



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Luciane Guisso

**Eficácia do Programa de Treinamento Parental ACT nas práticas parentais,
envolvimento parental e comportamento de crianças de dois a oito anos de idade**

Florianópolis (SC)

2021

Luciane Guisso

**Eficácia do Programa de Treinamento Parental ACT nas práticas parentais,
envolvimento parental e comportamento de crianças de dois a oito anos de idade**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Psicologia,
Programa de Pós-graduação em Psicologia,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof Mauro Luís Vieira, Dr
Coorientadora: Profa Maria Aparecida Crepaldi, Dra

Florianópolis (SC)

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

GUISSO, LUCIANE
EFICÁCIA DO PROGRAMA DE TREINAMENTO PARENTAL ACT NAS
PRÁTICAS PARENTAIS, ENVOLVIMENTO PARENTAL E COMPORTAMENTO
DE CRIANÇAS DE DOIS A OITO ANOS DE IDADE / LUCIANE GUISSO
; orientador, Mauro Luís Vieira, coorientadora, Maria
Aparecida Crepaldi, 2021.
169 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Práticas Parentais. 3. Envolvimento
Parental. 4. Comportamento Infantil. 5. Programa ACT. I.
Vieira, Mauro Luís . II. Crepaldi, Maria Aparecida . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Psicologia. IV. Título.

Luciane Guisso

Título: Eficácia do Programa de Treinamento Parental ACT nas práticas parentais, envolvimento parental e comportamento de crianças de dois a oito anos de idade

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa Maria Beatriz Martins Linhares, Dra
(FFCLRP-USP – Examinadora)

Prof. Brígido Vizeu Camargo, Dr.
(PPGP UFSC- Examinador)

Profa Marina Menezes, Dra
(PPGP UFSC – Examinadora)

Profa Luciana Fontes Pessôa, Dra
(PPGP PUC/Rio – Suplente externo)

Profa Daniela Ribeiro Schneider, Dra
(PPGP UFSC – Suplente interno)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFSC).

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Mauro Luís Vieira, Dr.
Orientador

Profa Maria Aparecida Crepaldi, Dra
Coorientadora

Florianópolis (SC), 2021.

Dedico esta tese aos meus pais, Idovino e Helena, que me encorajaram, ao seu modo, por meio de suas práticas parentais e envolvimento parental, a persistir e buscar meus sonhos! Gratidão!

Dedico ainda, a todos os pais, mãe e cuidadores que participaram da jornada deste estudo, preocupados em serem melhores cuidadores de crianças e obterem mais conhecimento para lidar com essa fase tão complexa da vida. Seus envolvimento e exemplos ficaram marcados positivamente em minha memória. Gratidão!

Agradecimentos

Neste ciclo que se finda, quero fazer alguns agradecimentos importantes:

Primeiramente a Deus, por ser presença em minha vida, por me acompanhar ao longo de toda minha jornada, iluminar meus pensamentos, abençoar-me em tudo que preciso para seguir em frente.

À minha família. Aos pais: Idovino e Helena. Que de seu modo, sempre quiseram o melhor, ensinaram valores nobres, minhas raízes, e, acreditaram que a educação poderia transformar uma realidade. Suas lutas e ensinamentos, eu os honro! Aos meus irmãos: Leocir e Cidiane, meus parceiros de travessuras, minhas melhores inspirações de persistência e trabalho! A minha cunhada, Graci, seu sorriso franco e perseverança me inspiram! Gratidão a todos!

Ao meu nono Avelino (in memoriam). Não consigo ainda verbalizar em palavras sua perda, mas sei que de onde estiver olha por mim!

Às minhas amigas:

Cinara, que desde nossa infância, foi a primeira amiga que me “convidou” a olhar para novos horizontes, acreditar que a vida era além do sítio, que podíamos viver nossa vida em qualquer lugar. Fosse meu despertar, meus galhos, e em muitos momentos meus olhos!

À Bel e Eva, amigas que tive o privilégio de conhecer no Serviço Social, e que nos nossos contatos ainda diários, são fontes de motivação, risadas, compartilhamentos de dilemas, escutas atentas. Muito obrigada pela amizade!

À minha amiga querida, Meire Hellen, parceira de caminhada que foi um braço forte nesta trajetória para a chegada na Psicologia! Nossos sonhos de ontem, são realidade agora! Gratidão!

À querida amiga da Psicologia, Lauren, que mesmo longe, sei que posso mandar mensagem e que estarás sempre ali, para ouvir, falar, pensar, sonhar! Gratidão pela parceria!

À minha querida amiga que amo tanto, Tais. Muitos projetos feitos juntas! Mas principalmente, parceira para respirar novos ares, novas praias, novas trilhas. Sua vontade de viver são fontes de inspiração! Grata por tê-la em minha vida!

À Anigeli. Quem diria, depois de tanto tempo fossemos nos reencontrar, e, nos reconectarmos como nunca! Obrigada pelas trocas! Sua amizade tem me fortalecido muito!

À Dani, companheira do forró, vizinha, amiga de caminhadas. Obrigada pelo acolhimento sempre, por se preocupar comigo em meio a tantos desafios, como na pandemia! Obrigada por todo o suporte!

À Camila, amiga e colega de apartamento. Obrigada por me auxiliar com tantas conversas, livros, Psicologia Online, e, principalmente, por ter sido companhia importante por diversos meses durante a Pandemia.

À Ana Carla, pelas conversas e parcerias estabelecidas ao longo dos anos. Muito obrigada!

À querida Ana, pelas trocas, parcerias em artigos. És uma “inspiração acadêmica”, empenhada, dedicada, zelosa! Grata por tantas trocas!

À Milena, pelo encontro potente vivido ao longo de anos. Pela parceria que compartilhamos, suporte e acolhimento em diversos momentos desafiantes! Muito obrigada!

À parceira de doutorado Joyce. Gratidão por tantos aprendizados. O Programa ACT não auxiliou somente pais e mães, mas nos possibilitou novas aprendizagens sobre a vida!

Aos professores orientadores: Mauro e Cida. Grata pelo acolhimento desde o início! Obrigada pelas trocas, orientação, disponibilidade em mergulhar em mais um projeto de doutorado! Seus incentivos, conhecimento e auxílios financeiros foram fundamentais para que este projeto se concretizasse!

Aos bolsistas que nos acompanharam, especialmente a: Lídia, Ester, Emerson. Vocês foram bases para que todo esse trabalho acontecesse! Gratidão por toda a dedicação, compromisso, e disponibilidade, mesmo sem recursos financeiros!

À Elisa e profa Beatriz. As trocas, auxílios ao longo da elaboração deste projeto de tese e agora estudo! Muito obrigada por tudo! A coragem de vocês foi fundamental para eu mergulhar nesse trabalho.

E sim, gratidão eterna, a todas as mães e pais. Vocês me mostraram a realidade, a cada fala, a cada dúvida, a cada compartilhamento. Obrigada por me ajudarem a compreender mais “esse mundo novo” que é a parentalidade! Obrigada por me inspirarem no projeto de ser mãe! Não foi só pesquisa, foram trocas, compartilhamentos que permaneceram em minha memória!

Agradeço a todos, que de forma direta ou indireta, diante uma pandemia, possibilitaram que este trabalho acontecesse! Gratidão!

Poema Enjoadinho

Vinicius de Moraes

*Filhos... Filhos?
Melhor não tê-los!
Mas se não os temos
Como sabê-lo?
Se não os temos
Que de consulta
Quanto silêncio
Como os queremos!
Banho de mar
Diz que é um porrete...
Cônjuge voa
Transpõe o espaço
Engole água
Fica salgada
Se iodifica
Depois, que boa
Que morenaço
Que a esposa fica!
Resultado: filho.
E então começa
A aporrinhação:
Cocô está branco
Cocô está preto
Bebe amoníaco
Comeu botão.
Filhos? Filhos
Melhor não tê-los
Noites de insônia
Cãs prematuras
Prantos convulsos
Meu Deus, salvai-o!
Filhos são o demo
Melhor não tê-los...
Mas se não os temos
Como sabê-los?
Como saber
Que macieza
Nos seus cabelos
Que cheiro morno
Na sua carne
Que gosto doce*

*Na sua boca!
Chupam gilete
Bebem shampoo
Ateiam fogo
No quarteirão
Porém, que coisa
Que coisa louca
Que coisa linda
Que os filhos são!*

O texto acima foi extraído do livro "Antologia Poética", Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 195.

Resumo

O objetivo geral da presente tese foi “*analisar a eficácia do Programa ACT no fortalecimento das práticas parentais, envolvimento parental e na redução de comportamentos difíceis, de crianças de dois a oito anos de idade*”. Entende-se por práticas parentais a forma como pais e mães orientam o comportamento dos filhos e dedicam a eles, afeto, limites, buscando satisfazer suas necessidades básicas e orientá-los para a vida. Em relação ao envolvimento parental, este está relacionado a participação e preocupação contínua dos genitores com o desenvolvimento, bem-estar físico e emocional do filho. Já o desenvolvimento dos comportamentos infantis (internalizantes ou externalizantes), está associado à habilidade parental em lidar com as emoções e necessidades das crianças. Uma estratégia que vem sendo desenvolvida para auxiliar os genitores em relação à parentalidade, refere-se aos Programas de Treinamento Parental. O Programa ACT representa uma dessas iniciativas, cujo objetivo está em educar os genitores e cuidadores para serem modelos positivos e habilitar as famílias para a prevenção precoce da violência enquanto um esforço comunitário colaborativo. Para o presente trabalho foi realizado um trabalho misto, organizado em dois estudos: *Estudo 1* (Coleta e análise de dados quantitativos), e, *Estudo 2* (baseado nas informações da etapa 1, com coleta e análise de dados qualitativos), conforme modelo explicativo DEXPLIS. Na Etapa I, realizou-se um estudo randomizado, com participação de 63 genitores, sendo 34 (54%) no Grupo Intervenção, e, 29 (46%) no Grupo Controle. As hipóteses criadas foram testadas pela modelagem de equação estrutural simples (*Path Analysis*). Levou-se em consideração o baixo número de participantes (63) e o número de variáveis a serem testadas (8 variáveis latentes derivadas de 28 dimensões). Os dados dos instrumentos utilizados foram tabulados no programa estatístico Statistical Package for Social Science versão 22 e analisados por meio de pacotes do programa estatístico R. Seguiram-se as etapas procedimentais propostas por Klein (2016), e, Schumacker e Lomax (2010), a saber: preparação dos dados, definição da estimação do modelo estrutural, testagem e redefinição do modelo. Foi possível verificar que o Programa ACT teve efeito positivo nas práticas parentais e efeito negativo no comportamento infantil dos filhos dos participantes. Para a Etapa II foram realizados dois grupos focais, um com as mães outro com os pais, que finalizaram o Programa ACT (participantes do estudo randomizado como no estudo não randomizado). As falas dos participantes foram transcritas e organizadas com auxílio do Software Atlas Ti 8.0, sendo realizado análise categorial temática conforme Bardin (2011). Duas psicólogas, terapeutas de família realizaram a avaliação das categorias temáticas, e, procedeu-se com a utilização da equação apresentada por Fagundes (1999) para calcular a concordância das categorias. Participaram do Grupo focal de 7 mães que destacaram aprendizagens relacionadas a novas estratégias para lidar com o comportamento infantil, e melhoramento de seu envolvimento parental. No grupo focal de pais, participaram 5 homens, pais de meninos. Estes indicaram aprendizagens diversas, como novas estratégias para lidar com o comportamento dos filhos, atenção ao seu envolvimento parental, e, ao comportamento dos filhos. Com base nos achados dos dois grupos, pode-se verificar que pais e mães vêm buscando melhorar seus papéis parentais, atentando-se para aprender novas habilidades para relacionar-se com as crianças. Identifica-se que a participação paterna nos cuidados infantis, tanto pela ótica das mães como dos pais está

acontecendo, sendo que nos próprios relatos dos genitores são identificadas mudanças significativas quando pensam em como era a participação de seu pai em sua infância. Além de todas as aprendizagens identificadas, pode-se identificar avanços do Programa ACT em relação à potência do trabalho em grupo. Ao longo dos encontros do Programa ACT, pais e mães se dispuseram a adquirir conhecimento, relatar suas angústias, dúvidas, acertos em relação a como vinham desenvolvendo sua parentalidade. A rede estabelecida ao longo dos encontros foi propícia para que os participantes que se mantivessem engajados em pensar novas formas de educar seus filhos. Pode-se dizer que Programa ACT funcionou como um mecanismo de proteção para as crianças, pois propiciou aos genitores reflexões em como educar filhos baseado na disciplina positiva, buscando ensinar crianças de maneira a contemplar o desenvolvimento infantil saudável, protegidos das mais variadas formas de violência.

Palavras-chave: Práticas parentais; Envolvimento Parental; Comportamento Infantil; Programa ACT; Violência Infantil.

Abstract

The general objective of this article was “to analyze the effectiveness of the ACT Program in strengthening parenting practices, parental involvement and in the reduction of difficulty, of children aged two to eight years old”. Parenting practices are understood as the way in which fathers and mothers guide their children's behavior and dedicate affection, limits to them, seeking to satisfy basic needs and guide them through life. Regarding parental involvement, this is related to the participation and continuous concern of parents with the child's development, physical and emotional well-being. The development of children's behaviors (internalizing or externalizing), on the other hand, is associated with parents' ability to deal with children's emotions and needs. A strategy that has been developed to help parents in relation to parenting is related to Parental Training Programs. The ACT Program represents one such initiative, which aims to educate parents and caregivers to positive role models and empower families for early violence prevention as a collaborative community effort. For the present work, a mixed study was carried out, organized into two studies: Study 1 (Collection and analysis of quantitative data), and Study 2 (based on information from step 1, with collection and analysis of quality data), according to the explanatory model DEXPLIS. In Step I, a randomized study was carried out, with the participation of 63 parents, 34 (54%) in the Intervention Group, and 29 (46%) in the Control Group. The hypotheses were tested by simple structural equation modeling (Path Analysis). The low number of participants (63) and the number of variables to be tested (8 latent variables derived from 28 dimensions) were taken into account. The data of the instruments used were tabulated in the statistical program Statistical Package for Social Sciences version 22 and course through packages of the statistical program R. The procedural steps proposed by Klein (2016) were followed, and, Schumacker and Lomax (2010), namely: data preparation, definition of the estimation of the structural model, testing and redefinition of the model. It was possible to verify that the ACT Program had a positive effect on parenting practices and a negative effect on the child behavior of the participants' children. For Step II, two focus groups were carried out, one with the mothers and the other with the fathers, who completed the ACT Program (participants in the randomized study as in the non-randomized study). The speeches of the participants were transcribed and organized with the help of the Atlas Ti 8.0 Software,

and thematic categorical analysis was carried out according to Bardin (2011). Two psychologists, family therapists, evaluated the thematic categories, and proceeded with the use of the equation presented by Fagundes (1999) to calculate the agreement of the categories. Participated in the focus group of 7 mothers who highlighted learning related to new strategies to deal with child behavior, and improving their parental involvement. In the focus group of parents, 5 men, fathers of boys, participated. These indicated diverse learning, such as new strategies to deal with the children's behavior, attention to their parental involvement, and to the children's behavior. Based on the findings of both groups, it can be seen that fathers and mothers have been seeking to improve their parental roles, paying attention to learning new skills to relate to children. It is identified that paternal participation in child care, both from the perspective of mothers and fathers, is happening, and in the parents' own reports, significant changes are identified when they think about how their father's participation in their childhood was. In addition to all identified learning, it is possible to identify advances of the ACT Program in relation to the power of group work. During the meetings of the ACT Program, fathers and mothers were willing to acquire knowledge, report their anxieties, doubts, successes in relation to how they had been developing their parenting. The network established throughout the meetings was conducive for participants to remain engaged in thinking about new ways to educate their children. It can be said that the ACT Program worked as a protection mechanism for children, as it provided parents with reflections on how to educate children based on positive discipline, seeking to teach children in order to contemplate healthy child development, protected from the most varied forms of violence .

Keywords: Parenting practices; Parental Involvement; Childish behaviour; ACT program; Child Violence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC – Análise Fatorial Confirmatória
AFE – Análise Fatorial Exploratória
APA - Associação Americana de Psicologia
ASR - Adult Self-Report
CDC- Centers for Disease Control and Prevention
CBCL - Child Behavior Checklist
CFI - Comparative Fit index
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CPP - The Chicago Parent Program
CTS/PC - Escala de Táticas de Conflito Parent-Child
DEXPLIS - Desenho explicativo sequencial
ERC - Escala de Coparentalidade
FIESC - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
GI – Grupo de Intervenção
GC – Grupo Controle
IEP - Inventário de Estilos Parentais
IY - Incredible Years
NAEYC - Associação Nacional para a Educação de Crianças Pequenas
ONG - Organização não-governamental
PPEY - Parents Plus Early Years
PACE - Parenting Our Children to Excellence
PAEFI - Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PBC - Lista de Verificação do comportamento dos pais
QEP - Questionário de Envolvimento Paterno
RH - Recursos Humanos
RMSEA - Root Mean Square Error of Approximation
SAPSI - Serviço de Atenção Psicológica
SRMR - Standardized Root Mean Square Error
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDC - Transtorno de conduta
TOD - Transtorno Opositor Desafiador
SDQ/CP - Questionário de Dificuldades e Problemas de Conduta
USP - Universidade de São Paulo
UFCar - Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do desenho explicativo sequencial (DEXPLIS)	59
Figura 2: Esquema ilustrativo da coleta de dados.....	68
Figura 3: Fórmula do cálculo de concordância com juízes.....	72
Figura 4: Estrutura do modelo testado.....	76
Figura 5: Modelo final com estimativas nas setas.....	78
Figura 6: Esquema ilustrativo demonstrando as categorias do grupo focal de mães e grupo focal de pais.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados dos participantes do Estudo Randomizado e não randomizado.....	67
Tabela 2: Dados sociodemográficos dos concluintes do Programa ACT.....	74
Tabela 3: Análises de correlações entre as avaliações de Práticas Parentais, Envolvimento Parental e Comportamento Infantil pré intervenção e pós intervenção na amostra geral.....	75
Tabela 4: Estimativas de máxima verossimilhança para o modelo do efeito da participação parental no Programa ACT sobre as práticas parentais, envolvimento parental e os comportamentos difíceis da criança.....	79
Tabela 5: Operacionalização das hipóteses e resultados obtidos com base no modelo estatístico final.....	80
Tabela 6: Sistema de Categorias das Percepções das mães sobre suas práticas parentais e o comportamento infantil.....	85
Tabela 7: Sistema de Categorias das Repercussões do Programa ACT na percepção de aprendizagens de pais sobre suas práticas parentais e comportamento dos filhos.....	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	16
2.1 Objetivo geral.....	16
2.2 Objetivos específicos.....	16
2.2.1 Objetivos da Análise Quantitativa (Etapa I).....	16
2.2.2 Objetivos da Análise Qualitativa (Etapa II)	16
3 HIPÓTESES.....	17
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
4.1 O desenvolvimento humano e a importância do contexto familiar	20
4.2 Práticas Parentais	24
4.3 Envolvimento dos genitores no desenvolvimento infantil	30
4.4 Comportamento Infantil	37
4.5 Programa ACT para educar crianças em Ambientes Seguros.....	41
4.6 Programa ACT no contexto brasileiro.....	51
5 MÉTODO.....	58
5.1 Delineamento da Pesquisa.....	58
5.2 Contextos da Pesquisa.....	59
5.3 Participantes	59
5.3.1 Participantes da <i>Fase Quantitativa (Etapa I)</i>	59
5.3.2 Participantes da <i>Fase Qualitativa (Etapa II)</i>	60
5.4 Instrumentos	61
5.4.1 Instrumentos da <i>Fase Quantitativa (Etapa I)</i>	61
5.4.2 Instrumentos da <i>Fase Qualitativa (Etapa II)</i>	63
5.5 Aspectos Éticos	64
5.6 Procedimentos	64
5.6.1 Grupo realizado para familiarização com campo	64
5.6.2 Procedimentos para seleção e recrutamento dos participantes	65
5.6.3 Procedimentos para a coleta de dados propriamente dita.....	67
5.6.4 Procedimentos para análise dos dados	68
6 RESULTADOS.....	72
6.1 Síntese da Fase Quantitativa	72
6.1.1 Caracterização sociodemográfica dos participantes	72
6.1.2 Correlação entre os construtos práticas parentais, envolvimento parental e comportamentos difíceis das crianças	74
6.1.3 Modelo Representativo das práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil	75
6.1.4 Modelo final das práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil	76
6.1.5 Estimativas para o modelo de práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil	79
6.1.6 Hipóteses e resultados obtidos	80
6.2 Síntese da Fase Qualitativa	82
6.2.1 Repercussões do Programa ACT na Percepção de Mães sobre suas Práticas Parentais, Envolvimento materno e o Comportamento Infantil.....	82
6.2.2 Repercussões do Programa ACT na percepção de Pais sobre suas Práticas Parentais, Envolvimento paterno e Comportamento Infantil.....	88

6.3 Artigos.....	96
6.3.1 Avaliação da eficácia do Programa ACT nas práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil (Artigo 1).....	96
6.3.2 Programa ACT: Percepção de Mães sobre suas Práticas Parentais, Envolvimento materno e o Comportamento Infantil (Artigo 2)	97
6.3.3 Repercussões do programa de intervenção ACT na percepção de aprendizagens de pais sobre suas práticas parentais, envolvimento paterno e comportamento dos filhos (Artigo 3).....	98
7.1 Caracterização sociodemográfica dos participantes.....	99
7.2 Programa ACT: um olhar quantitativo dos genitores em relação as Práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil (Estudo 1).....	101
7.3 Programa ACT: um olhar qualitativo de mães e pais em relação as Práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil (Estudo 2 e Estudo 3)	105
7.4 Programa ACT: algumas sínteses possíveis.....	108
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
9 REFERÊNCIAS	116
Apêndice 1	141
Apêndice 2	143
ANEXOS.....	144
Anexo 1	144
Anexo 2	148
Anexo 3	150
Anexo 4	154
Anexo 5	156

1 INTRODUÇÃO

O contexto familiar desempenha um papel importante em relação ao desenvolvimento infantil. Busca assegurar proteção, condições básicas de sobrevivência, desenvolvimento cognitivo e afetivo, bem como socialização à criança (Black, Walker, Fernald, Andersen, DiGirolamo, McCoy, Fink, Shawar, Shiff, Devercelli, Wodon, Vargas-Barón, & Grantham-McGregor, 2017). Os genitores¹ procuram repassar valores, crenças, ideias e significados presentes na sociedade que contribuam para a estimulação das crianças, e, para que estas se tornem adultos com competências para agir frente às demandas e desafios cotidianos (Dessen & Polonia, 2007; Patias, Siqueira, & Dias, 2013).

O comportamento dos cuidadores na relação com os filhos é descrito com base em vários termos e fundamentado em modelos conceituais diversos. Uma dessas possibilidades utilizadas está relacionada ao conceito de *práticas parentais*, que se refere à maneira como os genitores orientam o comportamento dos filhos e dedicam a eles, afeto e limites, buscando satisfazer as necessidades básicas e orientá-los na vida (Silva & Pereira, 2018). Derivado da abordagem teórica da análise do comportamento (Brooks, 2013; Carvalho & Gomide, 2005), este modelo pressupõe que as práticas parentais podem ser positivas ou negativas (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2010; Gomide, 2006).

Genitores com práticas parentais positivas demonstram aceitação, comunicação aberta, apoio, carinho e envolvimento, contribuem para a cooperação, autoestima, regulação emocional e outras habilidades prossociais da criança (Barkley, 1997). As práticas parentais negativas se caracterizam pela disciplina inconsistente, severa e pelo monitoramento e supervisão ineficiente, que poderão afetar as competências sociais e emocionais da criança (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2010; Asscher, Hermanns & Dekovic, 2008).

A escolha da prática parental e sua efetividade podem contribuir para a baixa frequência ou a redução dos comportamentos inadequados dos filhos (agressividade, desrespeito às regras, birras, entre outros). As práticas parentais positivas são consideradas fatores de proteção, pois contribuem para o fomento de comportamentos mais adequados na infância, refletindo no desenvolvimento de habilidades,

¹ Genitores: termo que será utilizado no texto quando se tratar das figuras parentais: pai e mãe.

competências de enfrentamento para as crianças e maior senso de eficácia para os pais (Begle & Dumas 2011).

A exposição de crianças a práticas parentais negativas podem deixar marcas profundas em suas vidas (Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002). As seqüelas do abuso e da negligência podem levar a perturbações no desenvolvimento durante o período pré-natal e nos primeiros anos de vida, incluindo a cognição, linguagem, desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional. Também, pode acontecer o enfraquecimento de várias respostas fisiológicas da criança com afetação do seu sistema imunológico, exposição a deficiências, pressão sanguínea elevada e alteração da arquitetura cerebral. Crianças maltratadas apresentam déficit nas habilidades de regular o afeto e no comportamento de forma geral. O uso exagerado, por parte dos pais, do comportamento de controle das ações dos filhos pode influenciar negativamente nos problemas emocionais e comportamentais, bem como no sucesso acadêmico e na competência social destes (Hastings, Nuselovici, Rubin, & Cheah, 2010; Walker & MacPhee 2011).

As crianças são afetadas pelo contexto de cuidado em que estão inseridas em função de serem dependentes de seus cuidadores. O seguimento de um caminho mais ou menos adaptativo apresentará relação com a capacidade dos genitores ajustarem suas práticas parentais conforme o temperamento dos filhos e a capacidade de orientação das crianças em relação às estratégias e habilidades para lidar com os eventos cotidianos (Seabra-Santos et al., 2016; Sonuga-Barke, Auerbach, Campbell, Daley, & Thompson, 2005).

A ciência mostra que a vivência da primeira infância marca a criança para a vida toda. Estudos do Centro para Crianças em Desenvolvimento da Universidade de Havard demonstraram que os cérebros dos bebês formam mais de 1 milhão de novas conexões neuronais a cada segundo, em seus primeiros anos de vida, taxa que nunca se repetirá novamente (Center on the Developing Child, Harvard University, 2020). Desse modo, as experiências vividas na *primeira infância* são cruciais para o estabelecimento de padrões de comportamento, competência e aprendizado. A qualidade do cuidado criada na interação genitores-filho, quando satisfatórios, apresentaram um “efeito multiplicador”, uma vez que as crianças adquirem maiores ferramentas e habilidades, que as possibilitaram passar pelos desafios da vida e seguirem em frente de forma mais saudável (Young, 2010).

É fundamental considerar que as transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas influenciaram a estrutura tradicional de família e o papel desempenhado pelas figuras parentais (Monteiro, Verissimo, Santos & Vaughn, 2008; Cabrera, Tamis-LeMonda, Lamb, & Boller, 1999). A mulher passou a assumir mais responsabilidades no contexto profissional e o homem começou a dividir as tarefas de cuidado dos filhos, tornando-se mais afetuoso e envolvido no cotidiano das crianças. Desse modo, há uma nova representação da parentalidade emergente, uma vez que o cuidado e educação dos filhos não são mais compreendidos enquanto exclusividade da mulher (Dessen & Oliveira, 2013; Goetz & Vieira, 2009).

Em relação a *parentalidade*, aponta-se que esse conceito se caracteriza enquanto conjunto de comportamentos, emoções e cognições que os genitores dirigem aos filhos, no intuito de fomentar a construção de um contexto adequado para o bem estar, desenvolvimento físico, psicológico e cultura da criança (Figueiredo & Lamela, 2014). Espera-se que os genitores facilitem o desenvolvimento dos seus descendentes, utilizando-se de recursos existentes dentro da família bem como na comunidade, para conduzir o desenvolvimento infantil da forma mais plena, afim de que a criança possa se tornar progressivamente autônoma (Barroso & Machado, 2010; Zornig, 2010). Descrita como uma das experiências humanas mais complexas e desafiante de ser realizada, a parentalidade exige responsabilidades e capacidade de enfrentamento de desafios por parte dos genitores (Gu, 2020). Aspectos como a história desenvolvimental dos genitores, características destes, qualidade do relacionamento conjugal, e, características contextuais, podem afetar o comportamento parental (Figueiredo & Lamela, 2014). Neste estudo, será dada maior ênfase ao envolvimento parental e suas repercussões no comportamento infantil.

Os estudos referentes ao envolvimento parental apontam que o baixo envolvimento dos genitores nas interações com as crianças pode ser considerado fator de risco para o desenvolvimento infantil (Cia, Pamplin, & Del Prette, 2006). No entanto, cuidadores que conseguem criar um ambiente familiar acolhedor, auxiliando os filhos a identificarem suas emoções e orientando-os sobre as melhores estratégias de resoluções dos impasses enfrentados, por meio de uma comunicação adequada, auxiliam no desenvolvimento da criança e proporcionam fatores de proteção ao desenvolvimento infantil (Dessen & Costa, 2005).

Destaca-se que o envolvimento paterno tem se mostrado cada vez mais presente no cotidiano dos filhos. O pai tem se envolvido mais em atividades de cuidado, que antes eram consideradas exclusividade da mãe. Assim, tarefas como trocar fraldas, dar banho, brincar e levar o filho à escola tem sido comuns no comportamento do pai atualmente. Essas mudanças na parentalidade repercutem de forma positiva no desenvolvimento infantil (Dubeau, Devault, & Paquette, 2009).

Com o intuito de auxiliar os genitores a compreenderem melhor a primeira infância, propostas de intervenção para melhorar as habilidades parentais vêm sendo desenvolvidas (Morris, Robinson, Hays-Grudo, Claussen, Hartwig, & Treat, 2017). Os Programas de Treinamento Parental correspondem a uma dessas possibilidades, que visam auxiliar os genitores a enfrentar os desafios relacionados ao desenvolvimento infantil, às práticas parentais e à promoção de habilidades parentais positivas, buscando aumentar os fatores de proteção da infância (Weymouth & Howe, 2011). Os programas são possibilidades que auxiliam na prevenção de problemas de comportamentos futuros das crianças (Know, Burkhart & Howe, 2011). Considerados uma promessa para melhorar as habilidades dos genitores, os Programas de Treinamento Parental visam reduzir os maus-tratos por parte dos cuidadores (Barlow, Smailagic, Huband, Roloff, & Bennett, 2014).

Beauchaine, Webster-Stratton e Reid (2005), indicam que os programas mais eficazes são aqueles implementados na primeira infância, pois é neste momento que a criança está se desenvolvendo integralmente, assim como seus genitores estão aplicando as experiências de parentalidade, educação e orientação das crianças. Corroborando com este argumento, pesquisas indicam que o conhecimento referente ao desenvolvimento infantil apresenta influência profunda na percepção de competência, satisfação, investimento e habilidades dos genitores no desenvolvimento de interações mais positivas com as crianças, limitando o surgimento de problemas comportamentais (Scarzello, Arace, & Prino, 2016; Bornstein, Hendricks, Hahn, Haynes, Painter, & Tamis-LeMonda, 2003).

Programas de Treinamento Parental, como Parents Plus Early Years (PPEY) (Gerber, Sharry, & Streek, 2016), Parenting Our Children to Excellence (PACE) (Costello, Moreland, Jobe-Shields, Hanson, & Dumas, 2015), Triple P (Programa de parentalidade positiva para problemas de comportamento) (Salmon, Dittman, Sanders, Burson, & Hammington, 2014), Programa Entre-Parents (Lucia & Dumas, 2013),

Incredible Years (IY) (Seabra-Santos, Gaspar, Azevedo, Homem, Gerra, Martins, Leitão, Pimental, Almeida, & Moura-Ramos, 2016), e The Chicago Parent Program (CPP) (Breitenstein, Gross, Fogg, Ridge, Garvey, Julion, & Tucker, 2012), são possibilidades de trabalho com pais e mães que objetivam melhorar as estratégias parentais e a gestão dos comportamentos dos filhos.

Um dos programas que vem sendo realizados mundialmente é o Programa de Treinamento Parental ACT (ACT = Ação), que enfatiza o papel de genitores e cuidadores na prevenção universal da violência. Desenvolvido pelo Escritório de Prevenção da Violência da Associação Americana de Psicologia (APA, sigla em inglês) (Silva, 2011), atualmente o Programa ACT, vem sendo aplicado em diversos países do mundo (American Psychological Association, 2016). O Programa ACT contribui para o fortalecimento de práticas parentais positivas, sendo o único programa que apresenta em seu conteúdo programático, o trabalho com mídias eletrônicas. Além disso, o mesmo apresenta como vantagens ser um programa de baixo custo, que facilita sua aplicação no contexto nacional (Altafim & Linhares, 2016).

O Programa ACT baseia-se na teoria da aprendizagem social de Bandura (1977). Conforme esta teoria as crianças aprendem comportamentos agressivos na interação com outros e em seu ambiente imediato, como no familiar. Aponta-se que o Programa ACT busca prevenir comportamentos abusivos, ensinando aos genitores e cuidadores de crianças técnicas apropriadas para a criação dos filhos por meio da modelação da não violência e de qualquer outro comportamento inadaptativo que a criança venha a imitar. O Programa é altamente interativo, utilizando estratégias diversas para transmitir efetivamente informações e habilidades aos participantes. Por meio de instruções, modelagem e *role-playing*, procura-se trabalhar com técnicas de resolução de problemas com genitores e cuidadores, ajudando-os na aquisição de habilidades necessárias para fazerem as melhores escolhas em relação à resolução de conflitos conforme momento do desenvolvimento da criança (Burkhart, Knox, & Brockmyer, 2013; Weymouth & Howe, 2011).

