze test readability: Criterion reference scores*. Journal of Educational Measurement, 5, 189-196.

Boruchovitch, E. (1999). *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*. Psicologia: reflexão e crítica, *12*(2), 361-376.

Brookmeyer, K. A., Henrich, C. C., Cohen, G., & Shahar, G. (2011*). Israeli adolescents exposed to community and terror violence: The protective role of social support. The Journal of Early Adolescence*, *31*(4), 577-603.

Carvalho, M. P. D. (2001). *Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas.* Revista Estudos Feministas, *9*(2), 554-574.

Castro, N. R. D. (2007). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional.* Psic: *revista da Vetor Editora, 8(1), 113-114.*

Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). *Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study*. *Journal of educational psychology*, *92*(4), 703.

Chohan, B. I., & Khan, R. M. (2010). *Impact of parental support on the academic performance and self concept of the student*. Journal of Research and Reflections in Education, *4*(1), 14-26.

Cia, F., & Barham, E. J. (2008). *Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares.* Psico, ISSN 0103-5371, Vol. 39, Nº. 1.

Cobb, S. (1976). *Social support as a moderator of life stress*. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300–314.

Coelho, C. L. G., & Correa, J. (2017*). Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto*. *Psico*, *48*(1), 40-49.

Colarossi, L. G. (2001). *Adolescent gender differences in social support: Structure, function, and provider type.* Social Work Research, *25*(4), 233-241.

Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). *Differential effects of support providers on adolescents' mental health*. Social Work Research, *27*(1), 19-30.

Corso, H. V., Piccolo, L. R., Miná, C. S., & de Salles, J. F. (2015). *Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série.* Psico, *46*(1), 68-78.

Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. D. (2013). *Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos*. Letras de Hoje, 48(1), 81-90.

Costa, K. D., Montiel, J. M., Bartholomeu, D., Murgo, C. S., & Campos, N. R. (2016). *Percepção do suporte familiar e desempenho em leitura e escrita de crianças do Ensino Fundamental.* Revista Psicopedagogia, *33*(101), 154-163.

Cunha, N. D. B., & Santos, A. A. (2006). *Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários.* Psicologia: reflexão e crítica, *19*(2), 237-245.

Da Mota, M. M. P. E., & dos Santos, A. A. A. (2014). *O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais.* Psicologia Escolar e Educacional, *18*(1), 135-142.

Da Silva, F. L. (2015). *Compreensão em leitura e desempenho em história com uso de cloze.* Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, *14*(2).

Da Silva, S. B., & Rapoport, A. (2013). *Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. Revista Educação em Rede. Disponivel em< http://ojs. cesuca. edu. br/index. php/educacaoemrede/index>.[consultado em 20/07/2016]*.

Dazzani, M. V. M., Cunha, E. D. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. D. V., & Santos, G. L. D. (2014). *Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional.* Psicologia Escolar e Educacional, *18*(3), 421-428.

De Antoni, C., & Batista, F. A. (2014*). Violência familiar: Análise de fatores de risco e proteção.* Diaphora, *14*(2), 26-35.

De Campos, M. R., & Faria, E. L. B. (2015, July). *O desenvolvimento de habilidades cognitivas para a compreensão da leitura.* In Anais do Congresso de Pesquisa e Extensão da UEMG/Barbacena (Vol. 1, No. 1).

De Magalhães Monteiro, R., & dos Santos, A. A. A. (2013). *Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura*. Psico, *44*(2), 13.

De Souza, M. S., Baptista, A. S. D., & Baptista, M. N. (2010). *Relação entre suporte familiar, saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários.* Acta colombiana de Psicologia*, 13*(1), 143-154.

Dessen, M. A., & da Costa Polonia, A. (2007). *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.* Paidéia, 17(36).

Dias, M. O. (2011). *Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica–o processo de comunicação no sistema familiar.* Gestão e desenvolvimento, 19, 139-156.

.

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). *Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence*. Journal of youth and adolescence, *40*(12), 1649-1660.

Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). *Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar.* Análise Psicológica, 26(3), 491-499.

Enricone, J. R. B., & Salles, J. F. D. (2011). *Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças*. Psicologia escolar e educacional. Campinas, SP. Vol. 15, n. 2 (2011), p. 199-210.

Estell, DB e Perdue, NH (2013). *Apoio social e envolvimento escolar comportamental e afetivo: os efeitos de colegas, pais e professores*. Psicologia nas Escolas , 50 (4), 325-339.

Fernandes, L. D. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. D. S., & Soares, A. B. (2018). *Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de*

reprovação, habilidades sociais e apoio social. Temas em Psicologia, *26*(1), 215-228.

Ferreira, A. C. R. (2013). *Aspirações académicas, realização académica e figuras de suporte: Estudo exploratório entre jovens que vivem em lares e jovens que vivem com a família de origem*. Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Escolar e da Educação. Biblioteca da Universidade do Minho.