No contexto brasileiro, o Programa ACT foi implementado a partir de 2012 por pesquisadoras da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFCar). Os trabalhos desenvolvidos foram considerados iniciativas pioneiras na realidade brasileira e focaram em temáticas como: prevenção da violência, práticas parentais maternas e avaliação da

eficácia do Programa ACT. Em outubro de 2017, a autora desta tese, duas colegas de doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e, a coorientadora deste trabalho, realizaram o curso de facilitadoras do programa junto à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP), estando, desse modo, aptas a conduzir o mesmo.

Salienta-se que desde a criação do Programa ACT até o presente momento, há lacunas na literatura em relação à aplicação e verificação de sua eficácia em grupos mistos (pai e mãe), bem como em grupos que envolvem a participação do pai. Os estudos encontrados, de 2001 até julho de 2020, são trabalhos internacionais (09 estudos) e nacionais (07 estudos), e, indicam a predominante participação das mães no programa. Programas como o ACT podem auxiliar a prática do profissional de Psicologia à medida que proporcionam, com base nos encontros, trocas de conhecimentos, novas aprendizagens sobre desenvolvimento infantil e prevenção da violência. São possibilidades práticas de atuação que contribuem com o objetivo da profissão relacionado a melhorar/contribuir/auxiliar/ouvir/pensar novas formas de vida mais possíveis e saudáveis. Desse modo, o presente projeto de tese procura responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Qual a eficácia do Programa ACT nas práticas parentais, envolvimento parental e comportamento de crianças de dois a oito anos de idade?*

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

-Analisar a eficácia do Programa ACT no fortalecimento das práticas parentais, envolvimento parental e na redução de comportamentos difíceis, de crianças de dois a oito anos de idade.

2.2 Objetivos específicos

2.2.1 Objetivos da Análise Quantitativa (Estudo I)

- Descrever e comparar as práticas parentais, conforme a percepção dos genitores, antes e depois da intervenção;
- Descrever e comparar o envolvimento parental, conforme as percepções dos genitores, antes e depois da intervenção;
- Descrever e comparar os problemas de comportamento infantil, conforme as percepções dos genitores, antes e depois da intervenção.

2.2.2 Objetivos da Análise Qualitativa (Estudo II)

- Compreender as características das práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil dos genitores concluintes do Programa ACT;
- Caracterizar as concepções dos genitores em relação às práticas parentais, envolvimento parental e comportamento dos filhos, de concluintes do Programa ACT.

3 HIPÓTESES

3.1 Hipóteses (Estudo 1)

Foi elecanda, para o estudo quantitativo, a seguinte hipótese geral (HG): *A participação no Programa ACT terá um efeito positivo nas práticas parentais, no envolvimento parental e por consequência terá um efeito negativo nos comportamentos difíceis da criança.* As seguintes hipóteses específicas foram contempladas:

(H1) A participação no Programa ACT terá um efeito direto positivo nas práticas parentais. Espera-se que por meio dos conhecimentos e habilidades apresentadas no Programa ACT, os genitores consigam melhor gerenciar a raiva, tanto sua como dos filhos (Pedro, Altafim, e Linhares, 2016; Weymouth & Howe, 2011). Busca-se, por intermédio do programa, que os participantes aumentem suas habilidades e aprimorem formas de resolução de problemas por meio da aprendizagem de novas formas de disciplina positiva, e, que consigam estabelecer limites mais consistentes para o comportamento dos filhos (Knox, Burkhart, & Crombly, 2013; Ramos, Pereira, Marques, & Barros, 2019; Weymouth & Howe, 2011).

(H2) A participação no Programa ACT terá um efeito direto positivo no envolvimento parental. Espera-se, abarcar avanços do Programa ACT em relação ao envolvimento parental, principalmente em relação ao envolvimento do pai no desenvolvimento da criança (Pedro, Altafim, & Linhares, 2016). Embora as mães continuem sendo as cuidadoras principais na maioria das famílias, têm se verificado um aumento do envolvimento paterno no contexto ocidental (Bulanda & Majumdar, 2009; Dubeau, Coutu, & Lavigueur, 2013), sendo sua função tão importante quanto à função materna na criação dos filhos (Tabak, Meyer Castle, Irwin & Han, 2015).

(H3) A participação no Programa ACT terá um efeito direto negativo nos comportamentos difíceis da criança. Estudos indicam que problemas no comportamento infantil persistentes tendem a afetar o desempenho acadêmico e a adaptação da criança a vida social (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004; Smart, 2010). Desse modo, espera-se que os participantes, por meio da aquisição de conhecimento e

habilidades proporcionada pela participação no Programa ACT, consigam identificar os motivos que levam os filhos a se comportar mal com base nas características da fase do desenvolvimento infantil (Alfatim, Pedro, & Linhares, 2016; Pedro, Alfatim, & Linhares, 2016; Ramos, Pereira, Marques, & Barros, 2019). Também que os cuidadores aprendam a ser mais tolerantes e a lidar com os comportamentos considerados inadequados dos filhos (Knox, Burkhart, & Crombly, 2013; Knox, Burkhart, & Home, 2011). Espera-se que genitores indiquem perceber melhoras no comportamento de seus filhos à medida que consigam ser compreensivos em relação a manifestação de suas emoções (Alfatim, Pedro, & Linhares, 2016; Ramos, Pereira, Marques, & Barros, 2019).

(H4) A participação no Programa ACT terá um efeito negativo nos comportamentos difíceis da criança mediado por seu efeito positivo nas práticas parentais. Após a participação no Programa ACT, espera-se que os pais indiquem aquisição de estratégias alternativas para gerenciar os comportamentos difíceis dos filhos (Gershoff, 2013; Knox, Burkhart, & Howe, 2011; Knox & Burhart, 2014; Pedro, Alfatim, & Linhares, 2016; Porter & Howe, 2008). Pesquisas indicam que mudanças nas práticas parentais são consideradas cruciais para a promoção de comportamentos infantis socialmente adequados (Ramos, Pereira, Marques, & Barros, 2019; Szelbracikowski & Dessen, 2007).

(H5) A participação no Programa ACT terá um efeito negativo nos comportamentos difíceis da criança mediado por seu efeito positivo no envolvimento parental. Os genitores são considerados os grandes reforçadores das crianças, fonte de afeto e modelos de aprendizagens (Mondin, 2008). Comportamentos infantis estão ligados à influência das relações parentais (Szelbracikowski & Dessen, 2007), assim como do envolvimento parental dos cuidadores primários junto aos seus filhos. Espera-se que os participantes do Programa ACT apresentem melhorias em seu envolvimento com os filhos, o que poderá afetar positivamente nos comportamentos infantis considerados inadequados (Cia, Barham & Fontaine, 2009).

(H6) A participação no Programa ACT terá um o efeito total negativo sobre os comportamentos difíceis da criança, considerando os efeitos diretos (intervenção sobre

os comportamento difíceis da criança) e mediados (efeito sobre as práticas parentais e envolvimento parental para os comportamento difíceis da criança). Espera-se que, por meio da participação no Programa ACT, os genitores compreendam que certos comportamentos difíceis dos filhos podem estar relacionados a fase de desenvolvimento que a criança se encontra. Desse modo, as crianças precisam adquirir novas habilidades além de maturidade cognitiva para conseguirem comportar-se de forma diferente (Marin, Piccinini & Tudge, 2010). Além disso, pesquisas indicam associações entre práticas parentais positivas e habilidades sociais em crianças, assim como práticas parentais negativas e problemas de comportamento infantil (Martinho, 2010; Sabbag & Bolsoni-Silva, 2010). Os estudos, também, indicam correlações positivas entre práticas parentais e características das crianças (Antunes, 2010; Bolsoni-Silva & Marturano, 2010; Loss & Cassemiro, 2010). Desse modo, observa-se que as práticas parentais negativas predizem problemas de comportamento infantil (Toni & Hecavei, 2014).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 O desenvolvimento humano e a importância do contexto familiar

Estudos referentes à compreensão do indivíduo e do contexto familiar iniciaram-se com os trabalhos de Urie Bronfenbrenner após década de 1970 (Dessen & Silva Neto, 2000). Este autor desenvolveu o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, segundo o qual o desenvolvimento humano estaria relacionado às interações das pessoas com seus diferentes contextos. Desse modo, o desenvolvimento humano foi compreendido enquanto fenômeno complexo associado a quatro núcleos principais, a saber: os processos proximais, as características da pessoa, o contexto e o tempo. Esses núcleos constituíram o denominado *Modelo PPCT* (Bronfenbrenner, 1999, 2005).

Os processos proximais são definidos como principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento humano. São as interações do indivíduo com outros indivíduos, com objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Destaca-se, ainda, a existência das interações “face a face”, recíprocas e ativas, realizadas de forma regular e por períodos prolongados pelos indivíduos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Podem ocorrer em atividades solitárias do indivíduo em desenvolvimento, e/ou, quando esse interage com objetos e símbolos do meio ou em atividades com outros indivíduos – denominados de sistemas diádicos, triádicos ou poliádicos.

Os sistemas diádicos representam as estruturas interpessoais primárias e podem assumir três formas: díades observacionais, de atividades conjuntas e díades primárias. Nas díades observacionais, um dos indivíduos presta atenção à atividade do outro (por exemplo, quando a criança presta atenção na mãe fazendo um bolo). Nas díades de atividade conjunta os indivíduos se percebem fazendo uma atividade em conjunto mesmo que não estejam fazendo a mesma coisa (mãe lê uma história e a criança presta atenção). Em relação às díades primárias, são aquelas que continuam a existir mesmo que os participantes não estejam juntos fisicamente. Isso aparece no vínculo emocional e os pensamentos de ação de um indivíduo (Bronfenbrenner, 1996). Assim, a vivência dos processos proximais pelos genitores em relação aos filhos precisa ser promotora de competência, visando o desenvolvimento pleno e saudável (Cecconello & Koller, 2004).

O núcleo Pessoa representa as características do indivíduo determinadas biopsicologicamente (experiências vividas, habilidades, por exemplo), características

construídas (demanda social, por exemplo), e, sua interação com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As características da pessoa são vistas tanto enquanto produtoras quanto como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam na forma, na força, no conteúdo e na direção dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esse núcleo está organizado em três domínios: (a) disposições comportamentais (que podem afetar de forma positiva os processos proximais quando envolvem interações ativas, como curiosidade e engajamento nas atividades pessoais ou com outras pessoas); (b) recursos biopsicológicos (relacionado às habilidades ou deficiências que afetam na capacidade da pessoa se engajar nos processos proximais ao longo do tempo); (c) demandas pessoais (capacidade de provocar ou inibir presença no ambiente, podendo favorecer a ocorrência ou não de processos proximais como, por exemplo, temperamento e personalidade).

O *contexto*, ou terceiro núcleo do Modelo Bioecológico, é analisado por meio da interação de quatro níveis ambientais denominados: (a) microssistema (nível que os indivíduos se encontram em desenvolvimento e interagem face a face), (b) mesossistema (ocorrem inter-relações de microssistemas, dos ambientes que a pessoa em desenvolvimento participa, como nas relações família-escola), (c) exossistema (interações dos microssistemas da pessoa em desenvolvimento com o ambiente que ela não participa diretamente, porém sofre influência como, por exemplo, nas inter-relações dos exossistemas família-local de trabalho); (d) macrossistema (está ligado aos modelos institucionais da cultura (economia, leis, políticas públicas, estilos de vida, religião (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O núcleo *tempo* engloba mudanças no indivíduo e no ambiente em que vive. São as mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. Esse núcleo é organizado em: microtempo (continuidades-descontinuidades em relação a episódios de tempo proximal); mesotempo (periodicidade dos episódios de processo proximal) e macrotempo (transgeracionalidade e mudança) (Bronfenbrenner, 1999).

As relações entre o indivíduo em atividade no contexto em que se encontra representam a força do desenvolvimento humano. As relações são o centro da atenção, pois estas são entendidas como promotoras do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2012). Em relação ao desenvolvimento infantil, o mesmo ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como

no modo como ela o compreende e o interpreta. A criança participa do contexto familiar relacionando-se com seus próximos (relações proximais). Suas relações acontecem de forma diádica, primeiramente com a mãe e depois com as demais pessoas da família. A família fornece os recursos para o desenvolvimento infantil, constituindo-se no primeiro contexto de relações sociais da criança (Bronfenbrenner, 1996).

O contexto familiar pode gerar repercussões no desenvolvimento infantil, especialmente, em períodos de transição. Os genitores que conseguem fornecer à criança atividades organizadas, aumentando sua dificuldade, engajando-se com os filhos num maior período de tempo, facilitam os processos de desenvolvimento infantil e a transição para contextos mais complexos, como a escola. Salienta-se que, ao estudar o *desenvolvimento infantil* é preciso ampliar a compreensão das interações que se estabelecem nos subsistemas familiares, tendo em vista as mudanças que ocorrem no ambiente em que a criança vive e que possuem efeito cumulativo em sua vida (Bronfenbrenner, 1986).

Sameroff (1975) também estuda o desenvolvimento humano. Este autor, em parceria com Fiese (1990, 2000), propõe o *Modelo transacional de desenvolvimento humano*. Conforme este modelo, o desenvolvimento da criança é produto da dinâmica contínua de suas interações e da experiência proporcionada pelas configurações sociais ao longo do tempo (Sameroff & Fiese, 1990; 2000).

Sameroff (2009) preconiza a integração dialética do desenvolvimento humano, mencionando os seguintes níveis: a pessoa, o contexto, a regulação e a representação. Em relação à pessoa, esse salienta a importância da compreensão de suas competências sensório-motoras, cognitivas, afetivas e sociais ao longo da vida. O contexto está relacionado à integração de níveis ambientais e às influências bidirecionais entre a pessoa e os diversos contextos. Em relação à regulação, pode-se mencionar os processos envolvidos quando os cuidadores se empenham em autorregular as emoções dos filhos, proporcionando experiências sociais, emocionais e cognitivas às crianças. Já a representação está relacionada às experiências individuais, que favorecem uma estrutura interpretativa de experiências futuras e um senso de si próprio e do outro (Linhares & Martins, 2015).

No que diz respeito à regulação, enfatiza-se que ela não é propriedade do indivíduo, ocorrendo se houver um ambiente social envolvido (Sameroff & Fiese, 2000). São as experiências com outros que fornecem as experiências sociais,

emocionais e cognitivas que possibilitam experiências para a criança se autorregular. Desse modo, a autorregulação fisiológica, como o sono, o choro e a atenção, que são aumentados quando os genitores proporcionam à criança experiências reguladoras, auxiliam a mesma a acalmar-se e a tornar-se atenta às relações. Destaca-se, ainda, que é possível identificar três níveis em que a regulação acontece: (1) macrorregulações (regulações envolvendo mudanças cruciais na experiência que são marcadas por fatores culturais); (2) minirregulações (regulação na ordem do contexto familiar, fundamentadas na rotina, diariamente repetidas); (3) microrregulações (regulações momentâneas, automáticas e inconscientes entre criança e adultos que cuidam dela – são as interações face a face) (Sameroff & Fiese, 2000).

Sameroff e Chandler (1975) mencionaram, em seus estudos com crianças identificadas com diversos riscos ao desenvolvimento (anomalias e prematuridade), que o bom desenvolvimento infantil está associado à interação com seus genitores. Fatores como nível socioeconômico das figuras parentais e temperamento infantil poderiam ser compensados pela parentalidade saudável. Os autores também argumentam que, dentro do modelo transacional, as mudanças, a adaptação e o desenvolvimento requerem a vivência de novas experiências interacionais. Assim, entende-se que, no modelo transacional, há um equilíbrio entre os efeitos bidirecionais da criança e do contexto, sendo as relações familiares um aspecto amplamente considerado. Enfatiza-se que o ambiente familiar necessita funcionar como promotor do desenvolvimento humano. No entanto, quando isso não ocorre, a criança pode estar exposta a fatores de risco (Linhares & Martins, 2015).

Desse modo, investir no sistema familiar representa a possibilidade de criação de estratégias para que a criança possa melhor desenvolver-se, seja enquanto indivíduo seja na relação com o contexto com o qual se encontra. Dessa maneira, intervenções com crianças e genitores precisam ser pensadas para atender as modificações que ocorrem com o meio, buscando potencializar as relações entre cuidadores primários e filhos.

Considera-se que, os modelos Bioecológico do Desenvolvimento Humano e Transacional permitem pensar no desenvolvimento da família e da criança. Ambos destacam as relações individuais, a importância das interações e aspectos do ambiente. Também, apontam para as vivências e interações a que a criança pode estar exposta ao longo de sua infância. O modelo transacional menciona a importância de considerar o

ambiente enquanto fator de risco ou de proteção, uma vez que esses aspectos podem ser marcantes para o desenvolvimento infantil.

4.2 Práticas Parentais

Investigadas há algumas décadas, as práticas parentais ainda se constituem em tema relevante de pesquisa em função das contínuas transformações que vêm ocorrendo no contexto social e familiar. As práticas parentais incluem padrões de comunicação dos genitores, esforços para o desenvolvimento de habilidades dos filhos, maneiras de cuidado e formas de disciplinar as crianças em relação aos comportamentos considerados adequados (Spera, 2005). Consideradas fatores de risco ou de proteção, as práticas parentais podem funcionar tanto para suprimir ou reduzir comportamentos socialmente inadequados quanto para sua exacerbação (Grzybowski & Wagner, 2010).

Os cuidadores primários podem utilizar-se das práticas positivas ou negativas na socialização dos filhos, variando o uso conforme a situação (Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002). Ao conjunto de práticas parentais e aspectos da interação pais/filhos, dá-se o nome de *Estilo Parental* (Böing & Crepaldi, 2016). O Estilo Parental diz respeito a um conjunto práticas empregadas de forma padronizadas na relação genitores-filhos. São manifestações das figuras parentais na direção dos filhos, caracterizadas pela qualidade das interações entre esses dois subsistemas (Teixeira, Oliveira, & Wottrich, 2006; Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004).

Os estudos referentes aos Estilos Parentais foram iniciados por Baumrind (1966, 1967, 1971). Esta pesquisadora formulou três protótipos parentais (permissivo, autoritário e autoritativo). O Estilo Permissivo representa aquelas relações entre genitores e filhos, que os cuidadores cobram pouca responsabilidade da criança, permitindo que ela se autorregule. No Estilo Autoritário, os genitores controlam e avaliam o comportamento dos filhos por meio de padrões que são, em geral, absolutos. A autonomia da criança é restrita e seu ponto de vista não é considerado. Os cuidadores usam punições e reforçamento negativo. Em relação ao Estilo Autoritativo, os genitores procuram direcionar as atividades das crianças, considerando o ponto de vista delas. As regras são claras e consistentes, com uso de reforçamento positivo (Weber, Selig, Bernardi, & Salvador, 2006).

Darling e Steinberg (1993) recomendaram o entendimento de Estilo Parental relacionado ao contexto em que os genitores influenciam os filhos, conforme suas crenças e valores, indo além da combinação entre exigência e responsabilidade (classificação proposta pelos pesquisadores Maccoby & Martin, 1983). Os autores diferenciam “*Estilo Parental*” e “*Práticas Parentais*”. Argumentam que as Práticas Parentais são relacionadas a *estratégias utilizadas* para suprimir comportamentos considerados inadequados ou para incentivar comportamentos adequados (Alvarenga, 2001). Os Estilos Parentais correspondem ao conjunto de *atitudes* dos genitores em direção aos filhos, que caracterizam a interação entre eles (Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002). Darling e Steinberg (1993) apontam que não é possível afirmar que determinadas práticas e estilos parentais são melhores que outros sem considerar o contexto cultural no qual a família está inserida, assim como as características ecológicas deste contexto (condições físicas e sociais).

Hoffmann (1975, 1994), por meio de seus estudos sobre relações genitores e filhos, destaca a importância das estratégias utilizadas pelas figuras parentais nas situações de conflito com os filhos, propondo o conceito de *Prática Parental*, dimensão distinta do Estilo Parental. O autor indicou dois tipos de práticas para modificar o comportamento de crianças: as *Indutivas* e as *Coercitivas*. Nas Práticas Indutivas o objetivo é disciplinar a criança por meio da indicação das consequências de seu comportamento, chamando a atenção para os aspectos lógicos da situação. Tal fato aponta para a importância da compreensão da criança em relação a sua ação e os motivos que justificam a necessidade de mudança. Em relação às Práticas Coercitivas, estas são caracterizadas pela aplicação direta de força e de poder dos genitores, incluindo punição física, privação de privilégio e afeto, ou uso de ameaças. Essas práticas fazem com que a criança controle seu comportamento em função da reação negativa dos cuidadores. O uso da prática parental mencionada produz emoções fortes, como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir a possibilidade da criança compreender a situação e a necessidade de modificação de seu comportamento.

Entende-se que tanto as práticas como os estilos fazem parte da dinâmica das famílias, estabelecendo um clima de interação entre pais e filhos, contribuindo para o desenvolvimento infantil (Macana & Comim, 2015). Conforme apresentado, as Práticas Parentais e os Estilos Parentais indicam possibilidades de estudo. As Práticas Parentais podem ser analisadas enquanto estratégias utilizadas que afetam o desenvolvimento de

comportamentos pró-sociais e anti-sociais, dependendo da intensidade e frequência com que os genitores utilizam essas formas de educação com os filhos (Gomide, 2006). Outra possibilidade refere-se a trabalhar com os Estilos Parentais propostos por Baumrind (1966), autoritário, permissivo e autoritativo/participativo, posteriormente complementado pelo estilo negligente descrito por Maccoby e Martins (1983). No entanto, aponta-se que a compreensão de Práticas Parentais e Estilos Parentais seguem caminhos distintos. Enquanto as Práticas Parentais estão relacionadas ao uso de estratégias pelos cuidadores na educação dos filhos, os Estilos Parentais se referem à dimensão das crenças, valores, hierarquias de funções, papéis familiares expressos pela disciplina, autoridade e tomada de decisão (Reppold, Pacheco, & Hutz, 2005). Dessa forma, para este estudo, serão contempladas as Práticas Parentais de genitores com o intuito de acessar as estratégias utilizadas por estes quando na orientação e socialização de seus filhos.

Quando se pensa nos fatores que influenciam a escolha da Prática Parental das figuras parentais, é preciso considerar diversos aspectos, como os Recursos Psicológicos, as características das crianças e o contexto social em que os genitores estão inseridos, incluindo estresse e suporte social (Belsky, 1984). Em relação aos Recursos Psicológicos dos cuidadores primários, cabe destacar que a vivência da parentalidade requer recursos financeiros e psicossociais, sendo que a escassez deles tem sido associada a grandes esforços pessoais, aumentando o risco de depressão dos cuidadores e outros problemas de saúde mental que repercutem no desenvolvimento das crianças.

Estatísticas indicam que mulheres experimentam de 1,5 a 3 vezes mais sintomas depressivos que os homens, especialmente durante o período pós-parto (Kessler, 2006). Na população feminina, a depressão afeta aproximadamente 17% das mães em geral, sendo que os dados são mais alarmantes entre mães de baixa renda, representando aproximadamente 50% destas (Hails, Reuben, Shaw, Dishion, & Wilson, 2017; Ramos-Marcuse et al., 2010). Estudos indicam que mães depressivas apresentam práticas parentais associadas ao maior emprego de agressão, hostilidade, redução da amamentação e de colo à criança (Cummings, Keller, & Davies, 2005), o que gera um impacto negativo em relação ao desenvolvimento infantil. Mães depressivas tendem a ser menos responsivas aos estados emocionais e afetivos dos filhos, expressando mais raiva, crítica e tristeza quando comparadas a mães não-depressivas (Ahun, Consoli,

Pingault, Falissard, Battaglia, Boivin, Tremblay, & Côté, 2017). Mães com depressão pós-parto estão menos propensas a desenvolver importantes comportamentos para o desenvolvimento infantil, como brincar, falar, ler livros, interpretar e gerenciar os sintomas de seus bebês, assim como estão menos propensas a praticar e manter uma rotina diária (McLearn, Minkovitz, Strobino, Marks, & Hou, 2006).

O contexto social dos cuidadores, como a exposição direta ou indireta à violência comunitária, também afeta a saúde mental dos genitores, provocando ansiedade, depressão e hostilidade, o que repercutirá nas Práticas Parentais. Conforme achados do estudo de Kliewer (2013), os cuidadores primários que criam seus filhos em ambientes cuja sensação de segurança é mais comprometida apresentam maiores níveis de ansiedade e correm mais riscos de apresentar problemas relacionados à saúde mental, quando comparados aos genitores que vivem em comunidades cuja segurança não está comprometida. As pesquisas indicam que os genitores buscam adaptar as práticas parentais quando vivem em contextos de alto risco, como em bairros com altos índices de violência (Weir, Etelson, & Brand, 2006). A preocupação e vigilância em relação ao paradeiro do filho tende a ser maior, bem como o monitoramento e a comunicação em relação a questões relacionadas à segurança (Ceballo et al., 2012).

As estratégias parentais também são afetadas pela renda dos genitores. A baixa renda das famílias é descrita como um estressor indutor de sofrimento emocional na vida dos pais (Belsky et al., 2007), uma vez que o estresse vivenciado para dar conta de necessidades básicas da família, como alimentação, moradia, saúde, repercutem na disposição dos mesmos em estarem e interagirem com seus filhos. Em contraposição, pesquisas indicam que o status ocupacional dos pais afeta no acesso dos filhos a recursos materiais, como boas escolas e bom cuidadores (Duncan & Magusson, 2002). Ressalta-se que é preciso atentar-se para a compreensão da condição econômica dos pais, pois este fator pode ser visto com um estressor a mais (e não determinante) que influenciará na vivência da parentalidade.

As práticas parentais possuem, também, influência dos valores culturais e crenças da comunidade. Determinadas estratégias utilizadas num contexto podem ser inapropriadas em outro (Carlson, Uppal, & Prosser, 2000). Estudos referentes ao contexto europeu, por exemplo, indicam que a utilização de uma educação mais coercitiva promove o desenvolvimento socioemocional de criança. No entanto, quando se investiga as práticas mais autoritárias em outros contextos, como o chinês, verifica-se

que a parentalidade autoritária não prediz os melhores resultados em relação desenvolvimento cognitivo e desempenho acadêmico das crianças (Chao, 2000; Leung, Lau, & Lam, 1998). Em um estudo etnográfico realizado no México, por Solís-Cámara, Fung e Fox (2014), identificou-se que as práticas parentais dos genitores que viviam em áreas rurais eram diferentes daqueles que moravam na área urbana. Figuras parentais da área urbana eram mais flexíveis a comunicação, ao passo que os genitores da área rural foram descritos como mais conservadores na educação dos filhos. Considera-se que, consonante aos estudos citados, ao estudar as Práticas Parentais, é fundamental apropriar-se de aspectos da cultura, uma vez que se percebe a influência na mesma por conta dos aspectos do contexto que a família encontra-se inserida.

Outro fator que impacta nas práticas parentais diz respeito ao nível educacional dos pais. O trabalho de Suizzo e Stapleton (2007) indica que quanto maior a escolaridade materna, mais estas se envolviam em atividades cognitivamente estimulantes com seus filhos, como por exemplo, atividades de leitura, ciência e artes, dedicando mais tempo a tarefas de educação infantil e estimulando o desenvolvimento da criança. Kikas, Tulviste e Peets (2014), verificaram que os genitores que apoiam e encorajam os filhos a discutir problemas e dificuldades, que ajudam as crianças nos deveres escolares, que dedicam tempo e cuidado para participar dos eventos escolares e manifestem interesse na opinião dos professores, apresentam práticas parentais positivas na educação as crianças. Dessa maneira, os efeitos da educação formal são diversos, como na própria vivência da parentalidade, uma vez que auxiliam nas formas como os cuidadores primários buscam desempenhar seus papéis de educadores, contribuindo para a criação de filhos mais saudáveis, seguros e garantindo uma infância mais plena.

O conhecimento que os genitores possuem a respeito do desenvolvimento infantil pode afetar a maneira como utilizam as práticas parentais. Cuidadores primários conscientes desse importante momento da vida humana demonstram mais competência, satisfação e investimento parental (Scarzello, Arace, & Prino, 2016). Por outro lado, o déficit em habilidades parentais, dificuldades com gerenciamento de estresse e problemas de habilidades sociais (fatores sozinhos ou combinados) têm sido associadas ao risco aumentado de abuso na parentalidade por meio da utilização de estratégias punitivas com a criança (Portwood, Lambert, Abrams, & Nelson, 2011). Estudos com mães demonstram que o pouco conhecimento sobre cuidados parentais, influencia no aumento do estresse e no conflito com os filhos, em função das expectativas que estas

têm sobre comportamento infantil ideal (Crnic & Low, 2002). Em geral, estas mães se percebem menos competentes e conseguindo fornecer menos apoio para o desenvolvimento dos filhos (Scarzello, Arace, & Prino, 2016). Desse modo, garantir espaços que auxiliem os pais e mães a trocarem ideias referentes aos cuidados dos filhos são possibilidades concretas que facilitam aos mesmos tirarem dúvidas e diminuir seus anseios em relação aos cuidados dos filhos e ao melhoramento das práticas parentais positivas.

Pesquisas referentes às práticas parentais demonstram que os pais e mães podem se utilizar de formas diversas de socialização dos filhos, conforme o gênero. Os achados do estudo de Montgomery, Chaviano, Rayburn e McWey (2017), demonstram que o gênero dos genitores e dos filhos pode influenciar no desenvolvimento das práticas parentais. Os pais relatam ter expectativas mais altas relacionadas ao comportamento das filhas do que dos filhos, manifestando preocupação constante com o monitoramento e a orientação das mesmas, ao passo que incentivam a autonomia dos filhos (Montgomery, Chaviano, Rayburn & McWey, 2017). Para Mesman e Groeneveld (2017), as mensagens parentais referentes à forma de comportamento esperado para meninos e meninas são transmitidas implicitamente pelos cuidadores. As escolhas parentais aparecem nos livros, filmes e brinquedos comprados para as crianças que estão vinculando implicitamente o sexo dos filhos e aos papéis de gênero (meninos – carros, meninas – bonecas). Assim, a exposição das crianças a brinquedos diferentes faz com meninos e meninas pratiquem habilidades diferentes. Atentar-se às práticas parentais utilizadas, no contexto atual, representa (re)pensar a educação das crianças com vistas a desconstruir as diferenças consolidadas historicamente, como os binarismos de gênero, que incumbiu à mulher a exclusividade do cuidado dos filhos e ao homem o papel de provedor.

Os genitores necessitam estar conscientes em relação ao gerenciamento de sua autorregulação, pois esta pode influenciar nas práticas parentais. A autorregulação representa a capacidade do sujeito regular seus comportamentos, pensamentos e emoções para atingir um objetivo ou se adaptar às demandas sociais apresentadas (Linhares & Martins, 2015). Dessa forma, a autorregulação dos pais e mães influencia a orientação e atenção que dispensaram aos filhos em relação ao autocontrole infantil, orientação dos comportamentos desejáveis ou não. Entende-se que os cuidadores primários funcionam como correguladores dos comportamentos, emoções e

pensamentos das crianças, sendo que a forma como expressam seus comportamentos afetam e regularam o as emoções e comportamentos das crianças (UNICEF, 2014). Conhecer mais da importância da autorregulação contribui para que os mesmos visualizem novas formas de lidar e gerenciar os desafios enfrentados em suas vidas e na orientação de seus filhos.

Salienta-se que a experiência de cuidado que ambos os pais vivenciaram enquanto filhos (Marin et al., 2011), tende a ser reproduzida na socialização de seus filhos. Esse fenômeno é caracterizado de transmissão intergeracional das práticas parentais (Marin, Martins, Freitas, Silva, Lopes, & Piccinini, 2013). A parentalidade pode sofrer influências intergeracionais, sendo estudada por algumas abordagens teóricas, como a teoria do apego, a teoria da aprendizagem social e a teoria familiar sistêmica. Apesar das diferenças entre as abordagens, elas concordam com a ideia de que determinados padrões intergeracionais seriam assimilados com base na convivência familiar (Conger, Belsky, & Capaldi, 2009).

Com base no exposto, compreende-se que a escolha da prática parental por parte dos pais e mães, relaciona-se à compreensão de aspectos diversos que perpassam o cotidiano das famílias. Indica-se que os aspectos psicológicos dos cuidadores, o contexto em que estes foram criados e encontram-se desenvolvendo sua parentalidade, as características da criança, os efeitos da transgeracionalidade nas práticas parentais, correspondem a variáveis relevantes para o melhor entendimento das práticas parentais (Belsky, 1984). No entanto, outras variáveis relacionadas às escolhas das práticas parentais (como identificados ao longo do texto) tais, como gênero, autorregulação parental e conhecimento, representam fatores consideráveis no aprofundamento dos múltiplos aspectos que influenciam o desenvolvimento infantil e a forma como os genitores se guiam para realizar a educação de seus filhos. No intuito de melhor compreender a influência do envolvimento dos genitores no desenvolvimento infantil, o próximo tópico deste trabalho contemplará essa temática.

4.3 Envolvimento dos genitores no desenvolvimento infantil

O estudo do envolvimento de pais e mães no desenvolvimento social e afetivo das crianças tem sido objeto de interesse de pesquisas. Frente aos papéis que vêm sendo assumidos por homens e mulheres em função das transformações econômicas e sociais ocorridas, um novo perfil de pai e de mãe tem sido verificado no contexto familiar. Os

genitores passam a compartilhar e dividir mais as tarefas de casa e de cuidado dos filhos, o que repercute na disponibilidade e envolvimento dos mesmos com seus filhos (Cabrera et al., 2000).

Salienta-se que, ao se pesquisar o envolvimento parental, algumas características vêm sendo abordadas nos estudos. Citam-se, como exemplo, características mais gerais como tempo e tipo de contato das figuras parentais com os filhos (Grzybowski & Wagner, 2010; Brown, Mangelsdorf, & Neff, 2012). As características sociodemográficas dos genitores (idade, escolaridade, jornada de trabalho, renda), características da criança (temperamento, idade, sexo), e, questões de família (como relacionamento conjugal) (Simões, Leal, & Maroco, 2010; Saraff & Srivastava, 2009) são mencionadas como relacionadas ao envolvimento parental. Outros aspectos identificados se referem à saúde dos cuidadores, características dos papéis parentais, com ênfase nas repercussões da paternidade, e como vem sendo amplamente estudadas atualmente.

Constatam-se, nesse cenário, mudanças no diz respeito à dedicação de tempo dos cuidadores primários para estarem com seus filhos. Caracterizado enquanto instrumental e emocional, o tempo, refere-se à disponibilidade de pais e mães em fornecer em acesso a atividades sociais e culturais, gerando vantagens intelectuais e sociais para o desenvolvimento infantil (Lareau, 2003; Coleman, 1988). O tempo está associado ao envolvimento parental nas atividades escolares dos filhos e acompanhamento de reuniões escolares (Giles, 1998). Refere-se, ainda, à disponibilidade para realizar e participar de brincadeiras, fortalecendo os vínculos emocionais e capacidade de realização das crianças (Benson & Mokhtari 2011). Desse modo, reconhece-se que o tempo empreendido e o tempo de qualidade dispensado pelos genitores nas interações com os filhos, como um ativo familiar que pode gerar consequências positivas para o desenvolvimento infantil (Heckman et al., 1996).

A compreensão do envolvimento de pais e mães no cotidiano dos filhos também vem sendo descrita como: direto e indireto. Na configuração direta há interação dos genitores juntamente com a criança, como no cuidado, brincadeiras ou no tempo livre. Em relação ao investimento indireto, este pode ser verificado na acessibilidade e responsabilidade das figuras parentais na garantia do bem-estar da criança (saúde, escola, sustento) (Grzybowski & Wagner, 2010).

Indicam-se achados na literatura relacionados à influência do nível educacional e renda dos genitores no envolvimento parental. Wang, Deng e Yang (2016) sugerem que o nível de educação das figuras parentais está associado às suas capacidades em promover o ajustamento das crianças. Em geral, cuidadores com melhor nível educacional, apresentam visões mais realistas em relação ao desempenho acadêmico dos filhos, apresentando expectativas em torno dos resultados educacionais dos mesmos (Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997). Os estudos apontam que pais e mães mais instruídos normalmente interagem mais com as crianças, além de fornecer aos mesmos melhores níveis de estimulação cognitiva (Mashau, 1989). Também, pesquisas, como de Fraser (2008), mencionam que filhos de genitores da classe média tendem a se dar melhor academicamente, uma vez que são motivados pelos cuidadores para melhorar suas habilidades e raciocínio. De todo modo, os resultados destas pesquisas não podem ser generalizados, uma vez que em famílias de classe pobre também há envolvimento parental e estimulação dos filhos para que estes possam obtêr bons resultados acadêmicos.

Os achados referentes ao temperamento infantil demonstram que essa característica da criança pode dificultar a relação e envolvimento parental (Rothbart, Adahi, & Evans, 2000). Caracterizado quanto às características individuais da pessoa com foco em sua reatividade e regulação, o temperamento pode ser compreendido a partir de pontos como: afeto negativo e regulação (Gartstein & Rothbart, 2003). O afeto negativo é descrito como a irritabilidade temperamental, medo, tristeza, timidez, frustração e desconforto. A regulação está relacionada a modulação da reatividade emocional (Rothbart et al., 2000). Em estudo realizado por McBride et al. (2002), identificou-se que os genitores se envolviam mais com filhas descritas com altos índices de sociabilidade. Envolviam-se também mais com filhos com menor temperamento negativo, conforme achados do trabalho de Manlove e Vernon-Feagans (2002). Volling e Belsky (1991) constataram que os genitores se dedicam mais a cuidar de bebês com temperamentos difíceis quando comparados a cuidadores de bebês com comportamentos mais fáceis, porém os pais e mães de filhos com comportamentos difíceis, quando avaliados 6 meses depois, apresentavam-se menos afetuosos nas relações com os filhos. Desse modo, estudos como de Manlove e Vernon-Feagans (2002), demonstram que as figuras parentais tendem a interagir mais com filhos que apresentam temperamentos menos difíceis.

Aspectos da conjugalidade também são pesquisados e seus reflexos trazem repercussões para o envolvimento parental. Estudos indicam que o pai com menor ajuste conjugal é menos propenso a interagir positivamente com os filhos nas dimensões do cuidado e nas brincadeiras (Belsky et al., 1984). As pesquisas apontam que o pai era menos sensível aos seus filhos (bebês), quando comparados a outros homens que indicavam maior ajuste conjugal (Lee & Doherty, 2007; Corwyn & Bradley, 1999). A hipótese em relação ao afastamento do pai dos cuidados e interação com os filhos, quando comparados à qualidade dispensada pela mãe, pode ser justificada em virtude da dificuldade dos homens de separar o papel parental do papel conjugal (Cummings, Davies, & Campbell, 2000). Outra sugestão, em relação ao envolvimento ou não com os filhos, pode estar relacionada ao papel da mãe descrito como *gatekeeper* ou “*gateopener*” (Parke, 2002). As mães podem permitir mais ou menos o contato dos filhos com os genitores homens. Elas podem incluir o pai nas atividades com os filhos ou não. Embora as pesquisas indiquem que o envolvimento materno não é afetado pelo ajuste conjugal (Corwyn & Bradley; 1999), menciona-se a necessidade de mais estudos para se conhecer os efeitos do relacionamento conjugal no envolvimento com os filhos e das diferenças entre o pai e a mãe nesse aspecto.

Outra grande mudança vivenciada pelos casais e que afeta no envolvimento parental refere-se ao divórcio/separação dos genitores. Essa mudança reflete o cenário de transformações vivenciadas que possibilitou, principalmente, às mulheres, maior liberdade em relação às suas escolhas conjugais e profissionais. Desse modo, os estudos indicam que genitores separados, residentes em distâncias consideráveis de seus filhos podem dispor de menos tempo para estar com os mesmos (Jaffee, Caspi, Moffitt, Taylor, & Dickson, 2001). Os achados do estudo de Coley e Morris (2002), apontaram para o menor envolvimento do pai quando este não vivia junto com os filhos e/ou quando havia altos níveis de conflito com a ex-parceira. Observaram-se, ainda, semelhanças nos relatos sobre o envolvimento com os filhos, quando os genitores eram casados e viviam juntos. Enfatiza-se que estar distante fisicamente não é sinônimo de não estar envolvido. Pesquisas apontam que os homens vêm tentando com mais frequência negociar seu papel como pai (Cooksey & Craig, 1998). Além de contribuir financeiramente, o genitor busca participar das atividades dos filhos, brincando, lendo e acompanhando o filho nas atividades escolares (Hofferth, Pleck, Stueve, Bianchi, & Sayer, 2002).

Vale destacar que os estudos atuais em relação ao estado psicológico dos genitores indicam relação do envolvimento parental com os filhos. Para Belsky (1984), pais e mães com menor ajuste psicológico acabam colocando seus filhos em maior risco em relação ao desenvolvimento adaptativo. O autor destaca a importância de estudar as variações do ajustamento psicológico dos cuidadores primários e a associação com a parentalidade. Considera-se que as figuras parentais que enfrentam maior risco em relação a sua saúde mental, quando vivenciam a transição para a parentalidade e enfrentam maiores desafios (Twamley, Brunton, Sutcliffe, Hinds & Thomas, 2013). Dessa maneira, as vulnerabilidades individuais podem ser geradas pelo estresse enfrentado durante a vivência da parentalidade, influenciando no tempo e na qualidade do contato dispensado pelos genitores aos seus filhos. Pesquisas como de Newland, Crnic, Cox e Mills-Koonce (2013) mostram que a distrofia (humor deprimido), tem se apresentado com constância entre os pais e mães. Esses genitores acabam por se isolar não assumindo as responsabilidades com os cuidados dos filhos (Lyons-Ruth, Wolfe, Lyubchik, & Steingard, 2002).

Outro aspecto relacionado ao ajuste psicológico dos cuidadores e que afeta o envolvimento parental, refere-se à ansiedade. Descrita como um estado de inquietação ou tensão provocada pela apreensão ou preocupar-se com incertezas ou ameaças antecipadas (Tluczek, Henriques, & Brown, 2009), a ansiedade é apontada como uma emoção predominante na experiência de parentalidade americana. Mães que vivenciam uma ansiedade clínica apresentavam uma parentalidade vigilante, demonstrando preocupações excessivas em relação ao desenvolvimento dos filhos. No entanto, verifica-se que se carece de estudos para verificar os efeitos da ansiedade em relação a vivência da parentalidade (Roxburgh, 2012).

Historicamente as mães são investigadas tendo em vista sua contribuição no cuidado e suporte aos filhos. No entanto, acredita-se que também o pai tenha um papel significativo no desenvolvimento da criança (Bossardi, 2015). Nas últimas décadas, verifica-se grande efervescência de estudos relacionados à paternidade, uma vez que também o pai precisou assumir um novo papel e posturas frente às transformações ocorridas na sociedade. As mudanças percebidas na participação do homem no cuidado de seus filhos foram inicialmente verificadas em pesquisas de observação e descrição do comportamento do genitor na relação com seu filho (Pleck, 1997; Parke, 1996).

A concretização do conceito de envolvimento paterno ocorreu a partir dos estudos de Pleck (1997) e Parke (1996). Esse conceito é descrito de formas variadas na literatura, sendo que um dos modelos mais aceitos e estudados se refere à proposta de Lamb, Pleck, Charnov e Levine (1985). Para estes autores, o envolvimento paterno englobaria: (1) *interação* (relacionada ao contato direto com o filho nos cuidados e atividades compartilhadas); (2) *acessibilidade* (física e psicológica para a criança, possibilitando a ocorrência de interações); (3) *responsabilidade* (papel que o pai exerce garantindo cuidados para a criança, sendo que não precisa estar na presença da criança, como a marcação de uma consulta).

Constata-se que o envolvimento do pai com o filho pode sofrer influências de diversos aspectos, à saber: (a) características do pai (relações com a infância, atitudes, crenças sobre papel de gênero); (b) características da família (relacionamento com a parceira); (c) características da criança (temperamento, idade, gênero); (d) características do meio social (condições de vida e de trabalho) (Lamb, 1997; Pleck, 1997). Percebe-se, desse modo, que o fenômeno envolvimento paterno é complexo, sendo possível analisá-lo com base no modelo bioecológico, uma vez que o mesmo é resultante de interações e dinâmicas mais abrangentes.

Estudos realizados pela equipe da Universidade de Montreal (UQÀM) e Québec (UQAM) (Canadá)² mencionam que o termo “engajamento parental” seria sinônimo de envolvimento paterno. Argumentam que o envolvimento paterno estaria relacionado à participação e à preocupação contínua do pai biológico ou substituto com o desenvolvimento e bem-estar físico e emocional do filho. Compreendem que o envolvimento paterno pode dar-se de formas diferentes: (a) pai em interação (presença do pai para a criança, de forma direta ou indireta); (b) pai que cuida (aquele que compartilha as atividades cotidianas); (c) pai afetuoso (pai que por meio de gestos e palavras tranquiliza e encoraja o filho); (d) pai responsável (pai que realiza as atividades necessárias ao desenvolvimento infantil); (e) pai provedor (pai que promove o apoio financeiro dos filhos), e, (f) pai evocativo (pai que pensa na criança) (Dubeau, Devault, & Paquette, 2009). As classificações apresentadas são reflexos das pesquisas desenvolvidas a respeito do envolvimento paterno e da sua importância para o desenvolvimento infantil.

²Site do grupo de estudos: <http://www.graveardec.uqam.ca/prospere/>

Nos estudos desenvolvidos por essa equipe, com famílias na cidade de Montréal, foram observadas interações entre as díades mãe-criança ou pai-criança gravadas em vídeos. Eram 21 díades pai-criança e 22 díades mãe-criança. As crianças participantes tinham entre 12 e 18 meses. Estas primeiramente foram expostas a um procedimento denominado situação estranha, em que paralelo a uma situação de risco há na sala uma pessoa estranha, para acessar a qualidade da interação pai-criança. Os resultados desses estudos derivaram a *Teoria de Ativação* (Paquette, 2004). Para esta teoria as funções maternas e paternas *são complementares* e possibilitam a criança desenvolver habilidades de competição no contato com o pai e habilidades de cooperação no contato com a mãe. Nesse modelo, o pai pode ensinar os filhos a regular sua agressividade, desenvolvendo habilidades e confiança nas situações de competição, conforme a tomada de decisão de risco enfrentada, e, nas brincadeiras de luta pai-criança (Paquette et al., 2003).

Dessa forma, compreende-se que o pai vem assumindo tarefas que eram exclusividade da mãe no cuidado dos filhos, porém ainda de forma não igualitária. Espera-se um pai que cuide, brinque, instrua, demonstre afeto e amizade. Contudo, tem-se verificado que as funções assumidas pelos homens também estão relacionadas ao contexto cultural que é atravessado por crenças e valores que refletem em seu envolvimento diário (Lamb, 1997). Paquete (2004) destaca que o pai deixou de ser um coadjuvante em relação à parentalidade. Enquanto mães são caracterizadas como mais compreensivas e afetuosas, os pais obtêm maior obediência dos filhos por meio da autoridade e do controle exercidos. Na Teoria de Ativação de Paquette (2004), o pai tende a colocar a criança em situações que ela precisa enfrentar, ao mesmo tempo que oferece proteção e limites. Já as mães podem assumir a função de apego (conforto e calma). Desse modo, identifica-se complementaridade nos papéis exercidos pelos genitores.

Assim, identificam-se mudanças vivenciadas por homens e mulheres em relação ao cuidado dos filhos. Há presença de complementariedades nas funções materna e paterna em relação ao exercício da parentalidade (Paventi, Bittencourt, Schulz, Souza, Bueno & Vieira, 2017). Desse modo, as funções desenvolvidas por ambos os cuidadores são fundamentais por proporcionarem, com seu envolvimento, experiências de aprendizagem à criança. Conhecer mais da interação genitores-crianças pode representar

um grande passo para o entendimento do envolvimento parental, e, de suas funções no desenvolvimento infantil.

4.4 Comportamento Infantil

Na literatura, os problemas de comportamento infantil, quando persistentes, são agrupados em duas categorias: (1) comportamentos externalizantes (impulsividade, oposição, agressão), e, (2) comportamentos internalizantes (isolamento, medo, ansiedade, depressão) (Carvalho & Gomide, 2005; Trivelatto Ferreira & Marturano, 2002). As pesquisas indicam que os comportamentos externalizantes aparecem no segundo ano de vida da criança e tendem a desaparecer abruptamente na transição para a educação formal (Miner & Clarke-Stewart, 2008; Baillargeon et al., 2007). No entanto, as crianças que permanecem com comportamentos externalizantes, correm riscos, a longo prazo, de manifestarem problemas de comportamento e emocionais, além de um pior desempenho acadêmico (Moilanen, Shaw, & Maxwell, 2010). Problemas externalizantes têm sido associados à sintomas de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), e, ao Transtorno de conduta (TDC) (Hautmann et al., 2009). Identifica-se que as consequências da vivência dos problemas externalizantes na infância podem ser aspectos relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais mais pobres, uso de substâncias na fase adulta (álcool, drogas), baixo desempenho acadêmico e envolvimento em agressões com pessoas íntimas (Biederman et al., 2006).

O risco de as crianças apresentarem comportamentos externalizantes e internalizantes está relacionado às características da criança (temperamento, regulação da emoção, maturidade), fatores interpessoais (processos de interação genitores-filho, violência familiar, estresse parental, depressão dos cuidadores, parentalidade pobre), e, do contexto (vizinhança, cultura, pobreza, desemprego, ambiente escolar desorganizado, violência na comunidade) (Bayer et al. 2011). A exposição da criança a vários fatores de riscos, também chamado de fatores de riscos acumulativos (Patwardhan et al., 2017), pode aumentar as chances da mesma apresentar problemas comportamentais na infância.

As experiências positivas vivenciadas pela criança com seus genitores desde cedo são promotoras de regulação emocional. A forma como os cuidadores reagem às emoções negativas dos filhos, pode afetar a maneira como as crianças se expressam,

contribuindo para a inibição da expressão emocional das mesmas. Crianças que sofrem punição quando apresentam emoções negativas podem esconder suas emoções ao invés de demonstrá-la, com medo de serem reprimidas (Tomkins, 1991). A atenção das figuras parentais às emoções e necessidades da criança, bem como o uso de orientações no lugar de punição, favorecem a aprendizagem de comportamentos positivos na infância.

Um grupo de crianças descritas como tendo dificuldades na regulação de emoções e comportamentos são aquelas que nascem *prematuros*. O período após nascimento é apontado como crítico, pois a criança pode apresentar mais irritabilidade, dificuldade para dormir, problemas com alimentação e dificuldades internacionais (Pineda et al., 2013). As crianças prematuras podem ficar mais estressadas ou transtornadas quando comparada a uma criança que nasceu no período esperado. Compreende-se que as crianças prematuras necessitam de mais tempo e suporte externo para se recuperar quando estão emocionalmente abaladas (Spittle et al., 2009; Clark, Woodward, Horwood, & Moor, 2008). Boas interações com seus cuidadores primários propiciam a contenção e suporte necessário para a criança prematura se desenvolver seguramente.

As práticas parentais utilizadas pelos genitores na orientação e educação dos filhos afetam o comportamento infantil (Gomide, 2003). Quando há efetividade e consistência nas práticas parentais e os cuidadores são responsivos em relação às necessidades dos filhos, há favorecimento à redução dos comportamentos inadequados e ocorrência de comportamentos socialmente adequados (Bolsoni-Silva & Marturano, 2007). Práticas parentais disfuncionais são associadas a comportamentos externalizantes, tais como problemas de conduta e delinquência (Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 1991). Algumas pesquisas sugerem que as práticas parentais são associadas às características de problemas de internalização, como depressão infantil (Dallaire et al., 2006). Desse modo, aponta-se que os comportamentos adequados da criança refletem os comportamentos adequados dispensados pelos cuidadores (Stemmler, Beelmann, Jaurisch, & Lösel, 2007).

A violência entre os genitores produz repercussões no comportamento infantil (Huang, Wang, & Warrenner, 2010). Em trabalho de meta-análise conduzido por Kitmann, Gaylord, Holt e Kenny (2003), os pesquisadores verificaram com base em 118 estudos que as crianças expostas à violência tendiam a apresentar maiores

problemas de comportamento e emocionais, em todas as idades. A violência presenciada era angustiante para a criança, bem como as discordâncias entre o casal em relação a sua criação. Com o transbordamento do conflito marital, o estresse e raiva vivenciados pelo casal podem ser transferidos para a criança, sendo a mesma envolvida nas dificuldades do casal. Aponta-se que crianças que testemunham a violência contra as mães correm maior risco de apresentar depressão, problemas de comportamento e dificuldades acadêmicas (Spiller, Jouriles, McDonald, & Skopp, 2012). Dessa forma, a criança está exposta à violência duplamente, seja como expectador da violência dos cuidadores ou na violência que venha a receber dos mesmos (Gustafsson et al., 2014).

Para cessar comportamentos infantis considerados inadequados, pais e mães utilizam-se de punição corporal. Caracterizada pelo uso da força para causar dor na criança, correção e controle do comportamento, a utilização da punição corporal pelos genitores é acompanhada pelo discurso de amor à criança e punição para seu bem (Slade & Wissow, 2004). No entanto, essa forma de amor pela dor ensinará a criança a utilizar-se dessa forma de resolução de conflitos frente às situações de adversidades em sua vida (Weber, 2001). Estudos indicam prejuízos ao desenvolvimento infantil quando as crianças são submetidas à punição corporal. Crianças que passam pela experiência de apanhar podem apresentar autoestima mais baixa quando comparadas a crianças que não apanharam (Larzelere, Klein, Schumm, & Alibrando, 1990). Crianças que apanham apresentam-se de forma mais agressiva (Stormshak, Bierman, McMahon, & Lengua, 2000), assim como possuem altos níveis de sintomas psiquiátricos e baixo bem-estar de forma geral (Bachar, Canetti, Bonne, DeNour, & Shaley, 1997). As crianças que vivenciam punição física podem desenvolver menos segurança emocional e maiores níveis de ansiedade e de tristeza, uma vez que experimentam interações negativas com seus genitores e podem acabar por generalizar e levar essa forma de relação para as relações com seus pares (Davies, Harold, Goeke-Morey, & Cummings, 2002). Os estudos apontam para a relação entre o uso da punição com comportamentos de externalização (agressão) e problemas de internalização (depressão e baixa auto-estima) (Turner & Finkelhor, 1996; Straus e Kantor, 1994), em crianças e reflexos para sua vida adulta.

Entre os fatores de risco que estão associados ao desenvolvimento de problemas de comportamento infantil, a pobreza e o racismo, têm sido enfatizados. Estudos sinalizam que crianças expostas a maiores riscos sociais durante a vivência de sua

infância estão mais propensas a apresentar comportamentos infantis difíceis (Pines e Yoshikawa 2006; Burchinal et al. 2000). Brotman et al. (2004) descobriram, ao pesquisar irmãos de adolescentes, que haviam sido julgados pela justiça, a presença de riscos em suas famílias, tais como: pobreza, família numerosa vivendo em poucos cômodos, baixa escolaridade dos genitores, existência de estresse parental, cuidadores com práticas parentais negativas, genitores pouco engajados e calorosos com os filhos. Desse modo, identificar os fatores relacionados ao contexto em que as crianças vivem são pontos fundamentais para se trabalhar na prevenção dos comportamentos inadequados na infância.

Ressalta-se que existem evidências de que quando os genitores apresentam sua saúde mental comprometida, as crianças acabam por ter seu desenvolvimento emocional e social afetado (Meadows, McLanahan & Brooks-Gunn, 2007). Os reflexos da saúde das figuras parentais refletem no desenvolvimento de comportamentos internalizantes (depressão e ansiedade) e comportamentos externalizantes (transtornos de conduta) nos filhos. Esses dados informam que crianças desde cedo expostas a essas variáveis apresentam maiores chances de desenvolverem psicopatologia na vida adulta (Beardslee, Versage, & Gladstone, 1998). No entanto, caso um dos pais for saudável, o mesmo tende a proteger mais o filho. Há menção de que a doença mental materna seria mais prejudicial para o desenvolvimento infantil que a paterna (Beardslee, Versage & Gladstone, 1998), em função de seu tempo de cuidado e proximidade com o filho ser maior.

O estresse parental também pode afetar o comportamento infantil. O estresse dos cuidadores primários aparece quando há diferenças entre as demandas da parentalidade e os recursos disponíveis para atender tais demandas (Abidin, 1995). Quando os pais e mães experimentam níveis elevados de estresse parental, sua irritabilidade também aumenta e, conseqüentemente, crescem as ações punitivas e comportamentos mais autoritários na relação com os filhos (Coldwell, Pike, & Dunn, 2006). Estudos indicam que a vivência do estresse parental constante pode afetar os comportamentos pró-sociais das crianças, seu bem-estar emocional e sua capacidade cognitiva em relação ao desempenho escolar (Deater-Deckard, 2004). Desse modo, verifica-se associação entre o aumento do estresse parental e a exacerbação dos problemas de comportamentos infantis (Neece, Green, & Baker, 2012).

Ressalta-se, que estratégias vêm sendo desenvolvidas para trabalhar com o desenvolvimento infantil. Os Programas de treinamento parental representam uma dessas possibilidades por acreditarem que investimentos em conhecimento para pais e mães, afetam de forma positiva as interações com seus filhos. Os conteúdos dos programas parentais buscam, em geral, encorajar os genitores no desenvolvimento de habilidades para melhoramento de sua parentalidade, o conhecimento sobre desenvolvimento infantil, a definição e reorganização dos limites no trato com a criança, o monitoramento e resolução de problemas e a importância do envolvimento parental positivo. São estratégias de intervenção voltadas para auxiliar as figuras parentais no estabelecimento de limites nos filhos e monitoramento de suas práticas parentais, que funcionaram como protetoras aos problemas no comportamento infantil (Sigmarstodt, Degarmo, Fogatch, & Sigmarstodt, 2013). Desse modo, a seguir será descrito um dos programas de treinamento parental que tem sido amplamente utilizado enquanto estratégia para auxiliar pais e mães em relação ao desenvolvimento infantil saudável. Sua escolha deve-se ao fato de ser um programa de baixo custo de implementação, ter versão traduzida para o português, ser um dos únicos programas que trabalha com a influência das mídias eletrônicas no desenvolvimento infantil, além de trabalhar na prevenção universal à violência.

4.5 Programa ACT para educar crianças em Ambientes Seguros

O Programa ACT destaca a importância de pais/mães e cuidadores próximos garantirem o desenvolvimento infantil de forma mais segura e saudável, além de trabalhar a prevenção do envolvimento e exposição das crianças à violência. Os principais objetivos do Programa ACT são: educar os genitores e cuidadores para serem modelos positivos e habilitar as famílias para a prevenção precoce da violência enquanto um esforço comunitário colaborativo (Knox & Burkhart, 2014; Weymouth & Howe, 2011).

Desenvolvido pelo Escritório de Prevenção da Violência da Associação Americana de Psicologia – APA (Silva, 2011), em parceria com a Associação Nacional para a Educação de Crianças Pequenas (NAEYC), o Programa ACT vem sendo aplicado, desde 2001, em diversos países do mundo (Estados Unidos, Brasil, Bósnia, Colômbia, Croácia, Equador, Grécia, Guatemala, Japão, Peru, Portugal, Taiwan e Turquia). Desse modo, o Programa ACT tem sido considerado uma ferramenta importante de orientação

a genitores e cuidadores no intuito de disciplinar as crianças com vista à promoção de comportamentos adequados, favorecendo aspectos como a socialização (Carvalho & Gomide, 2005).

O Programa ACT segue categorias desenvolvidas pelo *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, relacionadas às melhores práticas parentais de prevenção da violência (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch, & Baer, 2002), baseado na teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), que pressupõe que as crianças aprendem por meio da observação do comportamento dos genitores. Dessa maneira, o Programa visa prevenir maus tratos ensinando aos cuidadores de crianças técnicas apropriadas para a criação dos filhos por meio da modelação da não violência e de qualquer outro comportamento inadaptativo que a criança venha a imitar.

O Programa é altamente interativo, utilizando estratégias diversas para transmitir efetivamente informações e habilidades (Galbraith, 2003). É um programa sócio-cognitivo, construído sobre a suposição de que os comportamentos agressivos e violentos são aprendidos (Weymouth & Howe, 2011). Apresenta instruções, modelagem e *role-playing* para ensinar técnicas de resolução de problemas aos genitores e cuidadores próximos, ajudando-os na aquisição de habilidades necessárias para fazerem as melhores escolhas em relação à resolução de conflitos, conforme a fase do desenvolvimento infantil da criança (Burkhart, Knox & Brockmyer, 2013; Weymouth & Howe, 2011).

O Programa ACT vem sendo desenvolvido junto a genitores e cuidadores de crianças de zero a oito anos de idade. Essa faixa etária do desenvolvimento infantil é considerada um momento crucial da vida da criança. Desse modo, a intenção do Programa ACT visa a auxiliar as figuras parentais das crianças, uma vez que as estatísticas indicam que as mesmas estão expostas em grande nível ao abuso, negligência e testemunhando a violência familiar, comunitária e midiática (Porter & Howe, 2008).

O Programa mencionado possui como premissas básicas: (a) a ocorrência da violência decorrente de falta de habilidade em relação à resolução de problemas e habilidades sociais necessárias para lidar com conflitos; (b) crianças aprendem por meio da observação e imitação; (c) quando as crianças aprendem habilidades sociais terão maior probabilidade de evitar o envolvimento em situações conflituosas; (d) adultos podem aprender a serem modelos para as crianças, ensinando-as habilidades sociais, o

que as ajudará a lidar com suas relações sociais de maneira não agressiva (Silva & Randall, 2005).

O Programa ACT está organizado em formato de manual, fornecendo aos facilitadores o passo a passo e as instruções que melhoram a fidedignidade na aplicação do mesmo (Know, Burkhart & Howe, 2011). O mesmo está formatado em uma reunião prévia (com apresentação do programa e exposição dos temas de trabalho), e, oito outras sessões em que são trabalhados os seguintes temas: (1) Compreenda os Comportamentos de seus filhos; (2) A Violência na vida das Crianças; (3) Como os Pais podem entender e controlar a raiva; (4) Como entender e ajudar crianças quando elas têm raiva; (5) As crianças e os meios eletrônicos de comunicação; (6) Disciplina e estilos parentais; (7) Disciplina para comportamentos positivos; (8) Leve o Programa ACT para sua casa e sua comunidade. O programa de treinamento parental grupal fornece aos genitores informações relacionadas ao desenvolvimento infantil, treinamento de habilidades para como lidar com sentimentos como a raiva, formas de disciplina e comportamentos positivos (Knox et al., 2011; Silva & Willians, 2016).

Conforme Know, Burkhart e Howe (2011), o programa se destaca por conter manuais em língua inglesa e espanhola (agora em português, grego, japonês e mandarim). Contém instruções claras e detalhadas aos facilitadores, contribuindo para sua aplicação, além de ser um modelo de disseminação barato. O Programa ACT é descrito como o único que trabalha com os efeitos negativos da exposição das crianças à violência da mídia eletrônica, identificando formas de reduzi-la. Mesmo com uma base científica já confirmada, o Programa ACT precisa de estudos de avaliação da sua eficácia com o intuito de identificar pontos a serem revisados, além dos pontos positivos do programa (Guttman & Mowder, 2005).

Com o intuito de mapear os estudos envolvendo o Programa ACT, seguem descritas características gerais de trabalhos internacionais realizados, bem como os principais resultados identificados com a aplicação do programa. Estes achados possibilitam, compreender aspectos em que o Programa ACT ainda precisa avançar, no intuito de atingir seus objetivos iniciais.

Características gerais de pesquisas internacionais realizadas com Programa ACT

Em pesquisa prévia realizada para conhecer as publicações a respeito do Programa ACT até o presente momento, foram localizados oito trabalhos quantitativos e um trabalho qualitativo. Destaca-se que, em 2008 foi localizado o primeiro estudo que teve por objetivo avaliar a eficácia do Programa ACT (Porter & Howe, 2008). Também foram identificados trabalhos nos anos sequenciais: quatro trabalhos em 2011 (Weymouth & Home, 2011; Know, Burkhart & Howe, 2011; Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2011; Knox, Burkhart & Hunter, 2011); dois trabalhos em 2013 (Burkhart, Knox & Brockmyer, 2013; Knox, Burkhart & Cromly, 2013); um trabalho em 2014 (Knox & Burkhart, 2014); e, um trabalho qualitativo em 2019 (Ramos, Pereira, & Barros, 2019). Ressalta-se que os estudos citados, oito são americanos (país de origem do Programa), e um estudo é português. Presencia-se, desse modo, uma preocupação de seus aplicadores com a intervenção, mas também com a avaliação da eficácia do programa preconizados nos objetivos estabelecidos pelos estudos.

Os estudos realizados tiveram objetivos gerais variados, como: (a) examinar a eficácia do Programa ACT (Porter & Howe, 2008); (b) examinar características dos pais (hostilidade, depressão e habilidades parentais), presença do *Bullying* infantil e os efeitos nos pais com a participação no Programa ACT (Burkhart, Knox & Brockmyer, 2013); (c) compreender os fatores relacionados à desistência e efeitos na participação de pais no Programa ACT (Knox & Burkhart, 2014); (d) avaliar a prevenção da violência com a implantação do Programa ACT (Weymouth & Home, 2011); (e) avaliar a implementação do Programa ACT num centro de saúde (Knox, Burkhart & Cromly, 2013); (f) auxiliar na promoção de práticas parentais, prevenção do abuso infantil e violência familiar reduzindo problemas de comportamentos externalizantes em crianças (Know, Burkhart & Howe, 2011); (g) avaliar a aplicação do Programa ACT em crianças com comportamentos violentos que cometiam atos violentos (Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2011); (h) avaliar o melhoramento de crenças e práticas parentais com a implementação do Programa ACT (Knox, Burkhart & Hunter, 2011); e, (i) compreender a perspectiva dos pais sobre sua experiência de participação no ACT, um programa de prevenção parental de violência familiar e maus-tratos infantis (Ramos, Pereira, & Barros, 2019).

Destaca-se que a ideia geral do Programa ACT é avaliar o comportamento e as práticas dos genitores em relação aos cuidados de seus filhos. Entende-se que pais e mães podem reduzir as experiências adversas na infância (por exemplo, má nutrição,

negligência, abuso e exposição à violência familiar), como afetar positivamente a criança em seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, e, saúde física. Dessa forma, o Programa ACT possui relevância, pois fomenta, junto à pais/mães e cuidadores, estratégias e práticas parentais que visam a prevenção universal da violência e maus-tratos, promovendo competências parentais, afim de regular o comportamento das crianças.