Ferreira, G. (2015). *Investigação acerca dos fatores determinantes para a conclusão do Ensino Fundamental utilizando Mineração de Dados Educacionais no Censo Escolar da Educação Básica do INEP 2014*. In Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (Vol. 4, No. 1, p. 1034).

Gonçalves, M. E., Rios-Neto, E. L., & César, C. C. (2016*). Evasão no ensino fundamental brasileiro: identificação e análise dos principais determinantes*. *Anais*, 1-20. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu- MG –Brasil.

Green, R. G., Kolevzon, M. S., & Vosler, N. R. (1985). *The Beavers-Timberlawn Model of Family Competence and the Circumplex Model of Family Adaptability and Cohesion: Separate, but Equal?*. Family Process, 24(3), 385-398.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). *Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering.* Journal of educational psychology, 95(1), 124.

Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). *The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender*. International journal of disability, development and education, *50*(1), 77-91.

Joly, M. C. R. A., & Istome, A. C. (2008). *Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: Estudo de validade do Teste Cloze Básico-MAR.* Psic: revista da Vetor Editora, 9(2), 219-228.

Joly, M. C. R. A., Bonassi, J., Dias, A. S., Piovezan, N. M., & Silva, D. V. D. (2014). *Reading comprehension evaluation using the Cloze Oriented System (COS).* Fractal: Revista de Psicologia, *26*(1), 223-242.

Jou, G. I. D. (2001). *As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: Um processo de intervenção no contexto escolar*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). *Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence*. Learning and Instruction, *23*, 43-51.

Komeno, E. M., Ávila, C. R. B. D., Cintra, I. D. P., & Schoen, T. H. (2015). *Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental*. Estudos de Psicologia (Campinas), *32*(3), 437-447.

Langenkamp, A. G. (2010). *Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context*. Sociology of Education, *83*(1), 1-19.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2013). *The nature and tools of research*. Practical research: Planning and design, 1, 1-26

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura* (Vol. 7). Porto Alegre: Sagra

Leme, V. B. R., & Marturano, E. M. (2014). *Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas.* Psicologia: Reflexão e Crítica, *27*(1), 153-162.

Lima, T. H. (2015). *Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de Cloze como alternativa de avaliação.* Itatiba (SP): Universidade São Francisco

Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2016). *Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica de Cloze*. Revista Psicopedagogia, *33*(101), 144-153.

Mackinnon, S. P. (2012). *Perceived social support and academic achievement: Cross-lagged panel and bivariate growth curve analyses.* Journal of youth and adolescence, *41*(4), 474-485.

Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). *Preditores de desempenho escolar no 5º ano do Ensino Fundamental.* Psico, 46(1), 16-24.

Muniz, M., & do Nascimento, B. L. (2014). *A relação da leitura e autoconceito com o desempenho acadêmico em alunos do ensino fundamental. R*EICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, *12*(3), 41-55.

Neves, M. D. C., & Carvalho, C. (2006). *A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8. º ano.* Análise Psicológica, 24(2), 201-215.

Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. D. C., & Dell'Aglio, D. D. (2014). *Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses*. Psicologia Escolar e Educacional, *18*(2), 203-210.

Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). *Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito*. Psicologia: reflexão e crítica, *17*(1), 121-128.

Oliveira, D., & Kottel, A. (2016). *Determinantes Comportamentais e Emocionais no Processo de Ensino-aprendizagem.* Caderno Intersaberes, 5(6), pp. 1-12.

Oliveira, K. L. D., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. D. (2007). *Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental*. Psicologia Escolar e Educacional, *11*(1), 41-49.

Oliveira, K. L. D., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. D. (2007). *Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental.* Psicologia Escolar e Educacional, *11*(1), 41-49.

Oliveira, K. L. D., Santos, A. A. A. D., & Rosa, M. T. (2016). *Compreensão em leitura no ensino fundamental.* Psicologia: Ciência e Profissão, *36*(3), 546-557.

Olson, DH, Russell, CS e Sprenkle, DH (1983). *Circumplex model of marital and Family systems: VI*. Theoretical update. Fam Process. 22 (1): 69-83.

Olsson, I., Hagekull, B., Giannotta, F., & Åhlander, C. (2016). *Adolescents and social support situations.* Scandinavian journal of psychology, 57(3), 223-232.

Ortigão, M. I. R., & Aguiar, G. S. (2013). *Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, *94*(237), 364-389.

Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2010*). Child and informant influences on behavioral ratings of preschool children.* Psychology in the Schools, *47*(4), 374-390.