Em relação à idade das crianças contempladas no Programa, identificou-se variação conforme os estudos foram sendo realizados. No trabalho de Porter e Howe (2008), os participantes tinham filhos com idade entre 8 meses e 17 anos. O trabalho de Burkhart, Knox e Brockmyer (2013) contemplou genitores cujos filhos tinham de 4 a 10 anos de idade. Dois trabalhos buscaram genitores de crianças de zero a 10 anos (Know, Burkhart & Howe, 2011; Knox, Burkhart & Hunter, 2011). Também, foram estudados genitores com filhos na idade de um a nove anos (Knox & Burkhart, 2014). Um trabalho recrutou genitores de crianças de zero a oito anos de idade (Knox, Burkhart & Cromly, 2013). Em estudo de Ramos, Pereira e Barros (2019), os participantes tinham filhos com idade entre três à oito anos de idade. Outros estudos não indicam a idade dos filhos dos participantes (Weymouth & Home, 2011; Portwood, Lambert, Abrams, & Nelson, 2011). É importante salientar, que a ênfase dos Programas de Treinamento Parental está no recrutamento dos genitores de crianças que vivenciam a primeira infância, pois esta fase é considerada crucial no desenvolvimento humano, sendo o momento em que as crianças estão aprendendo habilidades sociais básicas que refletirão para o restante de suas vidas (Guttman, Mowder, & Yasik, 2006).

Em relação ao número de participantes que iniciaram e finalizaram os encontros, pode-se constar grande número de desistências. No estudo de Burkhart, Knox e Brockmyer (2013), dos 117 participantes iniciantes, 74 participantes concluíram o programa, mas somente 52 responderam a todas as avaliações (sendo que 25 completaram o pré-teste, participaram das 8 sessões e completaram o pós teste no grupo de intervenção, e, 27 pessoas completaram o pré-teste, participaram das oito sessões e realizaram a pós avaliação no grupo controle). No trabalho apresentado por Knox e Burkhart (2014), 90 participantes começaram o programa, porém 51 pessoas concluíram todas as etapas do estudo. Em Weymouth e Howe (2011), das 616 pessoas que foram recrutadas, completaram o programa 339 pessoas, sendo que 64% das participantes eram do sexo feminino. O estudo de Knox, Burkhart e Cromly (2013), aponta para 149

participantes iniciais, destes 38 participantes concluíram o programa no grupo intervenção, e, 46 participantes concluíram o programa no grupo controle. Na pesquisa de Know, Burkhart e Howe (2011), 117 indivíduos participaram do estudo, sendo que 73 pessoas concluíram o programa, destas 69 eram mães (64 mães biológicas), e, 13 eram pais (10 pais biológicos). E, das 117 pessoas que aceitaram participar do trabalho de Knox, Burkhart e Hunter (2011), 92 pessoas concluíram o programa – destas, 74 eram mães (68 mães biológicas), e, 13 pais (10 pais biológicos), que responderam a todos os instrumentos de avaliação. Pode-se constar um número distinto entre as pessoas que iniciam o programa e as que finalizaram. Muitas pessoas desistentes não completaram as 8 sessões, outras não responderam aos questionários de pós-teste. Os fatores de atrito (desistência) são diversos, porém os estudos indicam a necessidade de maior investigação em relação ao número de participantes iniciais e que aqueles que finalizam o programa, afim de buscar novas estratégias para prevenir esse cenário. No que diz respeito ao estudo qualitativo, 09 mães e um pai participaram de entrevistas semi-estruturadas, após concluírem sua participação no Programa ACT (Ramos, Pereira, & Barros, 2019).

Referente aos locais de recrutamento dos participantes para o Programa ACT, estes foram os mais variados espaços possíveis. Os genitores foram recrutados no Tribunal Familiar e Serviços de Proteção Infantil (Porter & Hower, 2008). Também os participantes foram acessados em serviços de saúde mental, centros comunitários e Tribunais de Recurso Comum (Knox, Burkhart & Hunter, 2011; Burkhart, Knox & Brockmyer, 2013; Know, Burkhart & Howe, 2011). Agências que desenvolviam trabalhos em comunidades, igrejas, prisões, escolas, locais de assistência infantil, centros de saúde, também foram incluídas no recrutamento (Weymouth & Howe, 2011; Knox & Burkhart, 2014). A divulgação do programa foi feita em jornais de circulação local, redes sociais, panfletos, reunião de pais e professores, agências de Serviço Social (Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2011; Ramos, Pereira, & Barros, 2019). Os locais para a busca de participantes foram variados. Tal fato preconiza a própria ideia do programa de ser expandido para diversos serviços e contextos, como: escolas, prisões, centros comunitários e saúde (American Psychological Association, 2016).

Sobre os critérios de inclusão, alguns aspectos são mencionados nos estudos. Em Knox e Burkhart (2014), Know, Burkhart e Howe (2011), Know, Burkhart e Howe, (2011), e, Knox, Burkhart e Hunter (2011), os genitores/cuidadores deveriam viver com

a criança e cuidar regularmente dela. Três estudos não fazem menção ao tópico (Porter & Hower, 2008; Burkhart, Knox & Brockmyer, 2013; Weymouth & Home, 2011; Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2011). Genitores ou criança que tinham alguma doença severa ou doença mental incapacitante ou mesmo retardo mental foram mencionados como critério de exclusão (Burkhart, Knox & Brockmyer, 2013). Também, o abuso de substâncias por parte dos pais ou mesmo estarem em atendimento em serviço de saúde mental, foi considerado como critério de exclusão na participação no programa (Knox & Burkhart, 2014; Knox, Burhart & Cromly, 2013; Knox, Burkhart & Howe, 2011). Quatro dos estudos não abordam os critérios utilizados na seleção da amostra de participantes, nem os fatores de exclusão (Porter & Hower, 2008; Weymouth & Home, 2011; Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2011; Knox, Burkhart & Hunter, 2011). Conhecer os critérios de inclusão e exclusão do Programa ACT, como nos estudos citados, possibilita pensar os resultados obtidos, bem como o nível de alcance do programa junto aos participantes. No estudo qualitativo, participaram 10 genitores (9 mães e um pai), com crianças de 3 a 8 anos de idade (Ramos, Pereira, & Barros, 2019).

Em relação aos incentivos recebidos pelos participantes do grupo de treinamento parental, constatou-se que diversos recursos foram fornecidos. Pais receberam jantares gratuitos antes dos encontros e aos filhos foi dada assistência enquanto os genitores estavam nas sessões (Porter & Hower, 2008). Também, os participantes foram contemplados com certificado de participação, valor para comprar em mercearia local quando completasse o pré-teste, participasse ao menos de 7 sessões e completasse o pós-teste (Burkhart, Knox & Brockmyer, 2013; Knox & Burkhart, 2014; Knox, Burkhart & Cromly, 2013; Knox, Burkhart & Howe, 2011; Knox, Burkhart & Hunter, 2011). Foram oferecidos incentivos como lanches, brindes, vale transporte aos participantes, quando necessário (Burkhart, Knox & Brockmyer, 2013; Knox, Burkhart & Cromly, 2013; Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2011). Para algumas famílias recrutadas em agências de saúde ofertou-se serviços ou tratamento educacional tanto para as famílias bem como para seus filhos (Knox, Burkhart & Howe, 2011). Um estudo não faz menção a nenhuma forma de incentivo a participação dos pais no programa (Weymouth & Howe, 2011). Ressalta-se o que fato de haver, especialmente, pagamentos a participação dos genitores no programa não é discutido nos trabalhos, enquanto um fator de relevância para a permanência da participação parental. Observa-

se que, também mesmo com pagamento para a participação, ocorreu grande número de desistências dos genitores do programa. Dessa maneira, considera-se que ainda é preciso conhecer mais as causas da desistência dos pais do Programa, afim de elaborar melhores estratégias de retenção dos mesmos.

Resultados e avaliação dos estudos do Programa ACT

Em relação a avaliação do funcionamento do Programa ACT, os estudos tiveram objetivos diferenciados, fato que dificulta uma avaliação comparativa entre os resultados. Em quatro estudos, que trabalharam com *Grupo de Intervenção* e *Grupo Controle* foram aplicados testes de pré-avaliação e pós-avaliação, em ambos os grupos (Burkhart, Knox, & Brockmyer, 2013; Weymouth & Howe, 2011; Knox, Burkhart, & Cromly 2013; Knox, Burkhart, & Howe, 2011). Em dois trabalhos, organizado em *Grupo de Intervenção* e *Grupo Controle*, além da pré e pós avaliação realizada, também foi contemplado, 3 meses depois da finalização do Programa, um estudo de *Follow up* com os concluintes (Portwood, Lambert, Abrams, & Nelson, 2011; Porter & Howe, 2008). E, em dois trabalhos foram realizadas a pré-avaliação e pós-avaliação de cada grupo formado, constituindo-se apenas a avaliação intragrupo (Knox & Burkhart, 2014; Knox, Burkhart, & Hunter, 2011). E, no estudo qualitativo, realizou-se entrevista semi-estruturada com a concluinte e seu cônjuge (Ramos, Pereira, & Barros, 2019).

Em relação a utilização de *Grupo de Intervenção* e *Grupo Controle*, o trabalho de Burkhart, Knox e Brockmyer (2013), apresenta resultados positivos dos participantes do Grupo de Intervenção quando comparados aos genitores do Grupo Controle. O estudo indica que o *Bullying* ocorria com crianças muito pequenas, de aproximadamente 5 anos de idade, e, que cuidadores mais hostis poderiam influenciar mais seus filhos a sofrer ou realizar *Bullying*. No estudo de Weymouth e Howe (2011), que utilizou Grupo de Intervenção e Grupo Controle, constatou-se que os pais e mães de ambos os grupos quanto mais velhos, menos desistiam do programa; genitores com maior escolaridade eram mais presentes às sessões; e, mães de ambos os grupos apresentavam maior rendimento nos conteúdos quando comparadas aos participantes masculinos. No trabalho com utilização de Grupo de Intervenção e Grupo Controle de Knox, Burkhart e Cromly (2013), verificou-se que os participantes ao final do trabalho indicavam parentalidade positiva e comportamentos menos frequentes de agressão física

aos filhos. Essas melhorias foram identificadas no comportamento dos cuidadores, independentemente da idade das crianças. Para o estudo de Knox, Burkhart, e Howe (2011), trabalhar com hipóteses relacionado a aplicabilidade do Programa ACT com a utilização de Grupo de Intervenção e Grupo Controle, foi promissor. Os pesquisadores contataram que genitores participantes do Grupo Intervenção apresentavam melhorias significativas em lidar com o comportamento dos filhos quando comparados aos genitores participantes do Grupo Controle. Confirmou-se a hipótese, nesse estudo, de que o Programa ACT foi eficaz em contextos diferenciados, como: comunidades, trabalhos com famílias, tribunais de justiça.

Nos trabalhos que utilizaram avaliação de *Follow Up*, foram identificadas características importantes entre os concluintes. No trabalho de Portwood, Lambert, Abrams e Nelson (2011), constatou-se, através da avaliação realizada (três meses após a finalização do programa), que os participantes indicavam manutenção das aprendizagens adquiridas no programa. O estudo de Porter e Hower (2008), apontou que os genitores mantinham, após 3 meses de finalização do programa, melhorias nas práticas parentais, sendo que haviam cessado a punição física e diminuído as agressões verbais dirigidas aos filhos, além de melhor gerirem sua raiva.

Outros estudos apontaram o uso da avaliação antes do início e na finalização do programa, realizando uma avaliação intragrupo. Os achados do trabalho de Knox e Burkhart (2014) destacaram a diminuição da disciplina negativa e problemas de comportamento das crianças na avaliação realizada após a conclusão do programa pelos pais. Esse trabalho constatou que genitores mais velhos eram mais envolvidos com os filhos, apresentavam menos disciplina negativa e tinham uma paternidade mais positiva. Verificou-se, também, que figuras parentais com menor situação socioeconômica demonstravam uma parentalidade negativa. Em estudo realizado por Knox, Burkhart e Hunter (2011), os resultados obtidos com a pós avaliação, em um grupo do programa, apontou que o mesmo foi eficaz na pós-avaliação realizada, para a redução de comportamentos hostis, atitudes parentais, redução da violência empregada pelos genitores nas crianças, melhorando suas percepções em torno do uso de habilidades sociais positivas e não-violentas com os filhos. Genitores envolvidos com o programa apresentaram índices menores relacionados ao uso da palmada e bater com objetos nos filhos.

Em relação a utilização de instrumentos de medida, na avaliação do Programa ACT, estes também variaram. Identificou-se que os instrumentos de Pré e Pós-avaliação indicados no manual de avaliação do Programa ACT não foram aplicados em todos os estudos. Outros instrumentos foram mencionados na avaliação do Programa ACT, para contemplar os objetivos das pesquisas. No entanto, verificou-se que apesar dos objetivos distintos dos trabalhos, alguns instrumentos se repetiram nos estudos, conforme descrito na sequência.

Para verificar o comportamento dos pais, um dos instrumentos utilizados foi a Lista de Verificação do comportamento dos pais (PBC) (Fox, 1994). Este instrumento foi localizado em *três estudos* com base em três subescalas: Disciplina, Nutrição e Expectativas. No trabalho de Knox, Burkhart e Cromly (2013), a PBC é utilizada apresentando consistência interna $\alpha=0,74$. O estudo de Knox e Burkhart (2014), utilizou a subescala Nutrição e apresentou consistência interna $\alpha=0,82$. No trabalho de Portwood, Lambert, Abrams e Nelson (2011), a consistência interna do instrumento não é mencionada.

O comportamento infantil foi avaliado pela escala Child Behavior Check List (CBCL) (Achenbach & Edelbrock, 1983). *Três trabalhos* indicam a utilização do instrumento. No estudo de Knox, Burkhart e Cromly (2013), o instrumento foi aplicado e os autores da pesquisa descrevem que o mesmo apresentou alta confiabilidade no teste-reteste e validade discriminante. No entanto, o valor de alfa não é mencionado. A subescala de externalização do CBCL (Achenbach & Edelbrock, 1983) é utilizada no trabalho de Knox, Burkhart, e Howe (2011). Os pesquisadores do estudo destacam que a subescala apresentou alta confiabilidade no teste-reteste e validade discriminante. A subescala Agressão e Problemas de comportamentos da CBCL (Achenbach & Edelbrock, 1983), foi empregada no trabalho de Knox e Burkhart (2014). Os resultados encontrados indicaram para boa consistência interna, no entanto os valores encontrados referentes ao alfa não são apresentados.

Outra escala utilizada para avaliar o comportamento das crianças foi a Escala de Táticas de Conflito Parent-Child (CTS-PC) (Straus, Hamby, Finkelhor, Moore, & Runyan, 1998; Straus & Hamby, 1997). Esta escala é mencionada do estudo de Knox, Burkhart e Cromly (2013), em que são utilizadas as subescalas de disciplina não violenta ($\alpha=0,73$), agressão psicológica ($\alpha=0,82$), e, agressão física ($\alpha=0,82$). Também,

no trabalho de Knox e Burkhart (2014), é utilizada a subescala agressão psicológica e agressão física, de modo combinado, apresentando coeficiente $\alpha=0,72$ cada.

E, por fim, outro instrumento que se apresenta repetido está relacionado a avaliação das Dificuldades e Problemas de Conduta Infantil. O instrumento utilizado em dois estudos foi o Questionário de Dificuldades e Problemas de Conduta (SDQ-CP, Goodman, 2001). Em Knox, Burkhart e Howe (2011), a subescala problemas de conduta do SDQ (Goodman, 2001) foi empregada. Os autores salientam que a subescala utilizada apresentou boa consistência interna e confiabilidade no teste-reteste com validade preditiva, porém não descrevem os valores. Já em Knox e Burkhart (2014), é aplicada a subescala Problemas de Conduta e Dificuldade de comportamento do SDQ. Neste trabalho também não há indicação dos valores do alfa.

Destaca-se que, os instrumentos utilizados nos estudos se comportaram bem, contribuindo para a confirmação das hipóteses relacionadas à eficiência e à eficácia do Programa ACT na realidade americana. No entanto, os desafios permanecem em relação à aplicação e avaliação do programa em outras realidades. Pensar em como os instrumentos aplicados poderiam ser adaptados e validados em outros contextos é fundamental para se avançar nos estudos do Programa ACT.

4. 6 Programa ACT no contexto brasileiro

Em 2011, o Programa ACT foi traduzido para o português - Programa ACT para Educar Crianças em Ambientes Seguros (Silva & Willians, 2016). A versão traduzida contém: Manual para Pais, Manual do Facilitador, Manual de Entrevista Motivacional e Guia de Avaliação (Silva, 2011).

Os primeiros estudos com o Programa ACT foram iniciados na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto de São Paulo e pela Universidade Federal de São Carlos (Linhares et al., 2015). As pesquisadoras receberam um treinamento de facilitadoras para conduzirem os grupos com genitores. Em 2015, na Universidade Tuiuti de Paraná, outro mestrado com foco no Programa ACT também foi iniciado. Desse modo, até o presente momento foram concluídos: um estudo de tese de doutorado (Altafim, 2017) e três estudos de mestrado (Silva, 2014; Pontes, 2015; Pedro, 2016), com base no Programa ACT.

Em relação à publicação dos artigos, foram localizados 07 artigos científicos. Para caracterizar os estudos relacionados ao Programa ACT serão apresentadas as

características gerais dos trabalhos, principais resultados obtidos nas pesquisas e lacunas a serem estudadas em trabalhos nacionais futuros.

Características gerais de pesquisas nacionais do Programa ACT

Os artigos científicos das pesquisas nacionais, referente ao Programa ACT, são: cinco trabalhos empíricos (Altafim & Linhares, 2019; Pedro, Altafim & Linhares, 2016; Howe et al., 2017; Altafim, Pedro, Linhares, 2016; Silva & Williams, 2016), um teórico (Altafim & Linhares, 2016), e, uma revisão de literatura (Pontes, Siqueira & Williams, 2019). Destaca-se que todos os trabalhos citados foram publicados em períodos internacionais e nacional, à saber: *Psychosocial Intervention* (n=2), *Children and Youth Services Review* (n=1), *Child and Adolescent Mental Health* (n=1); *Journal of Child and Family Studies* (n=1); *Journal of Applied Developmental Psychology* (n=1), e, *Temas em Psicologia* (n=1).

Nos estudos empíricos, os participantes do Programa ACT foram, exclusivamente, mães. Participaram do programa: 82 mães no Estado de São Paulo (Altafim, Pedro & Linhares, 2016), 81 mães do Estado de São Paulo (Altafim & Linhares, 2019), 139 mães do Estado de São Paulo, e, 23 de mães do Estado do Paraná (Howe et al., 2017), 64 mães do Estado de São Paulo (Pedro, Altafim & Linhares, 2016), e, uma mãe do Estado de São Paulo (Silva & Williams, 2016). Ressalta-se que, entre as participantes do grupo de São Paulo, pode haver repetição da participação nos trabalhos, pois os resultados da intervenção podem ter sido considerados em mais de um estudo.

Em relação aos objetivos dos estudos selecionados, estes foram variados. A primeira revisão de literatura trouxe como meta: (1) examinar criticamente estudos empíricos recentes sobre programas de violência universal e prevenção de maus tratos para pais que foram publicados entre 2008 e 2014 (Altafim & Linhares, 2016). Na segunda revisão de literatura, identificou como objetivo: (1) avaliar o Programa ACT para identificar seu atual estado da arte (Pontes, Siqueira & Williams, 2019). Nos trabalhos empíricos foram identificados os seguintes objetivos: (1) Avaliar a eficácia do Programa ACT em uma amostra brasileira (Altafim, Pedro, & Linhares, 2016); (2) Apresentar uma breve visão do Programa ACT Raising Safe Kids e resumir os resultados dos estudos de avaliação realizados com pais em todo o mundo (Howe et al., 2017); (3) avaliar a efetividade do Programa ACT - Raising Safe Kids em diferentes contextos

socioeconômicos (Pedro, Altafim, & Linhares, 2016); (4) relatar um estudo de caso descrevendo uma intervenção feita a uma mãe (com a participação de um outro informante – o pai) com o *Programa ACT para Educar Crianças em Ambientes Seguros* – programa de prevenção universal à violência contra a criança; e (5) avaliar a eficácia do Programa de Parentalidade ACT Raising Safe Kids para melhorar a parentalidade práticas e redução de problemas de comportamento infantil (Altafim & Linhares, 2019).

Em três estudos são mencionadas as idades dos filhos das participantes do Programa ACT. A idade dos filhos foi limitada entre três a oito anos (Altafim & Linhares, 2019; Pedro, Altafim, & Linhares, 2016; Altafim, Pedro, & Linhares, 2016; Silva & Williams, 2016). A idade das crianças é indicada no Programa ACT enquanto critério de inclusão, ou seja, os genitores contemplados devem ter filhos com idade de zero a oito anos. No caso dos estudos citados, houve uma restrição maior na idade, uma vez que foram contempladas participantes com filhos a partir de três anos. Tal fato justifica-se em função dos instrumentos de pesquisa, utilizados para avaliação do construto comportamento infantil, que especifica que se avaliem participantes cujos filhos tenham acima de dois anos de idade.

Referente aos locais de realização dos grupos, identificaram-se espaços variados. Os grupos centraram-se em escolas, centros de saúde da família, organização não-governamental (ONG), e, em uma prisão de segurança máxima (Pedro, Altafim & Linhares, 2016; Howe et al., 2017; Altafim, Pedro & Linhares, 2016; Silva & Williams, 2016). Enfatiza-se que o Programa ACT, tem como meta ser desenvolvido junto a mães (também pais e cuidadores) dos variados níveis socioeconômicos e que estejam em diferentes contextos.

Nos estudos foram mencionados os critérios de inclusão das participantes: (1) poderiam ser mães biológicas, adotivas ou outra pessoa responsável legal da criança, responsável por realizar a função materna (por exemplo, avó com custódia legal da criança) (Altafim & Linhares, 2019; Altafim, Pedro, & Linhares, 2016). Além do critério citado, foram adotados enquanto critério de inclusão: (1) mães moradoras da cidade de Ribeirão Preto (SP); (2) mães cujas crianças estiverem matriculadas em escolas públicas ou privadas; (3) mães mentalmente capazes (Pedro, Altafim, & Linhares, 2016). Sobre critérios de exclusão, foram localizados, nos estudos empíricos, os seguintes: (1) mães que tinham filhos com doença mental ou doença física incapacitante; (2) mães com comprometimento cognitivo e apresentando incapacidade

na compreensão das instruções do programa; (3) mães que estavam participando de outros projetos de orientação voltados para práticas parentais (Altafim & Linhares, 2019; Altafim, Pedro, & Linhares, 2016; Pedro, Altafim, & Linhares, 2016). Nas análises dos dados coletados, foram contempladas as participantes que realizaram tanto a pré-avaliação bem como a pós-avaliação e que haviam completado sete das oito sessões do Programa. No trabalho de Howe et al., (2017), os critérios de inclusão e exclusão dos participantes de outras realidades, exceto a amostra de Ribeirão Preto- SP, não foram indicadas. Em estudo de Silva e Williams (2016), os critérios de inclusão e exclusão referente a participação da mãe no estudo, não foram abordados.

Aponta-se que, na primeira revisão de literatura, também foram adotados critérios de inclusão dos estudos: (1) serem estudos empíricos; (2) estudos relacionados a prevenção universal, incluindo populações em geral; (3) estudos que contemplassem programas educacionais para educação infantil e prevenção de maus tratos; (4) os programas contemplados deveriam ser presenciais; (5) os programas de parentalidade deveriam ser dirigidos aos pais de crianças; (6) os estudos analisados foram dentro do período de janeiro de 2008 a dezembro de 2014; (7) os trabalhos poderiam estar escritos em inglês, português, ou espanhol. Saliencia-se, desse modo, a importância da clareza em relação aos critérios de inclusão e exclusão, seja nos estudos teóricos ou nos estudos empíricos. Em relação à segunda revisão de literatura, não são descritos explicitamente no texto os critérios de inclusão e exclusão de estudos. Entende-se que critérios bem estabelecidos organizam o percurso metodológico a ser seguido pelos pesquisadores, corroborando para os resultados de acordo com objetivo proposto.

Com base no exposto, compreende-se que o Programa ACT refere-se a uma iniciativa recente no contexto brasileiro. Os artigos publicados contemplaram, exclusivamente, a participação de mães. Esta amostra foi estudada conforme nível socioeconômico e ambiente (como no caso das mães encarceradas), sendo que procurou-se identificar se o programa contribuía para que essas participantes melhorassem suas práticas parentais, seja das que estavam interagindo diariamente com os filhos bem como das afastadas temporariamente.

Resultados e avaliação do Programa ACT no contexto brasileiro

Os estudos do Programa ACT referentes a realidade brasileira, utilizaram metodologias diferentes. Foram localizados estudos empíricos (n=5) e estudos teóricos (n=2). Assim sendo, torna-se complexa uma análise comparativa dos resultados devido às especificidades dos trabalhos. Alguns aspectos dos trabalhos serão focados com vistas a melhor contextualizar as pesquisas no contexto brasileiro.

Em relação à forma de avaliação realizada pelos participantes da intervenção nos estudos empíricos, quatro trabalhos mencionam a referida informação. As participantes realizaram a pré-avaliação respondendo a instrumentos do programa bem como outros instrumentos que foram incorporados aos estudos. Após a conclusão da intervenção, as participantes responderam esses mesmos instrumentos, realizando a pós-avaliação do programa (Altafim & Linhares, 2019; Altafim, Pedro, & Linhares, 2016). A pré-avaliação e pós-avaliação também foram utilizadas para avaliar participantes de diferentes níveis socioeconômicos, sendo que os achados demonstraram que o programa atingiu seu objetivo, sendo eficaz na melhoria das práticas parentais maternas e comportamentos das crianças, independente do seu nível socioeconômico (Pedro, Altafim, & Linhares, 2016). Em um dos estudos, o cônjuge da participante, foi convidado a responder aos instrumentos na pré-intervenção e pós-intervenção do Programa ACT (Silva & Williams, 2016).

No que tange aos instrumentos utilizados, nos estudos empíricos, as mães responderam: (a) Questionário de avaliação do Programa ACT (Silva, 2011), e, o (b) Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). Este questionário foi desenvolvido por Goodman (1997) e, avalia o comportamento de crianças e adolescentes (Altafim, Pedro, & Linhares, 2016). Também, as participantes responderam ao: (a) Questionário Socioeconômico (ABEP, 2014); (b) Questionário de Caracterização de famílias e crianças (incluindo dados como: idade, sexo, escolaridade, religião, estado civil) (Pedro, Altafim, & Linhares, 2016); (c) Inventário de Estilos Parentais – IEP; (d) (Gomide, 2006); (e) Adult Self-Report (ASR) (Achenbach & Rescorla, 2001); (f) Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach & Rescorla, 2000).

Sobre os resultados dos estudos envolvendo a aplicação do Programa ACT, vale mencionar que as participantes indicaram que ocorreu melhoramento de suas práticas parentais por meio da redução das práticas violentas utilizadas com os filhos. Essa informação também foi confirmada por outro informante, que identificou mudanças no comportamento infantil. Os informantes das mães (outros cuidadores da criança)

indicaram diminuição nas dificuldades de problemas de comportamento das crianças com seus pares, bem como dos sintomas emocionais (Altafim, Pedro, & Linhares, 2016; Silva & Williams, 2016). Os resultados revelaram que, independentemente do nível socioeconômico das famílias e da escola frequentada pelos filhos, o Programa ACT trouxe benefícios para as práticas parentais das mães e melhoramento do comportamento dos filhos (Pedro, Altafim, & Linhares, 2016).

Vale indicar, com base no apresentado, que os estudos empíricos no cenário nacional são iniciantes e que, portanto, são poucas as publicações sobre o tema. Há também a restrição da participação, uma vez que nos estudos encontrados a amostra foi composta apenas de mães. Salienta-se que inúmeros outros aspectos podem ser investigados no cenário nacional, seja em relação a comparações de como o programa se comporta em Estados diferentes, seja em amostras diferenciadas com perfil mais clínico (como, por exemplo, genitores que foram denunciados por serem perpetradores de violência e que são atendidos em Tribunais de Justiça e programas de atendimento às vítimas de violência, entre outros).

As lacunas e restrições levantadas, nos estudos nacionais, apontam para a importância de se trabalhar com grupos mistos, em que os pais e mães possam pensar suas práticas parentais e seu olhar em relação ao envolvimento com os filhos e na forma de lidar com os comportamentos infantis. Outra grande lacuna está relacionada à importância de se estudar o Programa ACT em grupos que tenham somente o pai participando. Saber como o programa se comporta, quais as discussões e reflexões desses homens acerca da paternidade e como entendem seu papel na educação dos filhos no contexto atual, representa um importante avanço em relação às formas de refletir a importância do envolvimento paterno na socialização dos filhos (Altafim, Pedro & Linhares, 2016).

Além das avaliações pré e pós-realização dos grupos, os estudos necessitam contemplar avaliações de *Follow up*. Esta avaliação pode ser realizada num período de 3-4 meses depois do término do grupo. O objetivo deste tipo de avaliação é verificar se os conhecimentos adquiridos durante a realização do programa permanecem um tempo depois (Altafim, Pedro, & Linhares, 2016; Silva & Williams, 2016). Em trabalho de Altafim e Linhares (2019), foi conduzido um estudo randomizado, com grupo intervenção (GI), e, grupo lista de espera (GC). Concluintes dos grupos citados realizaram *Follow up* 3 meses após a realização da etapa de intervenção.

Destaca-se, ainda, que estudos randomizados são possibilidades de serem contemplados nas pesquisas nacionais. Trabalhar com grupo de intervenção e grupo controle permite que se avalie quem recebe e quem aguarda a intervenção. Além disso, aponta-se como outro caminho de investigação, a realização de observações da interação genitores e filhos, com o intuito de compreender as práticas parentais utilizadas e como estas práticas permanecem depois da participação dos cuidadores primários no programa (Altafim, Pedro & Linhares, 2016).

5 MÉTODO

O Programa ACT foi aplicado na cidade de Florianópolis (SC), pela autora deste trabalho e duas doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFSC), no período de outubro/2017 à julho/2019. As pesquisadoras receberam treinamento do programa no Laboratório de Pesquisa em Prevenção de Problemas de Desenvolvimento e Comportamento da Criança da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP), e abordaram em seus estudos, aspectos diferenciados da intervenção, realizado junto aos genitores. A pesquisa da autora, deste trabalho, foi intitulada: *Eficácia do Programa de Treinamento Parental ACT nas práticas parentais, envolvimento parental e comportamento de crianças de dois a oito anos de idade.*

5.1 Delineamento da Pesquisa

Trata-se de um delineamento quase-experimental com enfoque misto ou multimétodos, caracterizado pelo conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa, que implicam em coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, sequencialmente. Essa forma de trabalho busca a integração, e, discussão conjunta dos dados, com o intuito de gerar inferências a respeito das informações coletadas, visando o maior entendimento do fenômeno (Hernández, Sampiere & Mendonza, 2008).

O presente estudo segue o desenho explicativo sequencial baseado em dois estudos. No *Estudo 1* foram coletados e analisados dados quantitativos com base no estudo randomizado controlado, e, no *Estudo 2* foram coletados e avaliados dados qualitativos por meio da realização de dois grupos focais (um de mães e outro de pais), concluintes do Programa ACT. Destaca-se que, a mistura dos dados ocorreu após os resultados quantitativos apoiarem a coleta de dados qualitativos (Sampiere, Callado & Lucio, 2013). Na sequência, apresenta-se a Figura 1 que ilustra a forma de coleta de dados.

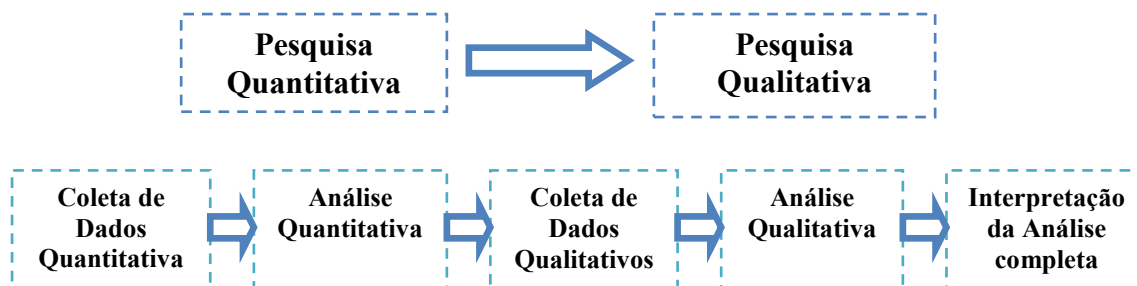


Figura 1: Esquema do desenho explicativo sequencial (DEXPLIS) (Sampiere, Callado & Lucio, 2013).

5.2 Contextos da Pesquisa

Os participantes deste estudo foram pais e mães residentes no município de Florianópolis (SC). Os locais parceiros em que ocorreram todos os grupos do Programa ACT, foram os seguintes: (i) *FIESC* (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina); (ii) *PAEFI* (Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos); (iii) Escola Marista; (iv) Escola Donícia Maria; (v) Escola Adotiva Liberato; (vi) Creche Vila Cachoeira; (vii) Casa São José; e, (viii) Serviço de Atenção Psicológica (*SAPSI*).

5.3 Participantes

Em função das características do estudo proposto, o número de participantes contemplados em cada estudo foi distinto. Destaca-se que para o *Estudo 1* foram contemplados participantes provenientes das seguintes instituições: (i) Escola Adotiva Liberato; (ii) Casa São José; e, (iii) *SAPSI*. *Estes participantes compoenderam a amostra randomizada do estudo*. No *Estudo 2*, os participantes convidados foram de todas as sete instituições citadas no contexto de pesquisa, tanto participantes do estudo randomizado bem como participantes não randomizados. Os participantes não randomizados foram aqueles de grupos convidados para reunião prévia, cujo número não era suficiente metodologicamente para realizar o estudo randomizado, mas que receberam da mesma forma a aplicação do Programa ACT. Destaca-se que, os primeiros participantes a terminarem o Programa ACT, observando o limite de participantes, foram chamados para comporem os grupos focais realizados.

5.3.1 Participantes da *Fase Quantitativa (Estudo 1)*

Para compor a amostra de participantes, referente ao *Estudo 1*, alguns aspectos foram considerados. Por tratar-se de um estudo randomizado com intervenção, os participantes preencheram critérios de inclusão: (i) Pai e/ou mãe biológicos e/ou adotivos de filhos(as) com idade de dois a oito anos³; (ii) Ter filho(a)s com desenvolvimento típico; (iii) Pai e/ou mãe biológicos e/ou adotivos com idade acima de 18 anos; e (iv) Pai e/ou mãe biológicos e/ou adotivos residentes na cidade de Florianópolis/SC. Foram estabelecidos os seguintes critérios de exclusão: (i) Pai e/ou mãe biológicos e/ou adotivos cujo(s) filho(s) tivessem desenvolvimento atípico (transtornos mentais, doenças fisicamente incapacitantes); (ii) Pai e/ou mãe biológicos e/ou adotivos que durante o desenvolvimento do Programa estivessem participando de outro Programa Parental; e, (iii) Pai e/ou mãe biológicos ou adotivos que não residissem com o filho.

Os interessados de cada instituição mencionados acima foram chamados para uma reunião prévia. Foi realizado o estudo randomizado, que consiste na designação aleatória dos participantes, por meio do sorteio em papel, para o Grupo de Intervenção (GI) ou Grupo Controle (GC). Dessa forma, a randomização dos participantes aconteceu no final da reunião prévia, e, os participantes eram avisados do grupo que participariam no dia seguinte, por mensagem de WhatsApp conforme acordado com eles na reunião prévia.

Nesta fase, optou-se pelo uso da técnica de *amostragem não probabilística e intencional*. Essa técnica, utilizada em estudos quantitativos e/ou qualitativos, não exige representatividade entre elementos de uma população, mas uma escolha controlada e cuidadosa dos participantes (Sampiere, Callado & Lucio, 2013). Desse modo, concluíram a participação no estudo randomizado controlado, 63 participantes (60 mulheres e 3 homens). Destes, 34 pertenciam ao Grupo Intervenção, e, 29 participantes integraram o Grupo Controle.

5.3.2 Participantes da *Fase Qualitativa (Estudo 2)*

Foram convidados para o *Estudo 2*, os participantes que primeiro concluíram o Programa ACT (participantes dos grupos randomizados e não randomizados), por

³O Programa ACT contempla pais com filhos entre zero a oito anos de idade. Em função dos instrumentos selecionados para este estudo só avaliarem crianças com idade acima de dois anos, foram contemplados pais que tinha filhos entre dois e oito anos de idade.

telefone, para participarem da *fase qualitativa* deste trabalho. Em função da restrita presença masculina nos grupos, optou pela realização de dois grupos focais, um de mães e outro somente de pais, para melhor compreensão da percepção dos participantes em torno das contribuições do Programa ACT nas práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil.

Sete mulheres participaram do grupo focal de mães, e, 5 (cinco) homens do grupo focal de pais. Do grupo focal podem participar de 3 a 10 participantes (Sampire, Callado & Lucio, 2013). Grupos com até esse tamanho facilitam a interação entre os membros, além de possibilitar o aprofundamento de um tema do cotidiano, conforme proposto neste estudo.

5. 4 Instrumentos

5.4.1 Instrumentos da *Fase Quantitativa (Estudo 1)*

Para a realização do *Estudo 1* da pesquisa foram utilizados cinco instrumentos, observando-se os seguintes critérios: (i) capacidade de avaliar o construto de interesse; (ii) histórico de utilização em estudos anteriores; (iii) adequação de uso em diversas populações. Na sequência, segue descrito o construto avaliado e instrumento utilizado:

a) Aspectos sociodemográficos: utilizou-se um questionário desenvolvido para esse estudo, baseado no Manual do Programa ACT (Silva, 2011) (Apêndice A).

b) Práticas Parentais: Para avaliar esse construto foram utilizados os questionários do Programa ACT (Silva, 2011). O material é composto de cinco escalas: (i) Instrumento de Pré-avaliação; (ii) Instrumento de avaliação sobre Estilo Parental; (iii) Instrumento para avaliação do desenvolvimento Infantil; (iv) Instrumento de avaliação sobre meios eletrônicos; e (v) Instrumento de avaliação sobre o comportamento dos pais. O presente estudo utilizou as seguintes escalas: (i) Instrumento de Avaliação sobre Estilos Parentais (composta originalmente de onze itens); e, (ii) Instrumento de Avaliação sobre o Comportamento dos Pais (organizada originalmente em dez itens) (Anexo 1). Em estudo realizado por Altafim, McCoy e Linhares (2018), ocorreram avanços em termos da avaliação psicométrica da Escala de Estilo Parental e Comportamento dos pais por meio da realização dos testes de análise fatorial (AFE), e, análise fatorial confirmatória (AFC). Com base na análise realizada, três itens de cada uma das escalas foram excluídos: Escala Estilo Parental (1, 3, 9), e, Escala de Comportamento dos pais (7, 9,

10). Foram propostos três fatores que revelaram consistência interna adequada (regulação do comportamento, $\alpha = 0,78$; comunicação, $\alpha = 0,61$; e disciplina positiva, $\alpha = 0,69$).

Como os resultados encontrados pelas autoras ainda são exploratórios optou-se, neste estudo, por aplicar todos os 21 itens dos dois questionários, e após analisar as qualidades psicométricas das escalas no momento das análises de dado. O modelo proposto por Altafim et al. (2018) foi testado por AFC na amostra do presente estudo e os dados não se mostraram adequados tanto no ajuste do modelo como nos valores de fidedignidade. Portanto, para o presente estudo, realizaram-se novas AFE e AFC com a amostra total de 147 participantes (sendo incorporados somente pais biológicos e mães biológicas dos grupos randomizados e não randomizados) que responderam aos questionários de pré-avaliação. A AFE resultou em 15 itens com cargas fatoriais acima de 0,3 em uma estrutura com 3 fatores (EBIC mínimo de -471.41 com 3 fatores) (extended Bayesian information criterion - *índices de ajuste da máxima verossimilhança*), com 5 itens cada: (1) Controle emocional parental e educação emocional dos filhos ($\alpha = 0,755$); (2) Disciplina adequada ($\alpha = 0,701$); (3) Punição ($\alpha = 0,783$). Os índices de ajuste do modelo adequados ou limítrofes da AFC correspondente foram: $S-B\chi^2(82) = 108.795$ ($p = 0.026$); CFI robusto = 0.941; RMSEA robusto = 0.053; SRMR = 0.064.

c) Envolvimento Parental: Para a avaliação da frequência com que genitores realizavam determinadas atividades com os filhos, utilizou-se o Questionário de Envolvimento Paterno (QEP) (Anexo 2). Originalmente o instrumento é composto por 56 itens, alocado em sete dimensões: Suporte Emocional (12 itens); Abertura ao Mundo (9 itens); Cuidados Básicos (9 itens); Jogos Físicos (7 itens); Evocações (6 itens); Disciplina (4 itens); Tarefas de Casa (9 itens). Embora o instrumento tenha sido desenvolvido para avaliar o envolvimento paterno, desde o início o mesmo vem sendo utilizado para avaliar o envolvimento da mãe, afim de realizar comparação entre os genitores (Dubeau, Devault & Paquette, 2009; Paquette et al., 2000). As evidências de validade de conteúdo e de construto e a análise de confiabilidade indicam a versão final do QEP, para o contexto brasileiro, com 36 itens. Os fatores foram organizados em: (i) cuidado direto e indireto (11 itens); (ii) Suporte emocional (10 itens); (iii) Evocações (5 itens); (iv) Jogos físicos e Abertura ao mundo (6 itens); e, (v) Disciplina (4 itens) (Bossardi, Souza,

Gomes, Bolze, Schimidt, Vieira, Paquette, & Crepaldi, 2018). Para a amostra do presente estudo, o QEP apresentou escore total com consistência interna de 0,87.

d) Comportamento infantil: Para medir este construto foi utilizado o *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)* (Anexo 3), desenvolvido por Goodman (1997) e traduzido e validado para o contexto brasileiro por Fleitlich, Cortàzar e Goodmann (2000). O instrumento possui duas versões, organizadas conforme idade das crianças: (1) versão para crianças com 2-4 anos, e, (2) versão para crianças entre 4-16 anos. Composto de 25 itens, o instrumento está organizado em cinco escalas. Quatro delas estão relacionadas a problemas de comportamento (sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade e problemas de relacionamento com os colegas). A quinta escala se refere ao comportamento pró-social. Cada item pode ser assinalado entre “falso”, “mais ou menos falso” ou “verdadeiro”. Destaca-se que um escore total das dificuldades de comportamento é gerado pela soma das quatro escalas de problemas de comportamento. Os comportamentos das crianças, conforme a pontuação obtida no total de dificuldades pode ser classificada em: normal, limítrofe ou anormal. As quatro escalas de problemas de comportamento são combinadas em problemas internalizantes (sintomas emocionais e problemas de relacionamento com os colegas, escore com variação de 0 a 20) e externalizantes (problemas de conduta e hiperatividade, escore com variação de 0 a 20). Nessas escalas, quanto maior o escore, mais comportamentos inadequados a criança apresenta. Já na escala de comportamento pró-social, quanto maior o escore, melhor é o comportamento da criança. O instrumento possui propriedades psicométricas adequadas (Woerner et al., 2004), além de consistência interna ($\alpha=0,64$) para comportamentos internalizantes e consistência interna ($\alpha=0,74$) (Altafim et al., 2017). No presente estudo, o escore total encontrado foi de 0,83.

5.4.2 Instrumentos da *Fase Qualitativa (Estudo 2)*

Para o *Estudo 2* foi empregada a técnica de grupo focal, com a utilização de perguntas disparadoras (Apendice B), criadas com base na observação dos participantes concluintes da Intervenção com o Programa ACT. As mesmas perguntas foram utilizadas tanto no grupo de mães assim como no grupo dos pais.

5.5 Aspectos Éticos

O presente trabalho segue os preceitos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos nas ciências humanas e sociais, conforme preconizado na normatização da Resolução 510/2016, do CNS - Conselho Nacional de Saúde. Na *Fase Quantitativa* do estudo, primeiramente os participantes foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4) que informa do objetivo da pesquisa e assegura o sigilo das informações dos participantes. Na *Fase Qualitativa*, os participantes também assinaram o TCLE conforme objetivo dessa etapa do estudo. O projeto que baliza esse estudo foi aprovado em 16/05/2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (Anexo 5).

5.6 Procedimentos

5.6.1 Grupo realizado para familiarização com campo

Em outubro de 2017 iniciou-se um grupo do Programa ACT na cidade de Florianópolis, que serviu como treinamento, familiarização e formação das facilitadoras. A instituição parceira foi uma empresa de abrangência estadual que desenvolve seu trabalho voltado ao setor industrial e fomenta diversas ações em prol da saúde e bem-estar de seus colaboradores.

Após contatos telefônicos, envio de pré-projeto com a proposta de trabalho para o setor de Recursos Humanos (RH) da instituição, foi aprovada a solicitação para o desenvolvimento do projeto juntos aos colaboradores que possuíam filhos com idade entre dois à oito anos. Conforme dados do RH, a sede Florianópolis, apresenta aproximadamente 500 colaboradores. Destes, aproximadamente 100 tinham filhos dentro da idade estabelecida. O próprio setor de RH fez a divulgação do programa ACT na intranet (canal de comunicação interno) para todos os colaboradores da empresa.

Os colaboradores tiveram acesso no comunicado a informações sobre o programa, tempo de duração, conteúdos que seriam trabalhados. Caso houvesse interesse, deveriam preencher um formulário *on-line*, e, enviar para um endereço eletrônico que era disponibilizado. Naquela ocasião, 28 pais demonstraram interesse na proposta do programa. Com base nas informações foi estabelecido um dia da semana e organizado o cronograma dos encontros. Entrou-se novamente em contato com os colaboradores, indicando o dia do encontro e pedindo confirmação da participação.

Dos citados, 11 pessoas começaram o grupo, destes 7 eram mulheres e 3 homens. Realizou-se a aplicação dos questionários do ACT, SDQ e ERC (Escala de Coparentalidade) ao término da reunião prévia. No decorrer dos encontros, algumas pessoas desistiram: 1 homem mencionou excesso de trabalho o que dificultava o acompanhamento dos encontros e, das 3 mulheres desistentes, uma informou dificuldade em conciliar os encontros com o trabalho, e outras duas não retornaram as mensagens quando contatas.

Finalizaram o programa 5 mulheres e 2 homens. Estes realizaram a pós-avaliação do programa respondendo aos questionários do ACT, bem como o SDQ e o ERC. Também, aproveitou-se o momento para gravar depoimentos dos participantes sobre sua experiência com o Programa. Tais depoimentos (no total de cinco) foram utilizados para motivar outros participantes nos novos grupos que seriam realizando. Também, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com perguntas guiadoras para que os pais avaliassem suas experiências em participar do programa.

5.6.2 Procedimentos para seleção e recrutamento dos participantes

5.6.2.1 Procedimentos para seleção e recrutamento dos participantes do *Estudo 1*

Para realizar a *Fase Quantitativa*, alguns procedimentos foram adotados. Primeiramente procedeu-se com delimitação individual da escolha do objeto de estudo de cada uma das pesquisadoras. Na sequência, foi realizada a definição dos instrumentos a serem aplicados juntamente com os de avaliação do ACT, para contemplar os objetos de estudos individuais.

As instituições parceiras do estudo randomizado foram contatas de fevereiro a março de 2018. Desse modo, em cada instituição realizaram-se procedimentos diferentes para divulgação do Programa ACT, à saber:

a) *Escola Adotiva Liberato*: Para acessar as instituições mencionadas, realizou-se o envio de um projeto e reunião com as coordenadoras de Educação do município de Florianópolis/SC. As escolas que estas compreendiam que poderiam melhor se beneficiar do Programa ACT, foram disponibilizadas em lista. Com autorização da Secretaria Municipal de Educação e lista das escolas, entrou-se em contato com a Escola Adotiva Liberato. Os diretores da instituição aceitaram conhecer a proposta do Programa, por meio de realização de reunião. Após afinar objetivos do programa e

averiguar as demandas verificadas pelos diretores, apresentou-se em reunião de pais o Programa ACT. Posteriormente, enviou-se bilhete na agenda dos estudantes explicando o Programa ACT, onde cada família deveria destacar um canhoto retornando a escola com o nome do interessado em participar do trabalho. De posse dos canhotos, realizou-se contato telefônico com cada pai/mãe convidando-os para uma reunião prévia. Na escola Adotiva Liberato, realizaram-se *grupos randomizados*, sendo 2 grupos de intervenção e 1 grupo controle, de março à julho/2019.

b) *Serviço de Atenção Psicológica (SAPSI)*: refere-se ao serviço de acompanhamento psicológico da UFSC. Após apresentação de um projeto pelas pesquisadoras a coordenação do local, organizou-se com funcionários do setor a divulgação do Programa ACT. Postou-se na página do serviço um cartaz com informações do Programa, sendo que os interessados deveriam preencher um formulário e encaminhá-lo a uma das doutorandas, que posteriormente confirmaria a participação. Como foram recebidas muitas inscrições, organizou-se dois dias na semana para a realização dos grupos. Os *grupos randomizados* aconteceram de março a julho/2019, sendo realizados 2 Grupos de Intervenção e 2 Grupos Controle do Programa ACT.

c) *Casa São José*: Uma voluntária desta instituição soube do Programa ACT e entrou em contato com uma das doutorandas. Realizou-se visita a instituição para apresentação do projeto. O convite aos participantes fora realizado em reunião de pais, e, posteriormente encaminhou-se bilhete na agenda dos estudantes, convidando pais/mães que não estavam na reunião, com filhos na faixa etária destacada, para participação do programa. Realizou-se *grupo randomizado*, sendo um Grupo Intervenção e um Grupo Controle com os participantes de março a julho/2019.

5.6.2.2 Procedimentos para seleção e recrutamento dos participantes do *Estudo 2*

Após o término da *Fase Quantitativa*, entrou-se em contato com os participantes tanto dos grupos randomizados bem como dos grupos não randomizados para participarem dos Grupos Focais. Primeiramente entrou-se em contato com as mães, sendo que o grupo foi realizado na instituição PAEFI. Depois, entrou-se em contato com os pais, e, o grupo focal foi realizado no SAPSI. Um bolsista acompanhou os grupos, colaborando enquanto observador do grupo focal e auxiliando na percepção da dinâmica dos grupos. Na sequência, segue tabela com síntese dos locais onde foram realizados os grupos do Programa ACT.

Tabela 1: Dados dos participantes do Estudo Randomizado e não randomizado

Grupo/Local	Frequência	Finalização da intervenção	
		Desistência	Conclusão
Escola Adotiva (Quarta-feira)*	9	5	4
Escola Adotiva (Terça-feira)*	31	16	15
Grupo São José*	20	9	11
Escola Donícia Maria	8	3	5
Escola Marista	13	4	9
Grupo FIESC Funcionários	7	3	4
Grupo PAEFI Funcionárias	13	1	12
SAPSI (Quarta-feira)*	24	6	18
SAPSI (Segunda-feira)*	19	7	12
Grupo Vila Cachoeira	16	12	4
Total	160	66	94

*Marcações com asterisco representam os grupos onde aconteceram o estudo randomizado com realização de Grupo Intervenção e Grupo Controle

5.6.3 Procedimentos para a coleta de dados propriamente dita

5.6.3.1 Procedimentos para a coleta de dados da *Fase Quantitativa*⁴

Na reunião prévia de cada grupo foram aplicados os instrumentos de pesquisa correspondentes a *Pré-avaliação* do programa. Os grupos com número acima de 12 participantes, na reunião prévia, foram randomizados em função do número de participantes. Ao término da reunião prévia os participantes respondiam a Avaliação 1 (AV1), e, eram informados de um sorteio que indicaria quem participaria do Grupo Intervenção (GI) e do Grupo Controle (GC). No dia seguinte ligou-se para cada participante informando a sua alocação no curso. Aos participantes que ficaram no GI, na semana seguinte iniciaram as atividades do Programa ACT. Os participantes alocados para o GC, estes deveriam aguardar o GI receber a intervenção sem receber nenhum tipo de conhecimento do Programa ACT. Após a conclusão das 8 semanas de

⁴ Quando o número de participantes na reunião prévia era inferior a 15 participantes, realizava-se o Programa ACT em formato não randomizados. Os participantes respondiam aos questionários (AV1) ao término da reunião prévia, iniciavam o Programa ACT na semana seguinte, e, após 8 semanas de realização do Programa ACT, respondiam aos instrumentos da avaliação 2 (AV2). Estes participantes foram convidados para o grupo focal do estudo.

encontro, os participantes do GI respondiam a Avaliação 2 (AV2). Os participantes do GC⁵ também eram chamados para responderem os questionários (AV2).

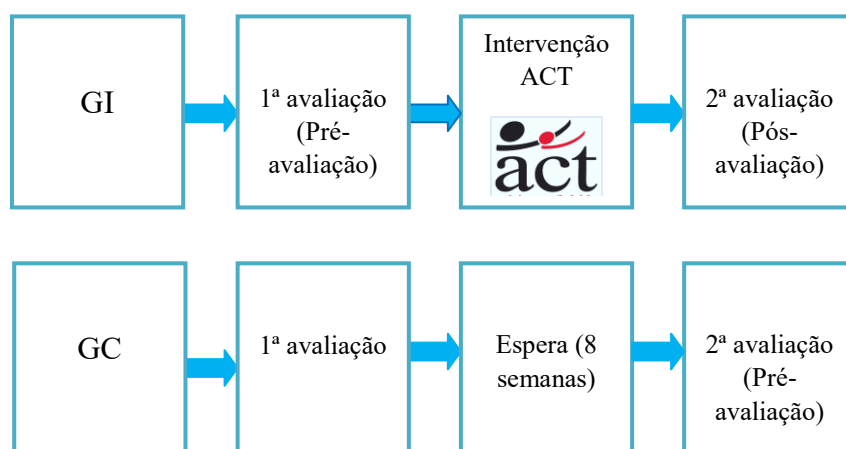


Figura 3: Esquema ilustrativo da coleta de dados

5.6.3.2 Procedimentos para a coleta de dados da *Fase Qualitativa*

Nessa etapa foi empregada a técnica de grupo focal com os participantes (concluintes dos grupos não randomizados e randomizados), que primeiro terminavam a participação no Programa ACT. Os encontros do grupo focal aconteceram em horário combinado com os participantes. Realizou-se um grupo focal com mães e um grupo focal com pais. As falas dos participantes foram gravadas em áudio e vídeo conforme concordância dos mesmos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.6.4 Procedimentos para análise dos dados

5.6.4.1 Procedimentos para análise dos dados *Fase Quantitativa*

Os dados dos instrumentos respondidos por cada participante foram organizados em pastas individuais com as devidas especificações. Fizeram parte da amostra apenas os participantes que responderam aos dois momentos investigados (pré e pós-intervenção), seguindo critérios propostos pelo protocolo Per-Protocol (PP). Para testar as hipóteses desse estudo foi conduzida uma modelagem de equação estrutural simples

⁵ Os participantes do Grupo Controle (GC) também receberam a intervenção, mas dos resultados não foram incluídos no trabalho em função do caráter do estudo.

por meio de análise de caminhos ou análise de trajetórias (também chamada de Path analysis) do modelo criado. A escolha por esse método estatístico decorreu da combinação entre o número de variáveis a serem testadas (8 variáveis latentes derivadas de 28 dimensões) e o número de participantes do estudo (63), o que inviabilizou a execução de uma modelagem de equação estrutural completa com as variáveis latentes e todos os seus indicadores (Pilati & Laros, 2007).

Assim, o efeito do Programa ACT foi analisado por meio de uma análise de caminhos (com os índices gerais dos instrumentos como variáveis observadas) para dados de painel (medidas longitudinais repetidas), considerando uma estrutura “cross-lagged” entre os dois momentos de medida (pré e pós intervenção), e, a intervenção (participação no Programa ACT ou grupo controle) como uma variável exógena que afeta os desfechos (práticas parentais, envolvimento parental e comportamentos difíceis da criança) no segundo momento.

Embora o estudo de intervenção do ACT tenha sido randomizado no nível do participante, estes foram alinhados em nove grupos (5 grupos de intervenção e 4 grupos controle). Essa estrutura hierárquica dos dados (alinhamento de sujeitos em grupos) foi considerada nas análises por meio de modelagem multinível.

Foram realizadas as etapas procedimentais propostas por Klein (2016) e Schumacker e Lomax (2010), a saber: preparação dos dados, definição da estimação do modelo estrutural, testagem e redefinição do modelo. Os dados dos instrumentos foram tabulados no programa estatístico Statistical Package for Social Science versão 22 e analisados por meio de pacotes do programa estatístico R. Para a caracterização das práticas parentais, do envolvimento parental e dos problemas de comportamento das crianças foram realizadas análises estatísticas descritivas (média e desvio padrão) e inferenciais (correlação de Pearson). A fidedignidade dos instrumentos foi mensurada por meio do Alfa de Cronbach. Os dados faltantes foram substituídos pela média do participante na dimensão correspondente ao item.

Em seguida, com auxílio do programa Lavaan (Rosseel, 2012), o modelo proposto pelo estudo teve sua validade testada por meio das técnicas de modelagem de equação estrutural. A técnica de máxima verossimilhança (Maximum likelihood estimation) com correção robusta para não normalidade de Satorra-Bentler (Klein, 2016) foi utilizada para calcular a estimação de parâmetros do modelo. Empregaram-se os seguintes índices comparativos para avaliar a adequação do modelo: 1) χ^2 robusto,

que realiza uma comparação entre modelo testado e um modelo saturado a partir dos mesmos dados para testar o ajuste exato do modelo, o ideal é que seu valor não seja estatisticamente significativo; 2) o CFI robusto (Comparative Fit index), que compara o modelo ajustado com um modelo nulo, e cujos valores são considerados suficientes entre 0,90 e 0,95; e bons quando acima de 0,95 (McDonald & Marsh, 1990; Pilati & Laros, 2007); 3) RMSEA robusto (Root Mean Square Error of Approximation), que avalia o erro de aproximação do ajuste do modelo, com valores menores que 0,05 indicando um bom ajuste, entre 0,05 e 0,08 indicando um ajuste moderado, e com variação entre 0,08 e 0,10 um ajuste medíocre (Browne & Cudeck, 1993); 4) SRMR (Standardized Root Mean Square Error) que avalia a média dos resíduos padronizados, e é considerado indicador de um bom ajuste quando seus valores são inferiores a 0,1. Após a testagem do modelo a partir dos índices descritos acima, ele foi redefinido com base nos índices de modificação, resíduos e estimativas dos próprios parâmetros do modelo. As estimativas dos parâmetros foram baseadas nos dados com as variáveis numéricas padronizadas, mantendo as variáveis categóricas e dicotômicas, como a participação no grupo de intervenção ou no grupo controle, em sua escala original para facilitar a interpretação do impacto do tratamento.

5.6.4.2 Procedimentos para análise dos dados *Fase Qualitativa*

Grupo focal com mães/Grupo focal com pais

Em relação ao grupo focal de mães, realizou-se contato telefônico com as mesmas para convidá-las a participar do grupo focal. A amostra foi selecionada por conveniência, observando a conclusão da participação no Programa ACT. O critério de inclusão adotado foi: (i) mães que concluíram no mínimo seis das oito sessões do programa. Este critério foi adotado em função da importância do conhecimento adquirido pelas mães durante a realização dos encontros grupais. Sete mães (de 12 convidadas) participaram grupo focal realizado.

Em relação ao grupo de pais, também realizou-se contato telefônico com os mesmos para convidá-los a participar desse momento do estudo. Esta amostra também foi por conveniência, observando a conclusão da participação no Programa ACT e interesse em participar do grupo focal. Adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: (1) Pai que haviam participado de no mínimo seis das oito sessões do Programa ACT; (2) Pai com filho entre dois e oito anos de idade. Como critério de exclusão adotou-se:

(1) Pai que não residia com o filho durante a aplicação do Programa ACT ou no período de realização do grupo focal. Em relação ao grupo focal de pais, 5 (de 7 convidados) participaram do Grupo Focal.

Em ambos os grupos, a coleta de dados foi realizada através da técnica de grupo focal, com vistas a apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema, em um ambiente de interação (Trad, 2009). Durante o grupo focal, foram utilizadas perguntas disparadoras (que constituíram as categorias prévias do estudo) para fomentar a conversa entre os participantes. Tal fato favoreceu o debate assim como a possibilidade de coletar informações sobre o tema proposto.

Para registrar as falas do grupo foram utilizados uma câmera de vídeo e dois telefones celulares, dispostos em locais apropriados da sala para assegurar a qualidade da gravação. Na reunião dos dois grupos focais, contou-se com a presença de um observador externo, familiarizado com o tema de pesquisa, que realizou anotações em relação à dinâmica do grupo, como recomendado por Trad (2009). A participação tanto das mães como dos pais foi voluntária, respaldada na garantia de seu anonimato e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A coleta de dados foi feita em local apropriado, que mantivesse o sigilo e o anonimato. Os dados de cada grupo foram organizados com auxílio do Software *ATLAS.ti* versão 8.0 e analisados de acordo com a análise categorial temática de Bardin (2011). As categorias passaram por um processo de análise de juízes, realizada por duas psicólogas, psicoterapeutas de família. A equação utilizada para calcular a concordância foi a apresentada por Fagundes (1999).

$$C = \frac{\sum \text{Acordos}}{\sum \text{Acordos} + \sum \text{Desacordos}} \times 100\%$$

Figura 4: Fórmula do cálculo de concordância com juízes (Fagundes, 1999)

Em relação ao grupo focal das mães, a concordância obtida nas categorias foi de 75%, e, 82,1%. No grupo focal dos pais, o nível de concordância resultante foi de 76,1%, e, 78,5% em relação ao conteúdo das categorias. O aceitável para considerar que existe boa concordância entre os juízes ou observadores é de no mínimo 70% (Fagundes, 1999).

6 RESULTADOS

Os resultados do presente estudo estão organizados em dois momentos. No primeiro, são apresentados a síntese da Fase Quantitativa (*Estudo 1*), e, na sequência, a síntese da Fase Qualitativa (*Estudo 2*). Logo após seguem os resultados do trabalho no formato de artigos científicos, no total de três artigos, que foram escritos seguindo as normas de publicação da American Psychological Association (APA, 2012). Cada um dos artigos buscou responder aos objetivos específicos da presente tese, tendo em vista o objetivo geral deste trabalho.

6.1 Síntese da Fase Quantitativa

A síntese dos resultados do *Estudo 1* está dividido em alguns momentos, à saber: (i) caracterização sociodemográfica dos participantes; (ii) correlação entre os construtos práticas parentais, envolvimento parental e comportamentos difíceis das crianças; (iii) Modelo Representativo das práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil; (iv) Modelo final das práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil; (v) Hipóteses e resultados obtidos. Serão apresentados resultados estatísticos mais gerais, como: média, frequência, desvios-padrão e teste de comparação de médias. Os resultados que envolvem as análises de Equação Estrutural são apresentadas na sequência do trabalho.

6.1.1 Caracterização sociodemográfica dos participantes

Iniciaram o estudo randomizado 94 pessoas que foram sorteadas e alocadas para os grupos de Intervenção e Controle. Destas, 46 participantes permaneceram no GI, e, 48 no GC. Concluíram o estudo 63 participantes, sendo 34 (54%) no Grupo Intervenção, e, 29 (46%) no Grupo Controle. As mães foram maioria da amostra concluinte (60 mães), ao passo que os pais totalizaram 3 participantes.

No que se refere à escolaridade dos participantes, pode-se constatar que: (i) 2 participantes (3,2%) tinha o ensino fundamental (primário) incompleto; (ii) 1 participante (1,6%) apresentava o ensino fundamental completo; (iii) 13 participantes (20,6%) tinham ensino médio completo; (iv) 7 participantes (11,11%) indicaram ter o ensino superior incompleto; (v) 14 participantes (22,22%) apresentavam ensino superior

completo; e, (vi) 26 participantes (41,33%) mencionaram ter pós-graduação ou especialização.

Em relação ao estado civil, os genitores destacaram: (i) 14 participantes (22,2%) estavam em união estável; (ii) 3 participantes (4,8%) indicaram estar solteiros; (iii) 6 participantes (9,5%) mencionaram estar separado/divorciado; (iv) 1 participante (1,6%) indicou ser viúvo; e, (v) 39 participantes (61,9%), maioria da amostra, destacou estar casado. Das crianças focais, 41 eram meninos (65,1), e, 22 eram meninas (34,9).

Os participantes do estudo randomizado foram: (i) 57 mães biológicas (90,5%); (ii) 3 pais biológicos (4,8%); e, (iii) 3 mães adotivas (4,8%). A renda mensal das famílias variou de R\$ 580,00 à R\$ 25.000,00 mensais (M= 6858,58; DP= 5549,56). Os participantes indicaram uma média 15,9 (DP =4,6) anos de estudo. As crianças alvo do estudo tinham média de idade de 4,65 (DP= 2,2) (Tabela 2).

Tabela 2: Dados sociodemográficos dos concluintes do Programa ACT

Características	Grupo Intervenção (n=34) %(n) / M(DP)	Grupo Controle (n=29) %(N) / M(DP)	Dados Gerais (n= 63) %(N) / M(DP)
Sexo do Participante			
Feminino	94,1 % (n=32)	96,6% (n=28)	95,2% (n=60)
Masculino	5,9% (n=2)	3,4% (n=1)	4,8% (n= 3)
Escolaridade do Participante			
Ensino fundamental incompleto (primário incompleto)		6,9% (n= 2)	3,2% (n=2)
Ensino fundamental completo		3,4% (n=1)	1,6% (n=1)
Ensino médio completo	29,4% (n=10)	10,3% (n=3)	20,6% (n=13)
Ensino Superior Incompleto	5,9% (n=2)	17,2 % (n= 5)	11,1% (n=7)
Ensino Superior Completo	29,9% (n= 10)	13,8% (n= 4)	22,2% (n= 14)
Pós-Graduação/Especialização	35,3% (n= 12)	48,3% (n= 14)	41,3% (n=26)
Estado Civil da Participante			
União Estável	26,5% (n=9)	17,2% (n= 5)	22,2% (n=14)
Solteira	5,9% (n= 2)	3,4% (n=1)	4,8% (n=3)
Separado/Divorciado	11,8% (n=4)	6,9 % (n=2)	9,5% (n=6)
Viúvo	2,9% (n=1)		1,6% (n=1)
Casado	52,9% (n= 18)	72,4% (n= 21)	61,9% (n=39)
Sexo da criança			
Feminino	61,8% (n= 21)	69% (n= 20)	65,1% (n= 41)
Masculino	38,2% (n=13)	31% (n= 9)	34,9% (n=22)

Relação do participante com criança	5,9% (n= 2)		4,8% (n=3)
Pai biológico	91,2% (n= 31)	3,4% (n= 1)	90,5% (n= 57)
Mãe biológica	2,9% (n= 1)	89,7% (n= 26)	4,8% (n=3)
Mãe adotiva		6,9 % (n= 2)	
Renda da família	R\$ 7162,97 (M 32p) R\$ 6094,27 (DP)	R\$ 6510,71 (M 28p) R\$ 4941,76 (DP)	R\$ 6858,58 (M 63p) R\$ 5549,56 (DP)
Anos de Estudo do Participante	16(M) 4,119(DP)	15,79(M) 5,314 (DP)	15,9 (M) 4,669 (DP)
Idade da Criança	4,76 (M) 2,284 (DP)	4,52 (M) 2,132 (DP)	4,65 (M) 2,201 (DP)

Notas: n (corresponde ao número de participantes); DP (representa o Desvio Padrão); p (indica total de participantes da amostra).