Piccolo, L. D. R., Falceto, O. G., Fernandes, C. L., Levandowski, D. C., Grassi-Oliveira, R., & Salles, J. F. (2012). *Variáveis psicossociais e desempenho em leitura de crianças de baixo nível socioeconômico*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, *28*(4), 389-398.

Piovezan, N. M., & Castro, N. R. D. (2008). *Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental.* Psic: Revista da Vetor Editora, 9(1), 53-62.

Pozzobon, M., Falcke, D., & Marin, A. H. (2018). *Intervenção com famílias de alunos com baixo desempenho escolar.* Ciências Psicológicas, 12(1), 87-96.

Robbi, D. D. M. P. (2013). *Compreensão leitora e desempenho em matemática e escrita: Estudo com alunos do Ensino Fundamental I*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo).

Rodriguez, M. S., & Cohen, S. (1998). *Social support.* Encyclopedia of mental health, 3, 535544.

Sandler, I. N. (1980). *Social support resources, stress, and maladjustment of poor children*. American Journal of Community Psychology, *8*(1), 41-52.

Santos, A. A. A. D., Moraes, M. S. D., & Lima, T. H. (2018). *Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental*. Psicologia Escolar e Educacional, *22*(1), 93-101.

Santos, A. A. A., & Fernandes, E. S. O. (2016). *Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores do desempenho escolar.* Psicologia Escolar e Educacional, 20(3), 465 473.

Santos, A. A. A., Martinelli, S. D. C., & Monteiro, R. M. (2012). *Suportes e recursos familiares: Relações com o contexto escolar.* Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenção. Porto Alegre: Artmed.

Santos, A. A., Primi, R., Taxa, F. D. O., & Vendramini, C. M. (2002). *O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura.* Psicologia: reflexão e crítica, *15*(3), 549-560.

Schiavoni, A., & Martinelli, S. (2017). *O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar.* Psicologia argumento, *30*(69).

Serbin, L. A., Stack, D. M., & Kingdon, D. (2013). *Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender.* Journal of youth and adolescence, *42*(9), 1331-1347.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations.* Review of educational research, *46*(3), 407-441.

Silva, A. R., Melo, O., & Mota, C. P. (2016). *Suporte social e individuação em jovens de diferentes configurações familiares.* Temas em Psicologia, 24(4), 1311-1327.

Simões, M. D. F. D. J. (1997). *Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar.* Revista Portuguesa de Pedagogia, *3*, 195-210.

Siqueira, A. C., de Lima Tubino, C., Schwarz, C., & Dell'Aglio, D. D. (2009). *Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados.* Arquivos Brasileiros de Psicologia, *61*(1), 176-190.

Song, J., Bong, M., Lee, K. e Kim, SI (2015*). Investigação longitudinal sobre o papel do apoio social percebido na motivação e realização acadêmica dos adolescentes.* Journal of Educational Psychology , 107 (3), 821.

Souza, L. F. N. I. D., & Brito, M. R. F. D. (2008). *Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática.* Estudos de Psicologia (Campinas*)*, *25*(2), 193-201.

Squassoni, C. E., Matsukura, T. S., & Pinto, M. P. P. (2014). *Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil.* Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, 25(1), 27-35.

Suehiro, A. C. B. (2006). *Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental*. Psic: revista da Vetor Editora, *7*(1), 59-68.

Suehiro, A. C. B., & Boruchovitch, E. (2016). *Compreensão em leitura em estudantes do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Psico-USF, *21*(3), 561-572.

Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2012). *Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da escrita*. Psicologia Argumento *(PUCPR.Online)*, *30*, 131-138.

Taylor, W. L. (1953). *"Cloze procedure": A new tool for measuring readability*. Journalism Bulletin, 30(4), 415-433.

Teixeira, E. C., & Kassouf, A. L. (2015). *Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos*. Economia Aplicada, *19*(2), 221-240.

Thoits, PA (1982*). Problemas conceituais, metodológicos e teóricos no estudo do apoio social como um amortecedor contra o estresse da vida*. Jornal da saúde e comportamento social , 145-159.

Tomé, G., & Matos, M. G. (2012). *Relação positiva com o grupo de pares na adolescência. MG Matos & G. Tomé (Coords.), In*: Aventura social: Promoção e competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade, 112-125.

Tonelotto, J. M. F., Fonseca, L. C., Tedrus, G. M. S. A., Martins, S. M. V., Gilbert, M. A. P., Antunes, T. A., & Pensa, N. A. S. (2005). *Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental.* Avaliação Psicológica, *4*(1), 33-43.

Toni, C. G. D. S., & Hecaveí, V. A. (2014). *Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças*. Psico-USF, *19*(3), 511-521.

Vieira, F. D. (2017). *Efeitos de interação entre variáveis sociofamiliares e cognitivas sobre desempenho escolar de alunos do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia. Repositório da Universidade Federal da Bahia.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). *Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school.* Child development, *83*(3), 877-895.