6.1.2 Correlação entre os construtos práticas parentais, envolvimento parental e comportamentos difíceis das crianças

Na tabela 5 é apresentada a *correlação* entre os construtos do presente estudo afim de verificar a plausibilidade do modelo a ser testado e as possíveis mediações entre os construtos. Esta tabela demonstra a relação entre as variáveis testadas no modelo e como será organizado o modelo.

Tabela 3: Análises de correlações entre as avaliações de Práticas Parentais, Envolvimento Parental e Comportamento Infantil pré intervenção e pós intervenção na amostra geral

	EP_AV1	EPCP_AV1	C_AV1	EP_AV2	EPCP_AV2	C_AV2
EP_AV1	1					
EPCP_AV1	.231	1				
C_AV1	.074	-.422**	1			
EP_AV2	.655**	.231	.126	1		
EPCP_AV2	.079	.416**	.262*	.236	1	
C_AV2	-.001	-.439**	.718**	-.010	.491**	1

*p < .05; **p < .01.

Em relação ao construto envolvimento parental, a única correlação significativa foi encontrada entre a pontuação da avaliação pré-intervenção e da avaliação pós-intervenção do mencionado construto [$r(63) = .655$; $p = 0.000$]. Já no referente às práticas parentais, a pontuação da avaliação pré-intervenção evidencia correlações moderadas negativas significativas com os comportamentos da criança pré-intervenção

$[r(63) = .422; p = 0.001]$ e pós-intervenção $[r(63) = .439; p = 0.000]$ assim como correlação moderada positiva significativa com a pontuação da avaliação pós-intervenção do construto práticas parentais $[r(63) = .416; p = 0.001]$. Assim mesmo, a pontuação da avaliação pós-intervenção das práticas parentais apresentou correlação moderada e significativa com os comportamentos da criança pós-intervenção $[r(63) = .491; p = 0.000]$. Finalmente, referente ao construto comportamentos da criança, a avaliação pré-intervenção apresenta correlação positiva fraca com as práticas parentais pós-intervenção $[r(63) = .262; p = 0.038]$ e correlação positiva forte com a avaliação pós-intervenção do mencionado construto $[r(63) = .718; p = 0.000]$.

6.1.3 Modelo Representativo das práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil

Destaca-se que, com base nas hipóteses criadas para esse estudo, um modelo teórico foi criado. O modelo desenvolvido segue representado graficamente na sequência:

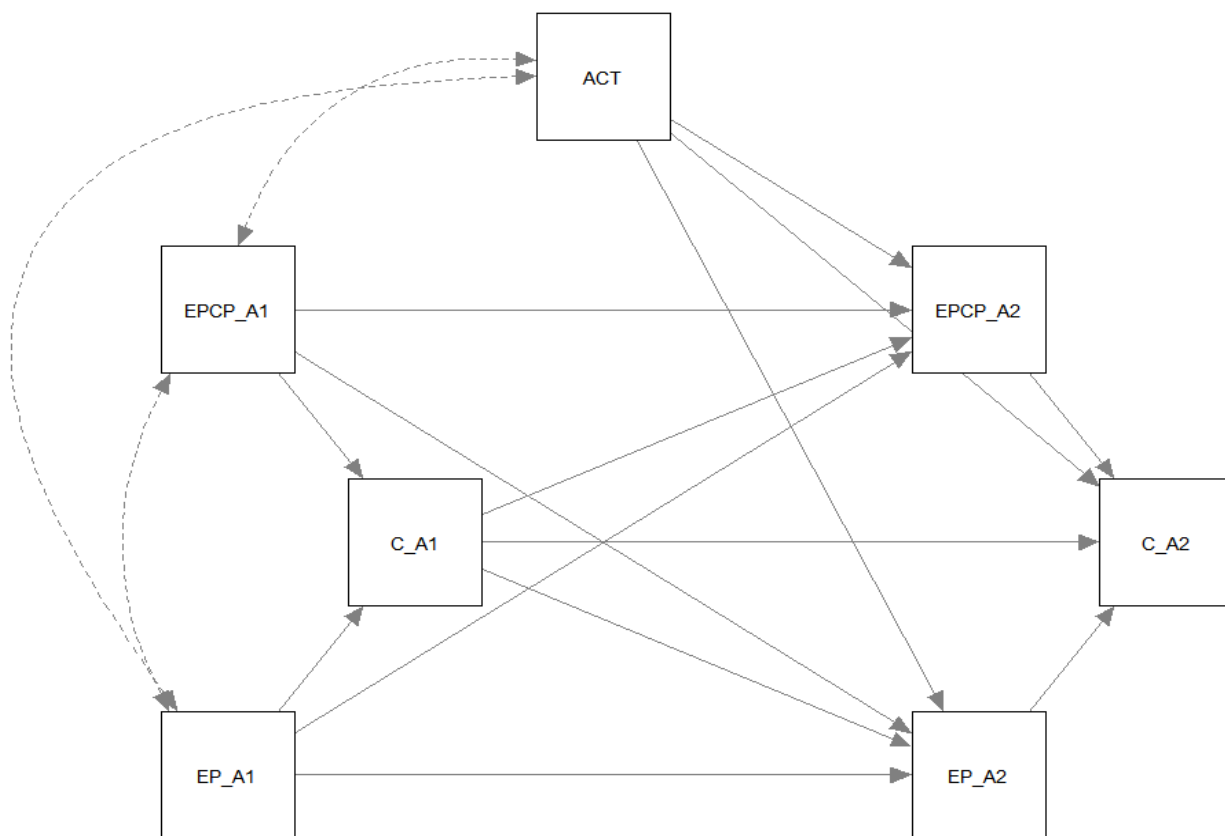


Figura 5: Estrutura do modelo testado

Legenda: EPCP_A1=Práticas parentais pré-intervenção; EP_A1=Envolvimento parental pré-intervenção; C_A1= comportamentos difíceis da criança pré-intervenção; ACT= ter participado do Programa ACT ou ser do grupo controle; EPCP_A2=Práticas parentais pós-intervenção; EP_A2=Envolvimento parental pós-intervenção; C_A2= comportamentos difíceis da criança pós-intervenção.

6.1.4 Modelo final das práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil

A Figura 6 e a Tabela 5 indicam os principais resultados do modelo do efeito da participação parental no Programa ACT sobre as práticas parentais, envolvimento parental e os comportamentos difíceis da criança. Os valores apontam para um *ótimo ajuste de modelo* [S-B $\chi^2= 4.433$ (4), $p= 0.351$; CFI Robusto= .995; RMSEA Robusto= .049; SRMR=.034]⁶.

Os comportamentos difíceis das crianças no momento pós avaliação tiveram 65,3% da variância explicada pela participação parental no Programa ACT, pelas práticas parentais e pelo envolvimento parental, avaliadas no segundo momento, e, pelos comportamentos difíceis da criança, avaliadas no primeiro momento.

Nesse modelo, a participação parental no Programa ACT teve impactos estatisticamente significativos. Ele foi positivo sobre as práticas parentais na avaliação pós intervenção ($B^7 = .812$; EP^8 (*erro padrão*) = 0.279; $p < 0.05$) e negativo no efeito direto (*com mediação*) ($B=-.445$; $EP= 0.138$; $p=0.001$) e total (*sem mediação*) ($B=-.631$; $EP= 0.119$; $p<0.001$), sobre os comportamentos difíceis da criança na avaliação pós intervenção.

Ainda houve um efeito *marginalmente significativo* e negativo das práticas parentais avaliadas pós intervenção sobre os comportamentos difíceis da criança ($B=-.228$; $EP= 0.121$; $p=0.059$). As práticas parentais avaliadas pós intervenção tiveram 34,7% da variância explicada por sua avaliação pré intervenção, pelo envolvimento parental e pelos comportamentos difíceis da criança na avaliação pré intervenção e pela participação parental no Programa ACT.

⁶ 1) χ^2 robusto: o ideal é que não seja estatisticamente significativo; 2) CFI robusto: entre 0,90 e 0,95; e bons quando acima de 0,95; 3) RMSEA robusto: menores que 0,05 indicando um bom ajuste, entre 0,05 e 0,08 indicando um ajuste moderado, e com variação entre 0,08 e 0,10 um ajuste medíocre; 4) SRMR: valores inferiores a 0,1.

⁷ B= Coeficientes que relacionam as variáveis dependentes latentes entre si.

⁸ EP = Erro padrão

Em relação ao envolvimento parental o único efeito estatisticamente significativo associado a ele foi a contribuição positiva da avaliação pré intervenção sobre a própria avaliação do envolvimento parental na avaliação pós intervenção (B=.628; EP= 0.115; $p<0.001$), tendo 37,6% de variância explicada no modelo.

Também foi estatisticamente significativa a contribuição dos comportamentos difíceis da criança na primeira avaliação para a segunda avaliação (B=.646; EP= 0.066; $p<0.001$).

E as práticas parentais avaliadas pré intervenção tiveram um efeito negativo estatisticamente significativo sobre os comportamentos difíceis da criança na avaliação pré intervenção (B=-.463; EP= 0.115; $p<0.001$) e aliado ao envolvimento parental no momento pré-intervenção explicou 20,9% desses comportamentos.

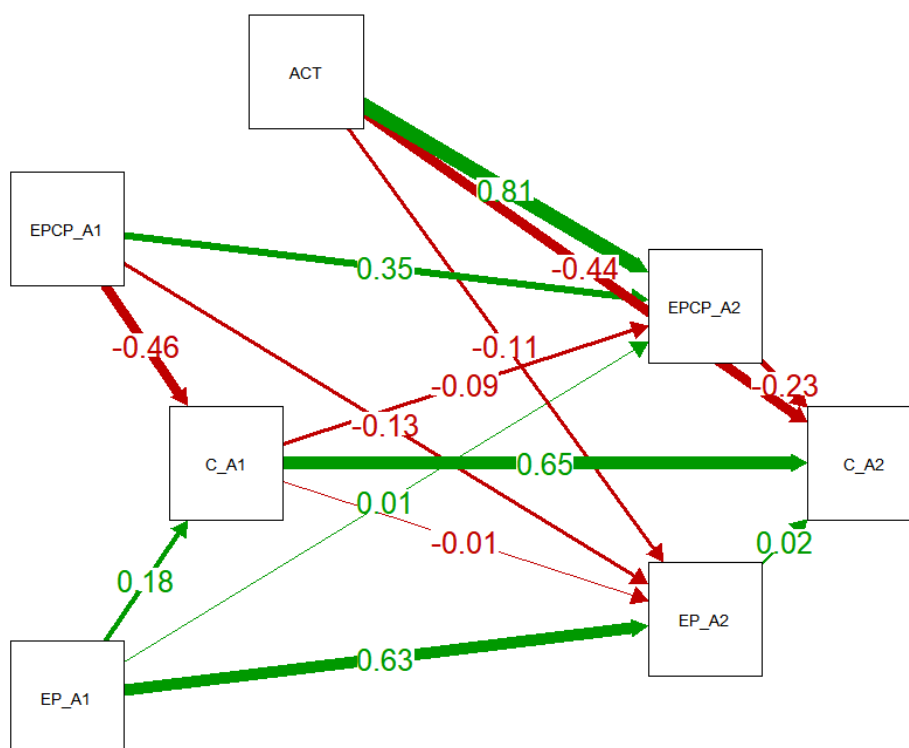


Figura 6: Modelo final com estimativas nas setas. As setas verdes são estimativas positivas e as setas vermelhas são estimativas negativas. A cor das setas vai esmaecendo conforme a estimativa vai diminuindo para facilitar a visualização.

Legenda: EPCP_A1=Práticas parentais pré-intervenção; EP_A1=Envolvimento parental pré-intervenção; C_A1= comportamentos difíceis da criança pré-intervenção; ACT= ter participado do Programa ACT ou ser do grupo controle; EPCP_A2=Práticas parentais pós-intervenção;

EP_A2=Envolvimento parental pós-intervenção; C_A2= comportamentos difíceis da criança pós-intervenção

6.1.5 Estimativas para o modelo de práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil

Seguem descritas, na tabela abaixo, as estimativas relacionadas às variáveis práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil.

Tabela 4: Estimativas de máxima verossimilhança para o modelo do efeito da participação parental no Programa ACT sobre as práticas parentais, envolvimento parental e os comportamentos difíceis da criança

Variáveis		R ²	B (EP)
Preditora	Desfecho		
EPCP_AV1 → EP_AV1 →	C_Av1	0.209	-0,463(0,115)*** 0,181(0,151)
EPCP_AV1 →			0,354(0,220)
EP_AV1 →	EPCP_AV2	0.347	0,006(0,176)
C_AV1 →			-0,094(0,100)
ACT →			0,812(0,279)*
EPCP_AV1 →			- 0,130(0,178)
EP_AV1 →	EP_AV2	0.376	0,628(0,115)***
C_AV1→			-0,008(0,099)
ACT→			-0,106(0,095)
C_AV1→			0,646(0,066)***
EPCP_AV2→	C_AV2	0.653	-0,228(0,121)
EP_AV2→			0,017(0,090)
ACT→			-0,445(0,138)**
ACT → EPCP_AV2 → C_AV2		-	-0,185(0,137)
ACT → EP_AV2→ C_AV2		-	-0,002(0,010)
ACT→ C_AV2 (TOTAL)		-	-0,631(0,119)***

Legenda: EPCP_A1=Práticas parentais pré-intervenção; EP_A1=Envolvimento parental pré-intervenção; C_A1= comportamentos difíceis da criança pré-intervenção; ACT= ter participado do Programa ACT ou ser do grupo controle; EPCP_A2=Práticas parentais pós-intervenção; EP_A2=Envolvimento parental pós-intervenção; C_A2= comportamentos difíceis da criança pós-intervenção. $p \leq 0.050$; * $p \leq 0.010$; *** $p < 0.000$

6.1.6 Hipóteses e resultados obtidos

A hipótese geral (HG) “A participação no Programa ACT terá um efeito positivo nas práticas parentais, no envolvimento parental e por consequência terá um efeito negativo nos comportamentos difíceis da criança”, foi parcialmente aceita. Destaca-se na sequência a descrição dos resultados referentes as hipóteses específicas.

Tabela 5: Operacionalização das hipóteses e resultados obtidos com base no modelo estatístico final

Hipóteses	Resultados (Grupo Intervenção)
H1: A participação no Programa ACT terá um efeito direto positivo nas práticas parentais.	H1 aceita; -A participação no Programa ACT afetou positivamente as práticas parentais dos genitores
H2: A participação no Programa ACT terá um efeito direto positivo no envolvimento parental	H2 refutada; -A participação no Programa ACT não apresentou efeito direto positivo no envolvimento parental;
H3: A participação no Programa ACT terá um efeito direto negativo nos comportamentos difíceis da criança	H3 aceita; - A participação no Programa ACT produziu efeito direto negativo nos comportamentos difíceis da criança
H4: A participação no Programa ACT terá um efeito negativo nos comportamentos difíceis da criança, mediado por seu efeito positivo nas práticas parentais	H4 refutada; -A participação no Programa ACT não afetou negativamente os comportamentos difíceis da criança, mediado pelo seu efeito positivo nas práticas parentais;
H5: A participação no Programa ACT terá um efeito negativo nos comportamentos difíceis da criança, mediado por seu efeito positivo no envolvimento parental	H5 refutada; -A participação no Programa ACT produziu efeito nulo entre os comportamentos difíceis das crianças e o envolvimento parental;
H6: A participação no Programa ACT terá um o efeito total negativo sobre os comportamentos difíceis da	Hipótese aceita; - A participação no Programa ACT teve um o efeito total negativo significativo sobre os

criança, considerando os efeitos diretos (intervenção sobre os comportamentos difíceis da criança) e mediados (efeito sobre as práticas parentais e envolvimento parental para os comportamentos difíceis da criança).

comportamentos difíceis da criança, considerando os efeitos diretos (intervenção sobre os comportamentos difíceis da criança) e mediados (efeito sobre as práticas educativas parentais e envolvimento parental para os comportamentos difíceis da criança).

6.2 Síntese da Fase Qualitativa

6.2.1 Repercussões do Programa ACT na Percepção de Mães sobre suas Práticas Parentais, Envolvimento materno e o Comportamento Infantil

As repercussões do Programa ACT em relação às percepções de mães acerca de suas práticas parentais, envolvimento materno e o comportamento infantil, foram conhecidas após a realização de um grupo focal, cujo conteúdo desse encontro gravado em áudio e vídeo e posteriormente transcrito. Os dados foram organizados com o auxílio do *software ATLAS.ti* versão 8.0 e analisados de acordo com a análise categorial temática de Bardin (2011). Foram acessados **28 elementos de análise**, dispostos em 16 subcategorias, que resultaram em 5 categorias, conforme tabela 7.

A categoria 1, **Busca pelo Programa ACT**, diz respeito às razões que levaram as mães a participar do Programa ACT. A mesma está organizada em duas subcategorias, à saber: *Conteúdo do Programa ACT*, e, *Conhecimento sobre desenvolvimento infantil*. As mães apontam para a necessidade de conhecer novas estratégias para educar seus filhos, melhorarem seus próprios comportamentos na interação com os mesmos, além de buscarem conhecimentos em relação ao desenvolvimento infantil, capacidades emocionais, físicas e cognitivas, no intuito de melhor compreender e orientar seus filhos à medida que crescem.

Na categoria 2, **Contribuições do Programa ACT**, foram incluídas informações relacionadas às aprendizagens adquiridas pelas mães após a participação no Programa ACT. Indicam-se as seguintes subcategorias: *Compreender as emoções do filho*; *Compreender as próprias emoções*; *Desenvolvimento da criança*; *Comportamentos educativos aprendidos na infância*; *Práticas parentais*; *Violência na vida dos pais e das crianças*; *Exercício da parentalidade*; *Avaliação da participação no Programa ACT*. As mães apontaram para aprendizagens relacionadas à autorregulação de suas emoções (como a raiva), bem como auxílio a seus filhos no gerenciamento da raiva. Reconhecem que aprendizagens sobre desenvolvimento infantil são fundamentais, no intuito de auxiliá-las na promoção de melhores interações e prevenção de traumas infantis futuros. Abordaram perceber a transmissão transgeracional de práticas parentais e como estão reproduzindo estratégias violentas, como o grito, na educação dos filhos.

As mães refletiram em relação à importância de aprender novas estratégias para orientar o comportamento dos filhos, e mencionam estarem mais atentas ao tempo de qualidade que dedicam aos mesmos, buscando melhor interagir e ensinar novos comportamentos observando o grau de compreensão da criança. Destacam que o exercício de novas práticas parentais também por parte do cônjuge (pois muitas conseguiam repassar a eles o conteúdo aprendido em cada sessão do programa), favorecia a parentalidade positiva. Desse modo, as mães avaliaram que participar do Programa ACT trouxe para as mesmas, novas reflexões para que percebessem suas atitudes, mudanças de posturas e um olhar mais cuidadoso para com as necessidades da fase de desenvolvimento dos filhos.

A categoria, **Envolvimento Parental**, apresentou aspectos do envolvimento parental das mães no desenvolvimento psicossocial da criança. Destacam-se *Atividades proporcionadas para e com o filho; Tempo dedicado à relação com o filho; Percepção das atividades realizadas pelo cônjuge com o filho; Participação do cônjuge em atividades domésticas*, como as subcategorias presentes. As mães reconhecem que tem pouca paciência para brincar com seus filhos e percebem seus cônjuges mais disponíveis para realização de brincadeiras mais truculentas e de rua (como: videogame, cabana, pescar, futebol). As mesmas indicam que percebem seus parceiros mais “participativos” tanto no cuidado dos filhos bem como nas atividades domésticas. Porém, as mães destacam que a participação do cônjuge, principalmente nos afazeres domésticos, vem acontecendo de forma gradual. Comentam que o Programa ACT as fez refletir sobre o tempo de qualidade que dedicam aos filhos, e, quem vem prestando mais atenção nisso, buscando estarem mais presentes nas atividades com os mesmos, escutando-os e interagindo.

Em relação a categoria, **Envolvimento parental dos próprios pais**, é retratada a percepção das mães em relação ao envolvimento de seus genitores em sua infância. A subcategoria *Desenvolvimento de atividades relacionadas ao cuidado dos filhos*, foi abordada. Destacaram que as funções parentais, em sua infância, eram bem delimitadas, sendo que cabia ao pai prover a casa e a mãe o cuidado dos filhos, fazer compras, cuidar dos afazeres domésticos, levar à escola, auxiliar em tarefas escolares, além de brincar.

Em relação à categoria, **A importância da interação no grupo do Programa ACT**, indicam-se aprendizagens proporcionadas por meio das trocas entre as participantes durante o desenvolvimento das sessões de grupo do Programa ACT. A

subcategoria *Grupo de mães enquanto recurso de trocas coletivas* aborda as percepções e reflexões provocadas pelas trocas entre as mães participantes do grupo. As mães reconhecem a importância do grupo, que favoreceu a escuta de outras mães em relação a dúvidas e angústias, sendo possível visualizarem umas nas outras os desafios e possibilidades em relação à criação de filhos, além apontaram para a busca do equilíbrio entre a profissional e a maternidade.

Tabela 6: Sistema de Categorias das Percepções das mães sobre suas práticas parentais e o comportamento infantil

Categorias	Subcategorias	Elementos de análise
CATEGORIA 1: Busca pelo Programa ACT	1.1 Conteúdo do Programa ACT	Buscar ferramentas para lidar com o comportamento da criança
		Buscar ferramentas para lidar com o comportamento de ser mãe
	1.2. Conhecimento sobre desenvolvimento infantil	Obter conhecimento sobre desenvolvimento infantil
CATEGORIA 2: Contribuições do Programa ACT	2.1 Compreender as emoções do filho	Aprendendo a reconhecer a raiva das crianças
	2.2 Compreender as próprias emoções	Aprendendo a regular as próprias emoções
	2.3 Comportamentos educativos aprendidos na infância	Reconhecimento da reprodução de comportamentos aprendidos na infância com seus pais na educação dos filhos
		Olhar para sua “criança interna” como possibilidade de melhor compreender seu(ua) filh(a)s
	2.4 Desenvolvimento da criança	Compreender comportamentos que fazem parte do desenvolvimento da criança
	2.5 Práticas parentais	Desenvolvendo novas práticas parentais na educação do(a)s filho(a)s
2.6 Violência na vida dos pais e das crianças	Reconhecimento da violência verbal sofrida na infância	

		Funções do gritar
		Utilização do grito na educação do filho (a) pelo cônjuge
	2.7 Exercício da Parentalidade	Auxílio aos pais para serem pais
		Percepção de mudança no comportamento do cônjuge após a participação da mãe no Programa
	2.8 Avaliação da participação no Programa	Percepção do cônjuge sobre a participação da mãe no Programa
		Auto-avaliação da mãe sobre suas aprendizagens do Programa
CATEGORIA 3: Envolvimento Parental	3.1 Atividades proporcionadas <i>para e com</i> o filho(a)s	Percepção das mães em relação ao brincar dos/com os filhos
		Brincadeiras desenvolvidas pelas mães com as filhas
	3.2 Tempo dedicado a relação com o(a)s filho(a)s	Dedicar mais tempo aos filhos
	3.3 Percepção das atividades realizadas pelo cônjuge com o(a)s filh(a)s segundo as mães	Brincadeiras desenvolvidas pelo pai, conforme relato das mães
	3.4 Participação do cônjuge em atividades domésticas	Percepção da participação do cônjuge em tarefas domésticas

CATEGORIA 4: Envolvimento parental dos pais das participantes	4.1 Desenvolvimento de atividades relacionadas ao cuidado dos filhos	Percepção das participantes em relação as tarefas de suas mães
		Diferenças percebidas em relação a participação do pai e da mãe na vida das participantes
		Participação de seu pai em sua educação em comparação a participação do marido na educação do(a)s filho(a)s
CATEGORIA 5 A importância do grupo do Programa ACT para as participantes	5.1 Grupo de mães enquanto recurso de trocas coletivas	Grupo focal auxiliando mães a reconhecerem estratégias para lidar com comportamento dos filhos
		Reflexão em torno dos desafios enfrentados por outras mães

6.2.2 Repercussões do Programa ACT na percepção de Pais sobre suas Práticas Parentais, Envolvimento paterno e Comportamento Infantil

As repercussões do Programa de intervenção ACT na percepção de pais sobre suas práticas parentais, envolvimento paterno e comportamento dos filhos foram conhecidas após a realização do grupo focal. O conteúdo desse encontro gravado em áudio e vídeo e posteriormente transcrito. Os dados foram organizados com o auxílio do *software ATLAS.ti* versão 8.0 e analisados de acordo com a análise categorial temática de Bardin (2011). Foram acessados **42 elementos de análise**, dispostos em 15 subcategorias, que resultaram em 5 categorias, conforme tabela 8.

Na categoria 1, **Busca pelo Programa ACT**, foram identificadas as seguintes subcategorias: *Conseguir melhor lidar com as dificuldades dos filhos; Buscar aprender a ter uma relação mais próxima com filho; e, Obter mais informações para lidar com a educação dos filhos*. Em função da mudança “dos tempos”, percebida pelos pais, estes têm visualizado que precisam se apropriar de novos conhecimentos em relação a como melhor desenvolver seu papel de pai, assim como melhor ensinar os comportamentos “considerados adequados aos filhos”. Verbalizam perceberem que sua participação na vida dos filhos não é alvo “trivial”, e o querem fazer de forma mais saudável, preocupando-se em adquirir conhecimentos, como os programados pelo Programa ACT.

Em relação à categoria 2, **Contribuições do Programa ACT**, fazem parte as seguintes subcategorias: *Compreender as próprias emoções; Compreender as emoções do filho; Realizar e cumprir combinados com os filhos; Práticas parentais; Mídias eletrônicas; Desenvolvimento infantil; e, Comportamento dos filhos*. Os pais abordam como se sentem mal quando “estouram” com seus filhos, e que aprenderam a reconhecer seus sentimentos (como a raiva) e falar sobre, fora um dos grandes aprendizados do Programa ACT. Comentam perceber os sentimentos de seus filhos (como raiva), e que ajudá-los a reconhecer e a nomear, são fundamentais para seus filhos também lidem com essa emoção em suas vidas. Os pais apontam sobre a importância dos adultos cumprirem os combinados que fazem aos filhos, uma vez que eles têm sentimentos e expectativas - aspecto negligenciado em suas infâncias. Afirmam que a aprendizagem de novas práticas parentais para interagir com os filhos facilitou a comunicação nos momentos considerados difíceis. Além disso, afirmaram que começaram a prestar mais atenção ao que os filhos assistem/jogam, buscando conversar

com eles sobre o que está sendo apresentado pelas mídias eletrônicas. Relataram compreender a importância de se atentar as fases do desenvolvimento da criança, prestando atenção as necessidades dos momentos que a criança vivencia. Todos esses aspectos mencionados contribuíram para que os pais relatassem visualizar as mudanças de comportamento nos filhos à medida que crescem, além de identificar que as aprendizagens adquiridas contribuíram para melhorar sua função nos diversos momentos de interação com os filhos.

No que se refere a categoria 3, **Envolvimento Parental**, as seguintes subcategorias foram destacadas: *Participação paterna*, e, *Participação materna*. Os pais abordam que “o tornar-se pai”, iniciou-se desde a gestação da parceira, pois estiveram presentes acariciando a barriga, falando e contando histórias ao bebê. Falam que percebem que seu vínculo aconteceu de outra forma com o filho, uma vez que as mães têm esse processo desenvolvido com a amamentação, e eles precisaram criar estratégias para estarem próximos dos filhos, como dar banho, trocar fralda e fazer a criança dormir. Abordam, ainda, que tem uma divisão com a parceira das atividades que fazem diariamente com os filhos (como levar a escola, preparar lanche, brincar, dentre outras). Mencionam que se percebem cuidando dos filhos de maneira “parelha” tanto quanto as parceiras. E, que o Programa ACT foi um suporte especializado para auxiliá-los nesta tarefa. Quando se referem à participação materna, reconhecem que a parceira tem atividades exclusivas como cozinhar e contar histórias. Tal falta reflete que as atividades domésticas, como o cozinhar, ainda é função assumida pela mãe apesar da ampla participação do pai, conforme identificado nos relatos coletados.

A categoria 4, **Estratégias utilizadas para manutenção das aprendizagens adquiridas pelos pais no Programa ACT**, acoplou as subcategorias: *Revisão do conteúdo do curso*; e, *Conversas com os pais participantes do grupo*. Para os pais, ter um material de suporte (apostila) para eles voltarem quando necessário aos conteúdos, foi importante. Também, estes destacaram que, sempre que necessário recorrem as suas lembranças das conversas no grupo, durante a participação no Programa ACT. As falas de outros pais, os exemplos citados, as formas que estes pais resolviam conflitos, auxiliou-os a perceberem que seus filhos também poderiam apresentar tais comportamentos e maneiras de agir quando isso acontecesse. Desse modo, a experiência do grupo foi um recurso fundamental para proporcionar reflexões e aprendizado em relação às dúvidas que estes pais viviam em seus contextos com seus filhos.

Por último contemplou-se a categoria **Envolvimento parental dos pais dos participantes**, composta da seguinte subcategoria: *Desenvolvimento de atividades relacionadas ao cuidado dos filhos*. Os pais abordam lembranças de sua infância, no que se refere, a presença de seus pais na sua educação. Lembram que ao seu pai cabia prover a casa, e, a mãe as tarefas domésticas e cuidados dos filhos. Lembram-se que o pai pouco interagiu com eles, no intuito de saber como fora seu dia ou como estavam. Sabiam que o pai estava lá, mas era de outra forma. Ao lembrarem-se destas memórias, desejam e buscam estar com seus filhos de um jeito diferente, buscando que seus filhos se lembrem deles quando adultos, que eles estiveram lá, presentes afetivamente. Sabem que “copiam” seus pais em exemplos positivos, mas querem estar mais presentes e atuantes na educação dos filhos, assim, como acompanhando-os mais de perto em suas necessidades e anseios.

Tabela 7: Sistema de Categorias das Repercussões do Programa ACT na percepção de aprendizagens de pais sobre suas práticas parentais e comportamento dos filhos

Categoria	Subcategoria	Elementos de análise
CATEGORIA 1: Busca pelo Programa ACT	1.1 Aquisição de novas informações para lidar com os filhos	Obter mais informações para lidar com a educação dos filhos
		Buscar aprender a ter uma relação mais próxima com filho
		Conseguir melhor lidar com as dificuldades dos filhos
	1.2 Aprender sobre disciplina positiva	Reconhecer o Título do programa como motivador da participação
	1.3 Buscar estar mais presente na vida dos filhos	Estar presente na vida dos filhos
CATEGORIA 2: Contribuições do Programa ACT	2.1 Compreender as próprias emoções	Buscar a auto-regulação enquanto pai no manejo das emoções das crianças
		Pedir desculpas ao filho
		Perceber o comportamento do pai quando “estoura”
		Repensar outras formas de agir para não deixar marcas nos filhos
	2.2 Compreender as emoções do filho	Entender os sentimentos das crianças

		Nomear os sentimentos das crianças
		Controlar das emoções dos filhos
	2.3 Realizar e cumprir combinados com os filhos	Compreender as necessidades da criança e reconhecer a sua disponibilidade para atendê-las
		Cumprir os combinados com o filho
	2.4 Práticas parentais	Abaixar a altura do filho para conversar com ele
		Perceber que o tempo que dava para o filho se acalmar era muito extenso
		Explicar o que vai acontecer nos lugares que estará com o filho
		Ensinar a respirar quando o filho fica nervoso
		Comuniar ao filho como se sente
	2.5 Mídias eletrônicas	Controlar a exposição às mídias eletrônicas na vida dos filhos
	Perceber como o filho tem lidado com as mídias eletrônicas	

		Perceber a importância da inserção de outras atividades na vida da criança além do videogame
		2.6 Desenvolvimento infantil
	2.6 Desenvolvimento infantil	Compreender que a criança é um ser em formação
		Entender relatos de outros pais com filhos de idades mais avançadas à do filho
	2.7 Comportamento dos filhos	Lidar com a criança no dia-a-dia
		Tomar decisões sobre como lidar com comportamento dos filhos
Interagir com o filho de modo a ser lembrado no futuro por ele		
Categoria 3: Envolvimento Parental	3.1 Participação paterna	Ser “pai”
		Realizar atividades “exclusivas” com o filho
		Organizar o tempo passado com o filho
		Interagir com o filho de modo a ser

		lembrado no futuro por ele
		Perceber a “caminhada a ser realizada” para tornar-se um bom pai
		Dar maior suporte ao desenvolvimento dos filhos
	3.2 Participação materna	Lembrar da participação da parceira em atividades com o filho
CATEGORIA 4: Estratégias utilizadas para manutenção das aprendizagens adquiridas	4.1 A importância de revisar o conteúdo do curso	Utilizar material didático fornecido no curso
		Relembrar conteúdos aprendidos no curso
	4.2 As conversas com os pais participantes do grupo	Conversar com pais sobre a educação de filhos
Categoria 5: Envolvimento parental dos pais dos participantes	5.1 Desenvolvimento de atividades relacionadas ao cuidado dos filhos	Lembrar da presença do pai e da mãe na infância
		Perceber forma como pretende desenvolver sua relação com o filho

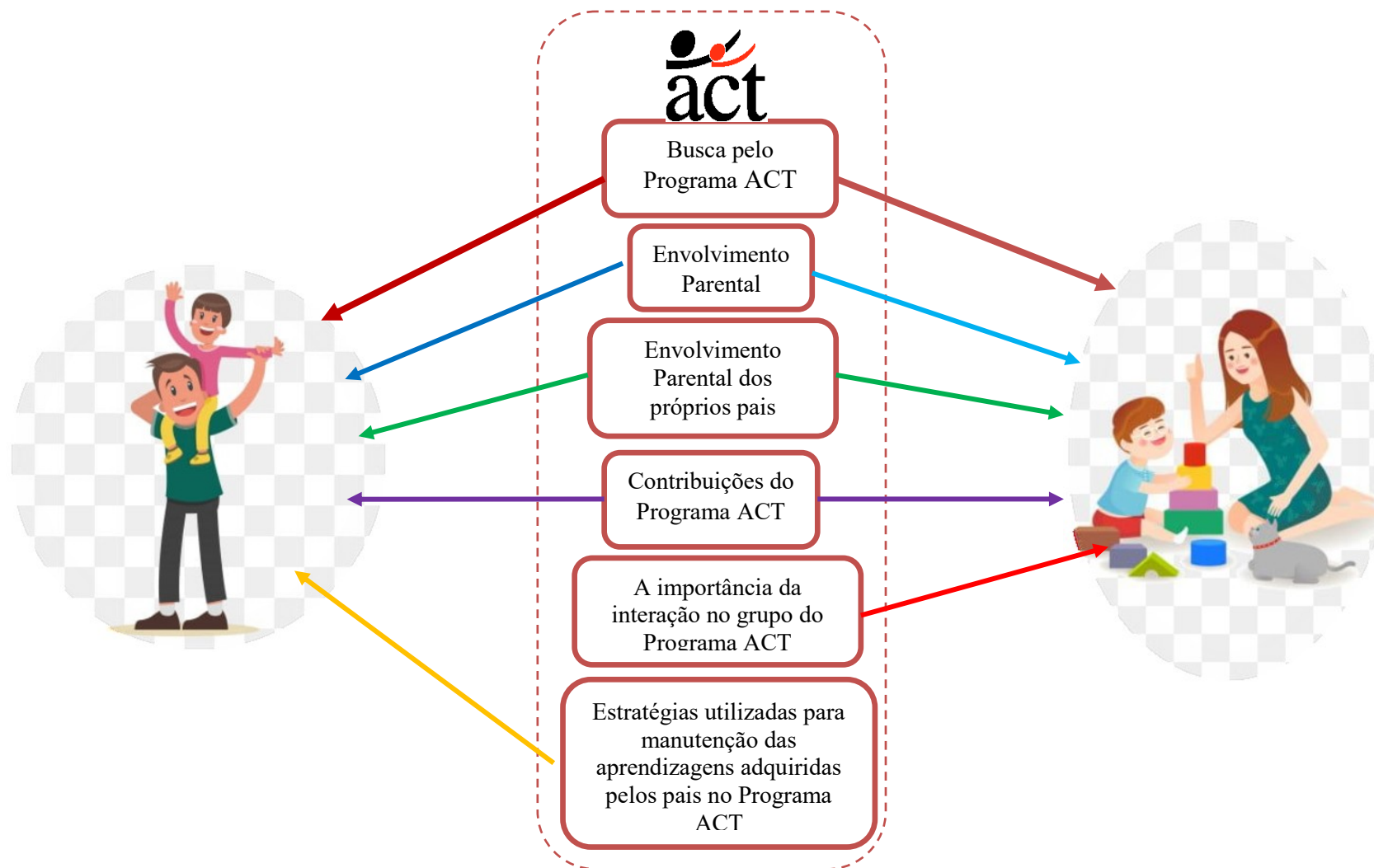


Figura 7: Esquema ilustrativo demonstrando as categorias do grupo focal das mães e do grupo focal de pais

6.3 Artigos

6.3.1 Avaliação da eficácia do Programa ACT nas práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil (Artigo 1)⁹

Resumo: O objetivo deste estudo foi avaliar a eficácia do Programa ACT em relação a práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil de crianças de dois a oito anos de idade. É um estudo randomizado controlado composto de uma amostra com 63 genitores (34 participantes concluintes do Grupo Intervenção e 29 participantes no Grupo Controle). Realizou-se uma modelagem de equação estrutural simples conduzida por meio de análise de caminhos, sendo que o modelo testado foi confirmado. Seis hipóteses foram desenvolvidas, sendo que as confirmadas dizem respeito ao efeito direto positivo do Programa ACT nas práticas parentais e efeito direto negativo nos comportamentos difíceis dos filhos. Estes dados confirmam a eficácia do Programa ACT na mudança das práticas parentais dos genitores, assim como as mudanças observadas no comportamento dos filhos. Em relação ao envolvimento parental, não foram identificadas mudanças estatísticas significativas. A variável de defecho - comportamentos difíceis da criança - no momento pós avaliação teve em 65,3% sua variância explicada pelo Programa ACT, práticas parentais e envolvimento parental. Os resultados revelam que investir em Programas de Treinamento Parental, como o ACT, predizem resultados positivos em relação a promoção de relações familiares positivas entre genitores e filhos.

Palavras-chave: Programa ACT; Práticas Parentais; Comportamento Infantil; Envolvimento Parental.

⁹ Este artigo foi retirado da publicação da tese, em função dos direitos autorais.

6.3.2 Programa ACT: Percepção de Mães sobre suas Práticas Parentais, Envolvimento materno e o Comportamento Infantil (Artigo 2)¹⁰

Resumo: O objetivo do presente estudo foi caracterizar as aprendizagens de mães, concluintes do Programa ACT, em relação a suas práticas parentais, envolvimento parental e comportamento dos filhos. Participaram do estudo sete mães de crianças com idade de dois a oito anos. Após a conclusão dos oito encontros do Programa ACT, as participantes foram convidadas para participar de um grupo focal. Perguntas guiadoras foram utilizadas para disparar a discussão, que foi gravada em áudio e vídeo. O encontro foi transcrito e organizado em categorias temáticas, com auxílio do *software ATLAS.ti* versão 8.0, e avaliado por duas juízas com conhecimento na área de família. Com base nas análises das juízas, procedeu-se a análise de conteúdo. Foram organizadas cinco categorias temáticas: (i) Busca pelo Programa ACT; (ii) Contribuições do Programa ACT; (iii) Envolvimento Parental; (iv) Envolvimento Parental dos pais das participantes, e (v) Importância do Grupo do Programa ACT para as participantes. As mães destacaram que o Programa ACT possibilitou a aquisição de conhecimentos sobre práticas parentais e comportamento infantil, facilitando o envolvimento com os filhos, além de ter sido um espaço grupal de escuta e apoio sobre as angústias vividas na maternidade.

Palavras-chave: práticas parentais, envolvimento parental, comportamento infantil.

¹⁰ Este artigo foi retirado da publicação da tese, em função dos direitos autorais.

6.3.3 Repercussões do programa de intervenção ACT na percepção de aprendizagens de pais sobre suas práticas parentais, envolvimento paterno e comportamento dos filhos (Artigo 3)¹¹

Resumo: O presente estudo procurou caracterizar concepções de pais sobre práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil. É um estudo qualitativo que contou com a participação de cinco homens, concluintes do Programa de treinamento parental ACT, em um grupo focal. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e refletiram em torno de perguntas guiadoras. As falas foram gravadas e o conteúdo foi transcrito e organizado em categorias temáticas com auxílio do Software *Atlas Ti* versão 8.0. As categorias são: Busca pelo Programa ACT; Contribuições do Programa ACT; Envolvimento parental; Estratégias utilizadas para manutenção das aprendizagens adquiridas; e, Envolvimento parental dos próprios pais. O Programa ACT proporcionou conhecimento em relação à importância da participação paterna no desenvolvimento infantil, e, a experiência em grupo contribuiu para o acolhimento das angústias e apropriação de estratégias de gerenciamento dos comportamentos difíceis dos filhos.

Palavras chave: práticas de criação infantil, pai, comportamento da criança.

¹¹ Este artigo foi retirado da publicação da tese, em função dos direitos autorais.

7 DISCUSSÃO INTEGRADA

O objetivo geral da presente tese foi analisar a eficácia do Programa ACT no fortalecimento das práticas parentais, envolvimento parental e na redução de comportamentos difíceis de crianças de dois a oito anos de idade. Este estudo teve como norte os pressupostos teóricos-epistemológicos do Pensamento sistêmico. Os resultados da análise Quantitativa (Estudo 1) e da análise qualitativa (Estudo 2), resultaram em artigos de pesquisa. Estes artigos (Artigo 1, Artigo 2, Artigo 3), indicaram que o Programa ACT teve efeito positivo no fortalecimento das práticas parentais, envolvimento parental e redução dos comportamentos infantis difíceis. Tais achados corroboram com estudos anteriores realizados com o Programa ACT, em diversos contextos, como o brasileiro (Knox, Burkhart & Cromly, 2013; Know, Burkhart & Howe, 2011; Knox, Burhart & Hunter, 2011; Weymouth & Home, 2011; Portwood, Lambert, Abrams & Nelson, 2011). A discussão que segue, visa responder aos objetivos específicos deste trabalho seguindo as recomendações do método misto de análise de dados – DEXPLIS.

7.1 Caracterização sociodemográfica dos participantes

Os participantes concluintes do Programa ACT, no presente contexto de pesquisa, foram, **em sua maioria**, mães. Em relação ao recorte do **Artigo 1**, constatou-se que 60 mães (total de 95,2%), e, 3 pais (total de 4,8%), concluíram o Programa ACT, no estudo randomizado. A participação paterna em Programas de Treinamento Parental ainda é vista como um ponto crítico. Algumas barreiras podem afetar a participação paterna: percepção dos comportamentos difíceis dos filhos como menos problemáticos; tempo escasso (em função de compromissos de trabalho); baixo suporte organizacional (falta de políticas organizadas para o pai) (Bayler, Wallace, & Choudhry, 2009). No entanto, estudos que incluíram o pai (quando comparados aqueles que não), demonstraram resultados significativos em relação à autorregulação, empatia, autoestima, comportamento pró-social e desempenho acadêmico da criança (Bagner, 2013; Haine-Schlagel & Walsh, 2015; Lamb & Levis, 2010).

No que diz respeito à **escolaridade dos participantes**, a maioria dos concluintes do Programa ACT, mencionaram terem nível superior completo (22,2%) ou pós-graduação (41,3%). A média de escolaridade dos participantes foi de **15,9 anos**. Em

estudo de Wells, Sarkadi, e Salari (2016), os genitores com nível maior de escolaridade demonstraram participar e engajar-se mais em Programas de Intervenção Parental, resultado que também foi identificado na presente tese.

Estudos evidenciam que o perfil de risco dos genitores inclui a renda baixa, sendo que estes cuidadores exercem modelos menos elaborados de parentalidade, falta de capacitação pessoal, parentalidade inconsistente e indiferente, abordagens punitivas para controlar o comportamento dos filhos, além de negligência das necessidades básicas dos filhos (Landers, Da Silva e Paula, & Kilbane, 2013; Rodrigo, 2016). Desse modo, o investimento em conhecimento, interações e reflexões em relação ao ambiente familiar, podem atuar como mecanismo de proteção para o desenvolvimento infantil saudável (Bronfenbrenner & Evans, 2000). De qualquer forma, é importante destacar que a parentalidade é um fenômeno multideterminado e que precisa ser compreendido em função de sua complexidade.

No que se refere à relação com a criança focal, **a média de idade foi de 4,65 anos, sendo que a maioria dos participantes declararam serem mães de meninas.** O período de 3-7 anos refere-se a um momento sensível do desenvolvimento da criança. Seu funcionamento cerebral, linguagem e competência social estão progressivamente tornando-se mais complexas (Diamond, 2013). Bossardi (2015) indica, em seu estudo, que as mães se envolviam em maior cuidado quando as crianças menores, ao passo que os pais, se envolviam mais com crianças do sexo masculino, jogos físicos e nos cuidados de crianças mais novas. Destaca-se que no **Artigo 3**, os participantes eram todos pais de meninos, dado que pode ter interferido no maior envolvimento destes genitores no cuidado com seus filhos. Porém, entende-se que novos estudos são necessários para compreender o envolvimento paterno e materno em crianças com filhos do sexo oposto.

Os participantes do **Artigo 1** indicaram serem: mães biológicas (90,5%), pais biológicos (4,8%) e mães adotivas (4,8%). Pesquisas indicam que a maioria dos participantes de Programas de Intervenções são mães, sendo que muitos estudos nem apresentam as taxas de participação paterna (Fletcher, Freeman, & Matthey, 2011; Panter-Brick, Burgess, Eggerman, McAllister, Pruett, & Leckman, 2014). Em trabalho de Lundahl, Tollefson, Risser e Lovejoy (2008), com base numa revisão de metanálise realizada, obtêve-se como resultado que o envolvimento do pai nas intervenções parentais estava associado à redução de problemas externalizantes de comportamento

infantil, bem como melhora no comportamento parental. No entanto, o **Artigo 3**, demonstra que, apesar da restrita participação dos pais no Programa ACT, estes apresentaram grande interesse em obter mais conhecimento e informações sobre desenvolvimento infantil e como educar os filhos baseados na Disciplina Positiva. Percebe-se, desse modo, movimento gradual sendo que esses pais, frutos também de um modelo de paternidade tradicional, estão buscando construir um novo modelo mais participativo e cuidadoso (Bossardi, Gomes, Bolze, Crepaldi, & Vieira, 2016).

7.2 Programa ACT: um olhar quantitativo dos genitores em relação as Práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil (Artigo 1)

Os genitores são os principais atores no desenvolvimento da criança, principalmente nos anos iniciais. Eles são os principais agentes de mudança, tendo em vista a proximidade da natureza interacional estabelecida (Granic & Patterson, 2006). São os genitores quem podem auxiliar os filhos em relação aos comportamentos mais adaptativos, usando-se de práticas parentais positivas, e, envolvimento parental (Wittkowski, Dowling, & Smith, 2016).

Pesquisas indicam que os Programas de Treinamento Parental, em função de melhorarem as habilidades das figuras parentais, podem funcionar como apoio a saúde mental e desenvolvimento infantil (Morris, Robinson, Hays-Grudo, Claussen, Hartwig, & Treat, 2017; So, Rojo, Robinson, Hartwig, Lee, Beasley, Silovsky, Morri, Titchener & Zapata, 2020). Os benefícios das intervenções parentais, como do Programa ACT, são de longo prazo, podendo oferecer retorno econômico a sociedade, pois visam melhorar a qualidade e consistência da parentalidade, e, o comportamento infantil (Duncan, MacGillivray, & Renfrew, 2017).

O Artigo 1, visou “avaliar a eficácia do Programa ACT em relação a práticas parentais, envolvimento parental e comportamento difíceis de crianças de dois a oito anos”. Na análise de correlação dos construtos práticas parentais, envolvimento parental e comportamentos difíceis de crianças, na amostra geral, identificou-se que a variável práticas parentais avaliada nos tempos pré e pós intervenção correlacionava negativamente com os comportamentos difíceis da criança, avaliados em ambos os

tempos. Já a variável envolvimento parental, não evidenciou-se correlação alguma com as outras variáveis testadas.

Em relação a análise de caminhos (*Path analysis*) realizada, foi possível extrair as seguintes conclusões:

***A participação no Programa ACT afetou positivamente as práticas parentais dos genitores.** Os genitores participantes do Grupo Intervenção incrementaram suas práticas parentais após a participação no Programa ACT. Este resultado corrobora com achados anteriores, utilizando o Programa ACT, em que se verificaram melhorias nas práticas parentais (disciplina positiva, comunicação, autorregulação emocional) tanto em grupos com a presença da mãe ou grupos com presença de pai/mãe (Knox, Burkhart, & Crombly, 2013; Knox, Burkhart, & Home, 2011; Pedro, Altafim, e Linhares, 2016; Ramos, Pereira, Marques, & Barros, 2019; Weymouth & Howe, 2011).

***A participação no Programa ACT não apresentou efeito direito positivo no envolvimento parental.** Análises realizadas demonstram que a participação no programa ACT não teve impacto nos níveis de Envolvimento Parental. Um aspecto considerado refere-se que para compreender o Envolvimento Parental precisariam de mais tempo de acompanhamento do grupo de genitores, uma vez que o contrato é decorrente de um conceito multideterminado que abrange a compreensão relacionada a construção de vínculos na primeira infância. Também, os concluintes do Programa ACT não pertenciam a uma amostra clínica, desta forma entende-se que talvez não experimentassem níveis significativos de dificuldades relacionadas aos comportamentos difíceis de seus filhos. Eram genitores envolvidos que procuravam compreender, dar autonomia as crianças, preocupados com suas habilidades parentais e que tentavam dividir os cuidados com seus parceiros, fortalecendo a coparantalidade positiva.

***A participação no Programa ACT produziu efeito direito negativo nos comportamentos difíceis da criança.** Os resultados sugerem que os genitores que participaram do Programa Parental, perceberam uma diminuição de comportamentos difíceis nos filhos. Tal descoberta corrobora com a perspectiva ecológica referente ao desenvolvimento infantil, sendo que em contextos que a criança não participa diretamente, mas um membro do seu microsistema participa, acontece influencia na relação genitores-filhos e posteriormente no comportamento infantil (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Em relação às pesquisas com o Programa ACT (em amostras não randomizadas), que também avaliaram o comportamento difícil da criança, foi possível

constatar a eficácia do programa em relação à diminuição nos comportamentos externalizantes em crianças com até 10 anos (Knox et al., 2011; Knox & Burkhart, 2014), diminuição do comportamento agressivo em crianças com mais de 5 anos de idade (Porter & Howe, 2008), e, melhorias no comportamento de bullying em crianças de 4 a 10 anos de idade (Burkhart et al., 2013). Contudo, investigações sobre a participação dos genitores no cuidado infantil são necessárias, no intuito de averiguar como o Programa ACT pode contemplar as demandas dos participantes e sua busca para melhor gerenciarem os comportamentos difíceis dos filhos.

***A participação no Programa ACT não afetou negativamente os comportamentos difíceis da criança, mediado pelo seu efeito positivo nas práticas parentais.** A mediação das práticas parentais na relação entre participação no Programa ACT e comportamentos difíceis da criança não foi confirmada pela análise realizada. Salienta-se que a adoção de práticas parentais positivas está associada a menores taxas de problemas de comportamento em crianças (Lorber & Egeland, 2011; Stoltz, Londen, Dekovic, Prinzie, Orobio de Castro, Lochman, 2013; Sebre, Jusiene, Dapkevics, Skreitule-Pikse, & Bieliauskaite, 2014). Conforme Mouton, Loop, Stiévenart, e Roskam (2018), quanto mais os genitores são conhecedores dos impactos das práticas parentais positivas no desenvolvimento infantil, mais possivelmente tenderam a agir e responder de forma positiva e adequada aos comportamentos infantis. Infere-se que o tamanho da amostra (n =63) pequeno, além do instrumento de práticas parentais estar em avaliação, podem ter contribuído para o resultado obtido. Desse modo, sugere-se novos estudos com amostras maiores afim de verificar se os resultados da mediação se mantêm.

***A participação no Programa ACT produziu efeito nulo entre os comportamentos difíceis das crianças e o envolvimento parental.** A mediação do envolvimento parental na relação entre participação no Programa ACT e comportamentos difíceis da criança não foi confirmada pela análise realizada. Aponta-se que o envolvimento parental influencia diretamente na aprendizagem, comportamento infantil e interações positivas entre genitores-filhos, funcionamento da criança e dos genitores (Cia, Barham & Fontaine, 2009; Mondin, 2008; Spencer, Topham, King, 2019). Com base no exposto, considera-se relevante compreender quais os aspectos que motivam os genitores a envolverem-se com seus filhos, especialmente no que diz respeito a participação paterna, tendo em vista a escassez de pesquisas no contexto da prevenção universal à violência e maus-tratos infantis (Pleck, 2012). Além do mais, entende-se ser

necessário novos estudos que busquem avaliar aplicação do Programa ACT, mediado pelo envolvimento paterno nos comportamentos infantis difíceis, tendo em vista características do instrumento envolvimento paterno, uma amostra maior, e, maior participação paterna no programa.

***A participação no Programa ACT teve um o efeito total negativo significativo sobre os comportamentos difíceis da criança, considerando os efeitos diretos (intervenção sobre os comportamentos difíceis da criança) e mediados (efeito sobre as práticas educativas parentais e envolvimento parental para os comportamentos difíceis da criança).** Este resultado evidencia que embora os resultados das mediações não foram significativos, ao considerar às duas categorias de efeitos testadas, se encontra impacto nos comportamentos difíceis da criança devido à participação do programa, considerando as práticas parentais e o envolvimento parental. Pesquisas indicam relações entre práticas parentais positivas e habilidades sociais em crianças, assim como práticas parentais negativas e problemas de comportamento infantil (Martinho, 2010; Sabbag & Bolsoni-Silva, 2010). As mudanças nas práticas parentais predizem problemas de comportamento infantil, uma vez que os pais aprimoram suas habilidades e passam a ter mais confiança em relação ao gerenciamento do comportamento dos filhos (Toni & Hecavei, 2014). Investir em Programas de Treinamento Parental reduz os comportamentos abusivos dos pais (Lundahl, Nimer, & Parsons, 2006). Propõe-se com explicação para essa hipótese, que as testagens das relações são interdependentes significativas e fortes, influenciando na significação geral do resultado da hipótese.

Finalmente consideramos relevante mencionar que foram verificados efeito direto nulo do Programa ACT no envolvimento parental, assim como no efeito mediado. Indica-se que, quando há investimento e incentivo ao envolvimento parental verifica-se estabelecimento de relações mais profundas e duradoras entre genitores e filhos (Lins, Lins, & Eberhardt, 2015; Vieira, Manfroi, & Macarini, 2011). Observa-se que os estudos relacionados ao Programa ACT são iniciais. Desse modo, entende-se que novos trabalhos podem ser realizados afim de compreender como o Programa ACT pode influenciar na relação entre **genitores-filhos**, no decorrer do tempo, observando-se principalmente a participação paterna.

Frente ao exposto, é importante mencionar que os resultados apontados acima foram base para a etapa qualitativa, sendo que buscou-se aprofundar questões (como o

envolvimento parental), que não foram encontradas na fase quantitativa. Desse modo, na sequência seguem os resultados tanto do grupo de mães bem como do grupo de pais, que foram organizados em artigos (**Artigo 2 e Artigo 3**).

7.3 Programa ACT: um olhar qualitativo de mães e pais em relação as Práticas parentais, envolvimento parental e comportamento infantil (Artigo 2 e Artigo 3)

As experiências dos primeiros anos de vida (cognitivas, domínio da linguagem, motor e socioemocional) fornecem as bases para o bem-estar de uma pessoa ao longo da vida (He, Liu, Chen, Huang, & Luo; 2020). As habilidades desenvolvidas pela criança possibilitaram assegurar sua saúde física/mental, educação e ganhos financeiros quando se tornar adulta (Attanasio, 2015; Campbell et al., 2014).

Diversos fatores contribuem para que as crianças apresentem melhor desenvolvimento que outras, como as práticas parentais utilizadas pelos genitores e o envolvimento destes com seus filhos. Investir em Programas de Treinamento Parental, como o ACT, para fortalecer as habilidades parentais e promover a conscientização acerca da importância do cuidado infantil, auxilia na prevenção de problemas comportamentais futuros (Chan, Lake & Hassan, 2017; Government Offices of Sweden, 2018).

Os achados dos grupos focais realizados foram organizados em dois estudos: **Artigo 2** (com mães) e **Artigo 3** (com pais). Na sequência, segue síntese (dados gerais esplandados nos artigos) de informações encontradas em ambos os grupos focais realizados:

***Compreensão das emoções dos genitores e das emoções do filho (como a raiva):** Mães e pais concordaram que em determinadas situações (principalmente quando não sabiam como lidar com o comportamento difícil dos filhos), eram acometidos pelo sentimento da raiva, “explodindo” com os mesmos (**Artigo 3**). Ao considerar que as primeiras experiências de resolução de conflitos se dão no ambiente familiar (microsistema mais próximo), as crianças aprendem com seus genitores como estes experienciam e lidam com os desafios enfrentados. Como a raiva é um sentimento normal e todos a experimentam, torna-se necessário conhecer outras formas para lidar com a mesma, para melhor gerenciá-la. As possibilidades de Controle da raiva foram demonstradas durante a programação do Programa ACT, sendo que os genitores

passaram a aplicar as aprendizagens nas situações diárias com os filhos. Foram percebendo efeitos positivos, assim como visualizando, pelo comportamento e fala de seus filhos, que estes estavam atentos aos seus momentos de raiva além de perceber e comentar quando os genitores também experimentava esse sentimento, indicando para os pais para buscarem “se acalmar” (**Artigo 3**). Entende-se que a percepção e contribuição das crianças sobre o comportamento dos pais, refere-se a um dos achados importantes deste estudo, uma vez que ratifica que as crianças aprendem com os exemplos recebidos. Em trabalho de Gottman, Katz, e Hooven (1996), conduzido com genitores de crianças de 4/5 anos de idade, foi possível verificar que quando os cuidadores primários tinham maior consciência de suas próprias emoções, eles se envolviam mais em auxiliar os filhos a desenvolverem comportamentos emocionais mais adaptativos, quando comparados a pais que menos conhecimento tinham de suas emoções.

***Práticas parentais:** Mães e pais relataram terem aprendido com o Programa ACT diversas estratégias para melhor lidarem com os comportamentos difíceis dos filhos. Estas estratégias foram variadas, conforme indicado no **Artigo 2** e no **Artigo 3**. Demais estudos com o Programa ACT indicaram que a aprendizagem de novas estratégias auxiliou os genitores em relação à redução da disciplina física (Knox et al., 2013), baixas taxas de violência psicológica (Portwood et al., 2011), e, diminuição da disciplina positiva (Knox & Burkhart, 2014). Desse modo, compreende-se que investir nos cuidadores, como no caso do Programa ACT, aumenta o conhecimento e representa a possibilidade de novas formas de disciplina para lidar com os filhos frente aos comportamentos considerados desafiantes, resolvendo conflitos e evitando o uso da violência.

***Desenvolvimento infantil:** No **Artigo 2**, fica evidente pelo relato das mães que estas puderam refletir em relação ao processo relacionado ao desenvolvimento infantil. As crianças vivem fases, e o que conseguiam fazer e compreender dependia de sua maturidade física, emocional e cognitiva. As participantes citaram que compreender o desenvolvimento enquanto processo gradual, as possibilitou atentarem-se ao cuidado para não gerarem traumas nos filhos. No **Artigo 3**, os pais indicaram saber que o exercício de sua paternidade não era algo “trivial” e que sabiam que precisam de informações para melhor desenvolver seu papel atendendo as necessidades dos filhos. Os achados ratificam a importância do conhecimento para possibilitar o

desenvolvimento de novas habilidades parentais com o intuito de evitar os maus-tratos infantis (Cowen, 2001). Programas de Treinamento Parental, como ACT, fornecem aos cuidadores primários suporte, experiências e confiança para apoiar o desenvolvimento infantil (Hardcastle, Bellis, Hughes, & Sethi, 2015). Os participantes ouvidos, nos grupos focais, conseguiram estudar sobre desenvolvimento infantil e como acontece o processo de aprendizagem das crianças ao longo do tempo, melhorando as interações parentais, além de gerar nos filhos memórias positivas de cuidado (Portwood, Lambert, Abrams, & Nelson, 2011). Aponta-se como contribuição deste tópico, a busca dos genitores em relação a conhecimentos para desenvolverem sua função parental de forma mais possível e participativa junto aos filhos, informação que contradiz hipóteses do Artigo 1 em relação aos genitores não terem melhorado seu envolvimento com as aprendizagens adquirida com o Programa ACT.

***Comportamento infantil:** Este ponto é especificado no **Artigo 3**, sendo que os pais abordam os desafios de lidar com os comportamentos do filho, a medida que ele cresce. Quando a criança apresenta comportamentos desafiadores, espera-se uma parentalidade cujos genitores consigam formular respostas apropriadas conforme a fase de desenvolvimento da criança (Portwood, Lambert, Abrams, & Nelson, 2011). De todo modo, o Programa ACT, contribuiu, conforme relatos de ambos os genitores, para percepções acerca das mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais que os filhos apresentam à medida que crescem. Ou seja, funcionou com um mecanismo de proteção para o desenvolvimento infantil (Pedro, Altafim, & Linhares, 2016).

***Envolvimento Parental:** Em ambos os grupos, de mães e pais, estes vão apontar para as interações que estabelecem com os filhos assim como percebem a participação do cônjuge. As mães indicam que percebem seus parceiros apropriando-se do papel paterno e dos cuidados domésticos. Indicam que seus parceiros são muito mais envolvidos quando comparam a experiência que tinham com seus pais, em sua infância. No entanto, os pais, participantes do Grupo Focal, apontam que percebem-se participando de forma “parelha” (equilibrada) dos cuidados dos filhos e das atividades da casa. Estudos apontam que após o nascimento de uma criança, há uma divisão desigual do trabalho entre homens e mulheres (Craig e Mullan, 2011; Kotila et al, 2013). Mães passam a ser mais envolvidas com os cuidados básicos da rotina ao passo que os pais envolvem em atividades lúdicas, como brincadeiras ao ar livre (Schmidt et al, 2015). Além disso, o que os pais fazem nem sempre são considerado cuidado, na percepção das mães. Isso

indica que além de analisar o que cada um faz, é importante também investigar qual é a percepção que um cuidador tem sobre o outro (Crepaldi, Andreani, Hammes, Ristoff, & Abreu, 2006). Evidencia-se que, conforme os relatos os pais participantes do grupo focal eram muito envolvidos e participativos no cuidado de seus filhos, no entanto, as mães apontam que ainda os homens estão gradualmente apropriando tanto do cuidado como das atividades domésticas. Esse dado é demonstrado no **Artigo 3** com pais, sendo que eles reconhecem que algumas atividades, como domésticas que ainda ficam ao encargo da companheira. De todo modo, cumpre ressaltar que fora possível ver pais e mãe buscando interagir mais com os filhos e atentos ao que estes dizem, fazem e assistem. Pais e mães que tem busando ter mais tempo de qualidade com seus filhos e mais vigilantes de seu comportamento, buscando auxiliarem seus filhos nas dificuldades diárias que enfrentam. Considera-se, com base nos achados dos grupos focais, que os pais e mães estavam praticando as aprendizagens do Programa ACT e demonstravam muito interesse em continuar obtendo mais informações e conhecimentos de como melhor participar da vida de seus filhos durante esses anos iniciais.