Weber, S., Puskar, K. R., & Ren, D. (2010). *Relationships between depressive symptoms and perceived social support, self-esteem, & optimism in a sample of rural adolescents*. Issues in Mental Health Nursing, *31*(9), 584-588.

Wentzel, K. R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*. Journal of educational psychology, *90*(2), 202.

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e responsáveis, seu filho(a) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo principal identificar as relações entre percepção do suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes, desenvolvida por Emili de Lima Marques, com orientação da Profa. Dra. Thatiana Helena. O convite a participação do seu filho(a) se deve a sua condição de aluno do ensino fundamental I e II de escolas públicas e particulares. A participação do mesmo nessa pesquisa será ao responder sozinho aos questionários que serão aplicados de forma coletiva em duas sessões de 1:30hs em dias intercalados na sua própria escola e em sala de aula.

Os dados obtidos dos questionários serão armazenados e só terão acesso aos mesmos a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo; por pelo menos 5 anos, conforme resolução 466/12. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa será o de possibilitar a compreensão de como se dão as relações entre as percepções que crianças e adolescentes do ensino fundamental de escolas públicas e particulares têm a respeito do suporte social e familiar recebido com o desempenho acadêmico das mesmas. Os resultados estarão à disposição da escola quando essa pesquisa for finalizada.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e se você se recusar a participar não sofrerá nenhuma penalidade. Além disso, tudo o que for respondido por você ficará em sigilo.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Este termo é emitido em duas vias, uma via ficará com o pesquisador (a) e a outra via com a participante. Todas as páginas deverão ser rubricadas e assinadas por mim e por você. Este estudo apresenta risco mínimo ao seu filho(a), caso sinta constrangimento, desconforto e/ou algum item traga lembranças dolorosas, você poderá interromper sua participação na pesquisa, bem como o seu filho(a) poderá ser encaminhado para a realização de acompanhamento (a) psicológico. Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar as pesquisadoras do estudo por meio do telefone (71) 3283-6437 ou do celular (75) 9 9168-1172. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Nome e Assinatura da Pesquisadora – (pesquisadora do campo)

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo com sua participação.

Assinatura do responsável)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO

Nome do Participante:

Nome da Pesquisadora:

Salvador-BA, ___/___/_____

Contato com a pesquisadora responsável: Emili de Lima Marques
Tel.:75 (99168-1172)
E-mail: emilimarques26@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315- 5878 / (61) 3315-5879 E-Mail: conep@saude.gov.br

Apêndice B- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia – IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Relações entre percepção do suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes.

Pesquisadora: Emili de Lima Marques

Local da Pesquisa: Escolas Públicas e Particulares

Endereço: Salvador

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Pode ser que este documento contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. Com essa pesquisa, queremos saber quais são as relações entre a percepção do suporte social, suporte familiar e o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes do ensino fundamental. O convite a sua participação se deve a sua condição de aluno do ensino fundamental I e II de escolas públicas e particulares. A sua participação nesta pesquisa será ao responder sozinho aos questionários que serão aplicados de forma coletiva em duas sessões de 1:30hs em dias intercalados na sua própria escola e em sala de aula.

Os dados obtidos dos questionários serão armazenados e só terão acesso aos mesmos a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo; por pelo menos 5 anos, conforme resolução 466/12. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa será o de possibilitar a compreensão de como se dão as relações entre as percepções que crianças e adolescentes do ensino fundamental de escolas públicas e particulares têm a respeito do suporte social e familiar recebido com o desempenho acadêmico das mesmas. Os resultados estarão à disposição da escola quando essa pesquisa for finalizada. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum

problema se desistir. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e se você se recusar a participar não sofrerá nenhuma penalidade. Além disso, tudo o que for respondido por você ficará em sigilo. Este estudo apresenta risco mínimo a você, caso alguma pergunta traga lembranças dolorosas ou algum desconforto psicológico, você poderá interromper sua participação na pesquisa, bem como poderá ser encaminhado para a realização de acompanhamento psicológico.

Se você ou a responsável por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar as pesquisadoras do estudo por meio do telefone (71) 3283-6437 ou do celular (75) 9 9168-1172. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO

Nome e Assinatura da pesquisadora

(Assinatura do (a) participante da pesquisa) Nome da criança:

Contato com a pesquisadora responsável: Emili de Lima Marques
Tel.:75 (99168-1172)
E-mail: emilimarques26@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone
(71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Apêndice C- Ficha de caracterização do aluno

Nome:

Idade:

Gênero:

Ano escolar:

Histórico de Repetência:

Apêndice D- Escala de auto percepção do desempenho

Você se considera um aluno de desempenho

ÓTIMO	BOM	PÉSSIMO