7.4 Programa ACT: algumas sínteses possíveis

Com base nos objetivos específicos da presente tese e os resultados obtidos no Estudo I e Estudo II, pode-se destacar os seguintes achados com a aplicação do Programa ACT, com pais e mães:

a) Verificou-se que os pais e mães participantes da intervenção com o Programa ACT, estavam buscando formas de desenvolver uma parentalidade positiva, baseada na comunicação, compreensão das fases de desenvolvimento da criança, identificação de suas emoções, e, as emoções dos filhos (como raiva). Desse modo, visualiza-se que Programas de Intervenções Parentais, como o Programa ACT, representam uma possibilidade de auxílio aos genitores, por intermédio dos conhecimentos uma vez que há um direcionamento em relação à preocupação específica dos genitores: criação de filhos (Kwon, Han, Jeon, & Bingham, 2013; Pereira, Goes, & Barros, 2015). Os pontos citados podem ser verificados no **Artigo 1**, **Artigo 2** e **Artigo 3**.

b) Conhecimentos sobre *práticas parentais positivas* foram apresentadas aos genitores, possibilitando reflexões em relação as suas posturas parentais, e, comportamento dos filhos. Os genitores identificaram o aprendizado de novas habilidades parentais ao longo das sessões do Programa ACT, conforme confirmação de hipóteses (**Artigo 1**), e,

pelos relatos nos grupos focais (**Artigo 2 e Artigo 3**). Entende-se que quando os genitores sentem-se dominando novos saberes, eles passam a melhorar sua interação com os filhos, com base na atenção, acessibilidade e recursos disponibilizados (Scarzello, Arace, & Prino, 2016). Além disso, é importante também destacar o aspecto afetivo e emocional. Ou seja, o conhecimento ajuda no aprimoramento das relações dos pais para com os filhos e filhas, mas é importante também que essa interação seja construída por meio acolhimento, respeito e vinculação afetiva e emocional positiva.

c) Pais e mães puderam refletir sobre sua infância e como foram criados. Reconheceram que muitas de suas práticas parentais eram frutos daqueles aprendizados recebidos de seus genitores (**Artigo 2 e Artigo 3**). Dessa maneira, os participantes, por intermédio do Programa ACT, refletiram em relação à forma que estavam educando seus filhos, tendo em vista que seguiam geracionalmente práticas aprendidas em suas famílias de origem (Serbin & Karp, 2003). A participação nos grupos permitiu a eles pensar sobre as modificações que ocorreram ao longo do tempo e de uma geração para outra, no sentido de valorizar a parentalidade positiva.

d) Ao longo das sessões com o Programa ACT, os genitores mencionaram sentir-se conectados e apoiados por seus pares, visualizando que as experiências e sentimentos que experimentavam com seus filhos (como a raiva), tinham ressonância nos demais cuidadores. As falas destes cuidadores encontravam eco naqueles que também já tinham passado por situações parecidas no cuidado dos filhos, conforme indicado em trabalho de Strange, Fisher, Howat e Wood (2015).

e) Mães puderam ampliar seu conhecimento em relação à *violência contra criança*, na alteração de voz, como por exemplo, por meio de verbalizações mais acentuadas (“gritos”), uma dessas expressões. Pais destacaram que “explodiam” diante dos filhos e que desejavam mudar esta postura. Entende-se que quando as práticas parentais envolvem o uso da violência, o microsistema familiar torna-se caótico, constituindo-se fator de risco para o desenvolvimento infantil (Bronfenbrenner & Evans, 2000). A violência interfere no percurso de vida da criança podendo provocar (a curto, médio e longo prazo), problemas mentais e físicos (Christian & Schwarz, 2011). Desse modo, com a experiência produzida pelo Programa ACT, os genitores puderam perceber seus comportamentos agressivos, buscando monitorá-los para não reproduzi-los, novamente, com os filhos.

f) Em relação ao **Artigo 1**, constatou-se que a maioria dos participantes eram mães. Na análise qualitativa (**Artigo 2** e **Artigo 3**), foram contemplados pais e mães que concluíram a participação no Programa ACT. Pode-se visualizar que esses genitores tinham disposição para procurar mais conhecimento, sendo engajados com sua parentalidade. No entanto, nas falas dos grupos focais, homens e mulheres destacaram como viam a participação dos cônjuges nas atividades domésticas e cuidado dos filhos. Em relação às mães, estas percebiam a participação do parceiro acontecendo de forma ainda não tão efetiva (exemplo verificado quando um pai tenta guardar a compra do supermercado e guarda o shampoo do filho na geladeira). Porém, os pais, abordam que sentiam que estavam dividindo cuidados com os filhos, de forma equilibrada (ou “parelha”, como disse um dos pais). No entanto, mesmo diante das mudanças visíveis em relação ao envolvimento paterno no que diz respeito ao cuidado, apoio emocional e estimulação da criança (Lima, Serôndio & Cruz, 2011), *verifica-se que a presença do pai ainda é gradual*, sendo a mãe a principal figura de cuidado dos filhos e a realizadora das tarefas domésticas (Bossardi, Gomes, Vieira, & Crepaldi, 2013), conforme identificado nesta tese.

g) O Programa ACT, com base nos encontros e trocas realizadas, *possibilitou que pais e mães estivessem mais atentos aos filhos, interagindo mais com os mesmos*, os observando tanto quando estavam em casa, chegavam da escola, ou quando estavam com os mesmos em outros espaços. Estes destacaram que querem estar com os filhos de maneira diferente e serem lembrados que estiveram lá quando seus filhos precisaram (**Artigo 3**).

h) Constatou-se ao longo da realização dos encontros do Programa ACT, assim como nos grupos focais, que pais e mães podem apresentar formas diferentes de estarem com seus filhos. Pelos exemplos citados nos estudos realizados, pode-se verificar que pais tendem a se envolver mais em atividades truçulentas e de rua, ao passo que as mães parecem gostam de atividades mais pacatas (jogos, ler histórias), relatando que às vezes não “tem muita paciência para brincar com os filhos”. Paquette, Bolté, Turcotte, Dubeaud e Bouchard (2000), indicam que existem diferenças entre as brincadeiras desenvolvidas pelos genitores com seus filhos. O pai tende a realizar brincadeiras mais intensas e agitadas quando comparadas às da mãe, além de estimular as crianças a explorarem novos ambientes e enfrentarem novos desafios, também chamados de “abertura ao mundo”. Tais aspectos fazem refletir em relação a complementariedade das

funções maternas e paternas no desenvolvimento infantil, assim como, a importância de ambos os cuidadores para auxiliar o filho em sua autoconfiança, autoestima, habilidades, gerenciamento de estresse, tolerância a frustração, dentre outros.

i) Os pais puderam refletir em relação a estarem desenvolvendo um perfil indicado na literatura como “emergente” (Barbeta & Cano, 2017; Vieira et al., 2014). Um pai que busca participar da vida do filho, desde a gestação da parceira. Este reconhece que o vínculo que vai desenvolver com o filho não é da mesma maneira que a mãe pela amamentação, mas nas interações como trocar fralda, dar banho, contar histórias. Presencia-se uma mudança de valores em relação ao recebido de seu pai e o que considera ser ideal (Silva, Lamy, Rocha, & Lima, 2012, Gabriel & Dias, 2011). Assim, entende-se que o Programa ACT representou uma possibilidade de escuta e aprendizado para estes pais, que vem buscando relacionar-se com seus filhos de outro modo.

j) Como preconizado no Programa ACT, os pais e mães estão preocupados com a prevenção da violência. Acreditam que possam aprender novas formas de lidar com os comportamentos difíceis dos filhos, além de mudarem suas crenças sobre o que é comportamento difícil. Muitas vezes, o comportamento difícil do filho, faz parte do da fase de crescimento do filho que precisa dos cuidadores de ampâro, apoio, suporte. Ser este modelo nutritivo possibilita que os filhos possam, à medida que o tempo passa, tomar consciência de seus comportamentos para geri-los.

k) Verificou-se que a participação paterna tanto na Fase Quantitativa bem na Fase Qualitativa do Programa ACT, foi restrita. Os estudos brasileiros com o Programa ACT, até o momento, abarcaram exclusivamente mães (Altafim, Pedro & Linhares, 2016; Altafim & Linhares, 2019; Howe et al., 2017; Silva & Williams, 2016). Em outros contextos, a participação de ambos os genitores foi contemplada (Know, Burkhart & Howe; 2011; Knox, Burkhart & Hunter, 2011; Weymouth & Howe, 2011). No entanto, a participação das mães também se sobressaiu nesses estudos, indicado que a participação materna ainda permanece maior nas mais diversas realidades, seja pela idéia que a mulher é a principal cuidadora, bem como pelo olhar dos pais e do seu trabalho que pouco corrobora para a importância da participação paterna nos cuidados infantis.

l) Um dos aspectos fundamentais que solidifica o Programa ACT, é, trabalho com grupo. O espaço foi benéfico à medida que proporcionou escuta, dicas, interações com outros que também viviam ou já tinham passados pelas dificuldades relatadas pelos

participantes. Observou-se, a criação de redes entre estes cuidadores, reduzindo o isolamento e proporcionando possibilidade de socialização entre os pares (Strange, Bremner, Fisher, Howat, & Wood, 2016). Pais e mães preocupados em fazer o seu melhor, em buscar além do seu horário de trabalho um espaço para saber mais sobre cuidado infantil e como poder gerar cuidados mais nutritivos com seus filhos. Dessa forma, considera-se, com base no exposto, que o Programa ACT foi um mecanismo de proteção importante para pais e mães, auxiliando-os em seu projeto de parentalidade, agregando conhecimento para que estes obtivessem mais êxito em suas interações com seus filhos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa ACT aplicado junto a pais e mães com crianças de dois a oito anos de idade, na cidade de Floriápolis (SC), auxiliou genitores na melhoria de suas práticas parentais, envolvimento parental, e, na redução dos comportamentos difíceis dos filhos. Os estudos realizados possibilitaram verificar que também no contexto citado, o Programa ACT auxiliou genitores de ambos os sexos, diferentes escolaridade, renda e relação com a criança (pai, mãe, avó, tia, outro parente). Além do caráter preventivo em relação à violência, em vários relatos a intervenção serviu como recurso e conhecimento em relação ao exercício da parentalidade e desenvolvimento infantil.

O Estudo Quantitativo foi relevante à medida que possibilitou confirmar algumas hipóteses, como: Programa ACT corroborou com a melhoria de práticas parentais maternas e paternas, e, diminuição da percepção dos genitores sobre os problemas de comportamento de crianças, entre 2 à 8 anos de idade. No entanto, a hipótese de que o Programa ACT teria efeito direto no envolvimento parental não foi confirmada, por exemplo, pelo estudo feito. Tal situação carece de mais estudos relacionados ao construto no intuito de melhor compreensão das hipóteses refutadas ou parcialmente aceitas.

No Estudo com as mães, pelos relatos, pode-se verificar aprendizagens adquiridas com o Programa ACT. Mães externalizaram os motivos de suas buscas por novos conhecimentos, refletiram sobre suas dificuldades em lidar com os comportamentos difíceis dos filhos, e, destacaram que o espaço do grupo foi significativo para acolhimento e escuta para suas demandas. Estas refletiram sobre seu envolvimento nas atividades com os filhos, mencionando a dificuldade vivida de

conciliar maternidade e trabalho. Apontaram suas percepções sobre a participação dos conjugês no cuidado dos filhos, abordando que a divisão de tarefas vem acontecendo, diferente da participação que visualizavam de seus pais em sua infância, porém ainda desproporcional a sua participação.

O trabalho com os pais demonstra a preocupação e interesses destes em participar da vida dos filhos. Suas buscas por Programas de Treinamento, como o Programa ACT, demonstra a percepção de que precisam de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para se relacionarem com os mesmos. Apesar das percepções dos cuidados serem divergentes das indicadas pelas mães, estes mencionam estarem engajados e mobilizados com a tarefa de suprir da melhor forma as necessidades das crianças. Indicaram buscar informações de formas variadas e preocupavam-se com seus filhos desde a gestação da parceira. Desse modo, investir na participação paterna em Programas de treinamento parental, refere-se a uma iniciativa que precisa de maiores investimentos (seja de divulgação bem como de tempo). Seu papel foi tradicionalmente difundido por crenças tradicionais, cujos estudos apontam para mudanças nessa participação bem como benefícios emocionais, cognitivos e físicos para os filhos.

A maioria dos participantes, no estudo randomizado, eram mães de meninas, e, os pais participantes do Grupo Focal eram pais de meninos. Quando o genitor é do mesmo sexo que a criança, pode acontecer maior investimento em função da identificação. Porém, compreende-se que ouvir pais de meninas, e, mães de meninos, após concluírem o Programa ACT, pode trazer elementos em relação a como acontecem as interações dos genitores-crianças de sexos opostos.

É importante considerar que este trabalho é o primeiro no Brasil a estudar o envolvimento do pai em que foi utilizado o Programa ACT. Mesmo com uma parcela mínima de participação, buscou-se ouvir os homens que conseguiram chegar ao fim da intervenção, tendo em vista a importância para o desenvolvimento infantil. Entende-se que fomentar espaço para a participação paterna representa possibilidade de mudanças históricas em relação ao papel do paterno. Os próprios pais do estudo reconhecem como sentiram falta, em sua infância, de um pai mais participativo e atento as suas necessidades. Reconhecer e ampliar os espaços para a participação paterna, incorporando outros contextos torna-se necessário para se fomentar um desenvolvimento infantil saudável.

Fica evidente pela realização dos grupos focais, como muitos pais e mães sentem-se isolados no exercício da parentalidade, aprendendo por tentativa/erro e seguindo as aprendizagens dos modelos familiares. Quando estes encontram outros que também vivenciam ou já experimentaram as dificuldades pelas quais passam, há parceria e troca. Falar sobre as dificuldades de criar filhos e dos sentimentos múltiplos que eles experimentam, é algo que pode trazer alívio e gratificação.

Entende-se que o investimento em Programas de Treinamento Parental, assim como em outros projetos para pais e mães, representa uma forma de orientação e apoio a função parental. Quanto mais os genitores compreenderam sobre desenvolvimento infantil, resolução de conflitos, mais possibilidades teram de desenvolver uma parentalidade positiva. Assim, tornar projetos como o Programa ACT em serviço público disponível a população, como já acontece em uma cidade brasileira, é investir na prevenção de problemas emocionais, sociais e cognitivos.

Frente ao exposto, percebe-se que criar filhos é um “trabalho de equipe”. Os genitores precisam estar atentos para passarem as melhores experiências aos filhos. Para isso necessitam de espaços de grupos, programa e políticas que os assessorem ao longo dos anos que vão se apresentar. Investimentos em todos os sistemas mencionados e difusão de conhecimentos são a base para a construção de adultos mais autônomos, confiantes, maduros perante a vida.

Limitações e estudos futuros

Conforme salientado ao longo desta tese, a pouca participação masculina nos Grupos do Programa ACT, pode ser considerado um aspecto limitante deste estudo. Trazer o pai das mais variadas escolaridades, rendas, contextos para participar do Programa ACT, constitui-se em um desafio e sugestão de futuros estudos, seja com grupos mistos ou com grupos que contenham a presença exclusiva masculina.

Outra limitação refere-se a baixa retenção de participantes no Programa ACT (tanto no estudo randomizado como não randomizado). Tal fato teve impacto na própria escolha da análise utilizada (Artigo 1). Entende-se que trabalhar com grupos, com duração média, constitui-se num desafio diário. No entanto, é necessário conhecer (dentro do possível), dados da realidade onde será aplicado o Programa ACT, aspectos

mencionados em estudos sobre a desistência, e desenvolver estratégias que possam minimizar tal quadro.

Destaca-se também, que o presente estudo foi uma mescla com participantes provenientes das mais diversas realidades. Entende-se ser importante ampliar intervenções como esta para população vivendo em contextos de vulnerabilidade econômica e social. Dessa maneira, a parceria com escolas, ONG's, postos de saúde, e associações comunitárias, podem facilitar a divulgação e participação dos genitores no programa.

9 REFERÊNCIAS

- Abep – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2014). Critério de Classificação Econômica Brasil. Retrieved from <http://www.actagainstviolence.org/training/index.htm>.
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index: professional manual* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington VT: University of Vermont.
- Ahun, M. N., Consoli, A., Pingault, J. B., Falissard, B., Battaglia, B., Boivin, M., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2017). Maternal depression symptoms and internalising problems in the offspring: the role of maternal and family factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-12.
- Altafim, E. R. P. (2017). Avaliação da eficácia de um programa de intervenção preventiva em práticas educativas parentais. (Tese de doutorado apresentada na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP).
- Altafim, E. R., & Linhares, M. B. M. (2019). Preventive intervention for strengthening effective parenting practices: A randomized controlled trial. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 160–172.
- Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 1-12.
- Altafim, E. R. P., McCoy, D. C., & Linhares, M. B. M. (2018). Relations between parenting practices, socioeconomic status, and child behavior in Brazil. *Children and Youth Services Review*, 1-42,
- Altafim, E. R. P., Pedro, M. E. A. & Linhares, M. B. M. (2016). Effectiveness of ACT raising safe kids parenting program in a developing country, *Children and Youth Services Review*, 1-43.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (pp.54-60). São Paulo: ESEtec.
- American Psychological Association (APA) (2016). *Applying Psychological Science, Benefiting Society: Public Interest 2012 Annual Report*.
- Antunes, N. H., (2010). *A parentalidade e a criança: estudo exploratório sobre a relação entre estilos parentais, sentido de competência parental e o comportamento da criança*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/15400>.

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA Adult Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Asscher, J. J., Hermans, J., & Dekovic. (2008). Effectiveness of the Home-Start parenting support program: Behavioral outcomes for parents and children. *Infant Mental Health Journal*, 29(2), 95-113.
- Attanasio, O. P. (2015). The determinants of human capital formation during the early years of life: Theory, measurement, and policies. *Journal of the European Economic Association*, 13(6), 949–997.
- Bachar, E., Canetti, L., Bonne, O., DeNour, A. K., & Shaley, A. Y. (1997). Physical punishment and signs of mental distress in normal adolescents. *Adolescence*, 32, 945-958.
- Bagner, D. M. (2013). Father's role in parent training for children with developmental delay. *Journal of Family Psychology*, 27(4), 650–657.
- Bailey, D. B. & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. New York. Macmillan.
- Bayley, J., Wallace, L. M., & Choudhry, K. (2009). Fathers and parenting programmes: Barriers and best practice. *Community Practitioner: The Journal of the Community Practitioners' & Health Visitors' Association*, 82(4), 28–31.
- Baillargeon, R. H., Normand, C. L., Se'guin, J. R., Zoccolillo, M., Japel, C., Pe'russe, D., Wu, H. X., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). The evolution of problem and social competence behaviors during toddlerhood: A prospective population-based cohort survey. *Infant Mental Health Journal*, 28, 12–38.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. England Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbeta, M., & Cano, T. (2017). Toward a new model of fatherhood? Discourses on paternal involvement in urban Spain. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, 13–30.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barkley, R. A. (1997). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parenting training*. New York: The Guilford Press.
- Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N., Roloff, V., & Bennett, C. (2014). Group-based parent training programmes for improving parental psychosocial health. *The Cochrane Library*.

- Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52(1), 211-229.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, (1, pt.2), 1-103.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1), 43-88.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bayer, J. K., Ukoumunne, O. C., Lucas, N., Wake, M., Scalzo, K., & Nicholson, J. M. (2011). Risk factors for childhood mental health symptoms: National longitudinal study of Australian children. *Pediatrics*, 128, e865–e879.
- Beardslee, W. R., Versage, E. M., & Gladstone, T. R. G. (1998). Children of affectively ill parents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 1134 - 114
- Begle, A. M., & Dumas, J. E. (2011). Child and parental outcomes following involvement in a preventive intervention: Efficacy of the PACE program. *The journal of primary prevention*, 32(2), 67-81.
- Beauchaine, T. P., Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2005). Mediators, moderators, and predictors of 1-year outcomes among children treated for early-onset conduct problems: A latent growth curve analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 371 – 388.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83–96.
- Belsky, J., Gilstrap, B., & Rovine, M. (1984). The Pennsylvania infant and family development project: Stability and change in mother-infant and father-infant interactions in a family setting at one, three, and nine months. *Child Development*, 55, 692–705.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & the NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early childcare? *Child Development*, 78, 681-701.
- Benson, L., & Mokhtari, M. (2011). Parental employment, shared parent–child activities and childhood obesity. *Journal of Family and Economic*, 32, 233–244.
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Mick, E., Spencer, T., Wilens, T. E., Silva, J. M., et al. (2006). Young adult outcome of attention deficit hyperactivity disorder: A controlled 10-year follow-up study. *Psychological Medicine*, 36, 167-179.

- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiff, J., Devercelli, A., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90.
- Böing, E., & Crepaldi, M. A. (2016). Relação pais e filhos: compreendendo o interjogo das relações parentais e coparentais. *Educar em Revista*, 59, 17-33.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. *Interamerican Journal of Psychology*, 41, 349-358.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R. (2010). Validação do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). *Avaliação Psicológica*, 9(1), 63-75.
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Hahn, C. S., Haynes, O. M., Painter, K. M., & Tamis-LeMonda, C. S. (2003). Contributors to self-perceived competence, satisfaction, investment, and role balance in maternal parenting: a multivariate ecological analysis. *Parenting: Science and Practice*, 3, 285–326.
- Bossardi, C. N. (2015). *Envolvimento e interações paternas com filhos de 4 a 6 anos: Relações com os sistemas parental e conjugal* (Tese de doutorado). Retirada de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135279>
- Bossardi, C. N., Gomes, L. B., Bolze, S. D. A., Crepaldi, M. A., & Veira, M. L. (2016). Desafios de ser pai em uma sociedade em transformação. In: Vaz de Campos Moreira; Elaine Pedreira Rabinovich; Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto. (Org.). *Paternidade na sociedade contemporânea: o envolvimento paterno e as mudanças na família*. 1ed. Curitiba, PR: Juruá.
- Bossardi, C. N., Gomes, L., Vieira, M. L. & Crepaldi, M. A. (2013). Engajamento paterno no cuidado a crianças de 4 a 6 anos. *Psicologia Argumento*, 31(73), 237-246.
- Bossardi, C. N., Souza, C. D., Gomes, L. G., Bolze, S. A. D., Viera, M. L., Paquette, D., & Crepaldi, M. A. (2018). Adaptação Transcultural e Evidências de Validade do Questionário de Engajamento Paterno. (No prelo).
- Breitenstein, S. M., Gross, D., Fogg, L., Ridge, A., Garvey, C., Julion, W., Tucker, S. (2012). The Chicago Parent Program: Comparing 1-year outcomes for African American and Latino parents of young children. *Research in Nursing & Health*, 35(5), 475-489.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. [Eds.] *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, 136–162.
- Bronfenbrenner, U. (2012). *Biologia do Desenvolvimento humano*. Artmed: São Paulo.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedmann & T. D. Wacks (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3 - 30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115–125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 793–828). (6th ed.). New York, NY: Wiley
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W. (Org.), *Handbook of child psychology* (V.1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Brooks, J. B. (2013). Parenting is a process. In *The process of parenting* (9th ed., pp. 2-32). New York, NY: McGraw Hill.
- Brotman, L.M., Gouley, K.K., O'Neal, R., & Klein, R.G. (2004). Preschool-aged siblings of adjudicated youths: Multiple risks for conduct problems. *Early Education and Development*, 15, 387– 406.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father Involvement, Paternal Sensitivity, and Father–Child Attachment Security in the First 3 Years. *Journal of Family Psychology*, 1-10.
- Bulanda, R. E., & Majumdar, D. (2009). Perceived parent-child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 203–212.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Hooper, S., & Zeisel, S.A. (2000). Cumulative risks and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, 36, 793–807.
- Burkhart, K. M., Knox, M., & Brockmyer, J. (2013). Pilot evaluation of the ACT raising safe kids program on children's bullying behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 942-951.

- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71, 127 – 136.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Lamb, M. E., & Boller, K. (1999). *Measuring father involvement in the early Head Start evaluation: A multidimensional conceptualization*. Paper presented at the National Conference on health Statistics, Washington, DC, EUA.
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Pungello, E., et al. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science*, 343(6178), 1478–1485.
- Carlson, C., Uppal, S., & Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 20(1), 44–67.
- Carvalho, M. C. N., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 22(3), 263-27.
- Ceballo, R., Kennedy, T., Bregman, A., & Epstein-Ngo, Q. (2012). Always aware (Siempre pendiente): Latina mothers' parenting in high-risk neighborhoods. *Journal of Family Psychology*, 26, 805–815.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2004). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In S. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano* (pp. 267-292). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Center on the Developing Child, Harvard University. (accessed on 5 Mar 2020) <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/>.
- Carlson, M. J., & Magnuson, K. A. (2011). Low-income fathers' influence on children. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 635, 95-116.
- Chan, M., Lake, A., & Hansen, K. (2017). The early years: Silent emergency or unique opportunity? *The Lancet*, 389, 11–13.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832–1843.
- Christian, C. W. & Schwarz, D. F. (2011). Child maltreatment and the transition to adult-based medical and mental health care. *Pediatrics*, 127(1), 139-145.
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2009). Impactos de uma Intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: reflexão e crítica*, 23(3), 533-543.

- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação Pais-Filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 2006, 16(35), 395-406.
- Clark, C. A., Woodward, L. J., Horwood, L. J., & Moor, S. (2008). Development of emotional and behavioral regulation in children born extremely preterm and very preterm: Biological and social influences. *Child Development*, 79, 1444–1462.
- Cowen, P. (2001). Effectiveness of a parent education intervention for at-risk families. *Journal of Social Pediatric Nursing*, 6(2), 73–82.
- Coldwell, J., Pike, A., & Dunn, J. (2006). Household chaos: links with parenting and child behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1116–1122.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coley, R. L., & Morris, J. E. (2002). Comparing father and mother reports of father involvement among low-income minority families. *Journal of Marriage and Family*, 64, 982-997.
- Conger, R. D., Belsky, J., & Capaldi, D. M. (2009). The Intergenerational Transmission of Parenting: Closing Comments for the Special Section. *Developmental Psychology*, 45(5), 1276–1283.
- Cooksey, E.C., & Craig, P.H. (1998). Parenting from a distance: The effects of paternal characteristics on contact between nonresidential fathers and their children. *Demography*, 35, 187- 200.
- Corwyn, R. F., & Bradley, R. H. (1999). Determinants of paternal and maternal investment in children. *Infant Mental Health Journal*, 20, 238–256.
- Costello, A. H., Moreland, A. D., Jobe-Shields, L., Hanson, R. F., & Dumas, J. E. (2015). Change in child abuse potential as a predictor of post-assessment child disruptive behaviors after participation in PACE. *Journal of Child and Family Studies*, 24(10), 2989-2998.
- Craig, L, Mullan, K, 2011, How mothers and fathers share childcare: A cross-national time-use comparison, *American Sociological Review*, 76(6), 834–61.
- Crepaldi, M. A., Andreani, G., Hammes, P. S., Ristoff, C. D. & Abreu, S. R.. (2006). A participação do pai nos cuidados da criança, segundo a concepção de mães. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 579-587.
- Crnic, K., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: practical parenting* (pp. 243–267). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cummings, E. M., Keller, P.S., & Davies, P. T. T(2005). Towards a family process model of maternal and paternal depressive symptoms: exploring multiple relations with child and family functioning. *J Child Psychol Psychiatry*, 46(5), 479-89.

- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press.
- Dallaire, D. H., Pineda, A., Cole, D.A., Ciesla, J.A., Jacquez, F., LaGrange, B., & Bruce, A. E. (2006). Relation of positive and negative parenting to children's depressive symptoms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 313–322.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C, & Cummings, E. M. (2002). Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67.
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress*. New Haven: Yale University Press.
- Dessen, M. A., & Costa Jr., Á. L. (2005). (orgs.). A ciência do desenvolvimento humano. *Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: Arned. 278p.
- Dessen, M. A. & Oliveira, M. R. (2013). Envolvimento Paterno Durante o Nascimento dos Filhos: Pai “Real” e “Ideal” na Perspectiva Materna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (1), 184-192.
- Dessen, M. A., Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 2007, 17(36), 21-32.
- Dessen, M. A., & Silva Neto, N. A. (2000). Questões de família e desenvolvimento e a prática de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 191-192.
- Diamond, A. (2013) Executive functions. Vol. 64. *Annual Review of Psychology* (pp. 135–168).
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, School, and Behavioral Antecedents to Early Adolescent Involvement With Antisocial Peers. *Developmental psychology*, 27(1), 172-180.
- Dubeau, D., Coutu, S., & Lavigueur, S. (2013). Links between different measures of mother/father involvement and child social adjustment. *Early Child Development and Care*, 183(6), 791–809. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.723442>.
- Dubeau, D., Devault, A., & Paquette, D. (2009). L’engagement paternel, un concept aux multiples facettes. In *La Paternité aux XXI siècle* (pp. 71–89). Canada, Québec: Les Presses de l’Université Laval.

- Duncan, K. N., MacGillivray, S., & Renfrew, M. J. (2017). Costs and savings of parenting interventions: results of a systematic review. *J Child Fam Stud*, 25, 3173–3191.
- Duncan, G., & Magnuson, K. A. (2002). Economics and parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2, 437–450.
- Fagundes, A. J. F. M. (1999). *Descrição, definição e registro de comportamento* (12 ed.). São Paulo: Edicon.
- Fletcher, R., Freeman, E., & Matthey, S. (2011). The impact of behavioural parent training on fathers' parenting: a meta-analysis of the triple P-positive parenting program. *Fathering: J Theory Res Pract About Men Fathers*, 9, 291–312.
- Figueiredo, B. & Lamela, D. (2014). Parentalidade e coparentalidade: Conceitos básicos e programas de intervenção [Parenting and coparenting: Basic concepts and intervention programs]. CUP Book: Contributos para a intervenção em Psicologia. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Fleitlich, B. W., Cortázar, P. G., & Goodman, R. (2000). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ). *Infante: Revista de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência*, 8(1), 44-50.
- Fraser, E. (1988). *Home environment and the school*. London: University of London.
- Fox, R. A. (1994). *Parent behavior checklist*. Austin, TX: ProEd
- Gabriel, M. R., & Dias, A. C. G. (2011). Percepções sobre a paternidade: descrevendo a si mesmo e o próprio pai como pai. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 253-261.
- Galbraith, M. W. (2003). *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. Krieger Publishing Company.
- Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 26, 64–86.
- Gerber, S.J., Sharry, J., & Streek, A. (2016). Parent training: effectiveness of the Parents Plus Early Years programme in community preschool settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 602-614.
- Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives*, 7(3), 133–137. doi:10.1111/cdep.12038
- Giles, H. C. (1998). *Parent engagement as a school reform strategy*. ERIC/CUE Digest, 135.
- Goetz, E. R., & Vieira, M. L. (2009). Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental. *Estudos de Psicologia*, 26(2), 195-203.

- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(1), 1337–1345.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268.
- Government Offices of Sweden. (2018). En nationell strategi för ett stärkt föräldraskapsstöd [A national strategy for a strengthened support in parenthood]. Socialdepartementet.
- Granic, I. & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychol. Rev.*, 113, 101–131.
- Grzybowski, L. S. & Wagner, A. (2010). O Envolvimento Parental Após a Separação/Divórcio. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 289-298.
- Gu, X. (2020). Parenting for Success: The Value of Children and Intensive Parenting in Post-Reform China. *Child Indicators Research*, 1-27.
- Gustafsson, H. C., Barnett, M. A., Towe-Goodman, N. R., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2014). Family Violence and Children's Behavior Problems: Independent Contributions of Intimate Partner and Child-Directed Physical Aggression. *J Fam Viol*, 29, 773–781.
- Guttman, M., & Mowder, B. (2005). The ACT training program: The future of violence prevention aimed at young children and their caregivers. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 25-36.
- Guttman, M., Mowder, B. A., & Yasik, A. E. (2006). The ACT Against Violence Training Program: A preliminary investigation of knowledge gained by early childhood professionals. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(6), 717-723.
- Hails, K. A., Reuben, J. D., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Wilson, M. K. (2017). Transactional Associations Among Maternal Depression, Parent–Child Coercion, and Child Conduct Problems During Early Childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–15.

- Haine-Schlagel, R., & Walsh, N. E. (2015). A review of parent participation engagement in child and family mental health treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(2), 133–150.
- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 527–537.
- Hardcastle, K. A., Bellis, M. A., Hughes, K., & Sethi, D. (2015). *Implementing child maltreatment prevention programmes: what the experts say*. Copenhagen: World Health Organization.
- Hastings, P. D., Nuselovici, J. N., Rubin, K. H., & Cheah, C. L. (2010). Shyness, parenting, and parent-child relationships. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 107–130). New York: The Guilford Press.
- Hautmann, C., Stein, P., Hanisch, C., Eichelberger, I., Plu" Ck, J., Walter, D., & Do"Pfner, M. (2009). Does parent management training for children with externalizing problem behavior in routine care result in clinically significant changes? *Psychotherapy Research*, 19(2), 224-233.
- He, Y., Liu, C., Chen, Y., Huang, J., & Luo, R. (2020). Intergenerational transmission of parenting style in rural China and the mediation effect of Caregiver's mental health. *Children and Youth Services Review*, 117, 1-9.
- Heckman, P. E., Scull, W. R., & Conley, S. (1996). Conflict and consensus: The bitter and sweet in a community–school coalition. In Cibulka, J. G., & Kritek, W. J. (Eds.), *Coordination among schools, families, and communities* (pp. 49–67). New York: State University of New York Press.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008) El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hofferth, S.L., Pleck, J., Stueve, J., Bianchi, S., & Sayer, L. (2002). The demography of fathers: What fathers do. In C. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement* (pp. 63-90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M. (1994). Discipline and Internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Hoffman, M. (1975). Moral Internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.

- Howe, T. R., Knox, M., Altafim, E. R. P., Linhares, M. B. M., Nishizawa, N., Fu, T. J., Camargo, A. P. L., Ormeno, G. R., Marques, T., Barros, L., Pereira, A. I. (2017). International child abuse prevention: insights from ACT Raising Safe Kids. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(4), 194–200.
- Huang, C., Wang, L. R., & Warrener, C. (2010). Effects of domestic violence on behavior problems of preschool-aged children: Do maternal mental health and parenting mediate the effects? *Children and Youth Services Review*, 32, 1317–1323.
- Jaffee, S., Caspi, A., Moffitt, T., Taylor, A., & Dickson, N. (2001). Predicting early fatherhood and whether young fathers live with their children: Prospective findings and policy reconsiderations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 803–815.
- Kessler, R. C. (2006) The Epidemiology of Depression among Women. In: Keyes CM, Goodman SH, Keyes CM, Goodman SH (eds) *Women and depression: a handbook for the social, behavioral, and biomedical sciences*. Cambridge University Press, New York, 22–37.
- Kikas, E., Tulviste, T., & Peets, K. (2014). Socialization Values and Parenting Practices as Predictors of Parental Involvement in Their Children’s Educational Process. *Early Education and Development*, 25, 1–18.
- Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R., & Kenny, E. D. (2003). Child witnesses to domestic physical violence: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 339–352.
- Klein, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (fourth edition). NY: The Guilford Press.
- Kliwer, W. (2013). The role of neighborhood collective efficacy and fear of crime in socialization of coping with violence in low-income communities. *Journal of Community Psychology*. *Journal of Community Psychology*, 41(8), 920-930.
- Kwon, K. A., Han, S., Jeon, H. J., & Bingham, G. E. (2013). Mothers’ and fathers’ parenting challenges, strategies, and resources in toddlerhood. *Early Child Development and Care*, 183(3–4), 415–429.
- Knox, M., & Burkhart, K. (2014). A multi-site study of the ACT Raising Safe Kids program: Predictors of outcomes and attrition. *Children and Youth Services Review*, 39, 20-24.
- Knox, M., Burkhart, K., & Cromly, A. (2013). Supporting positive Parenting in community Health centers: the act Raising safe kids Program. *Journal of Community Psychology*, 41(4), 395-407.
- Knox, M., Burkhart, K., & Howe, T. (2011). Effects of the ACT Raising Safe Kids Parenting Program on children’s externalizing problems. *Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies – Family Relations*, 60, 491-503.

- Knox, M., Burkhart, K., & Hunter, K. E. (2010). ACT Against Violence Parents Raising Safe Kids Program: Effects on maltreatment-related parenting behaviors and beliefs. *Journal of Family Issues, 32*(1), 55-74.
- Kotila, LE, Schoppe-Sullivan, SJ, Kamp Dush, CM, (2013). Time parenting activities in dual-earner families at the transition to parenthood, *Family Relations, 62*(5), 795–807.
- Lamb, M. E. (1997). Father and child development: An introductory overview and guide. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (pp. 1-18). New York: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., & Lewis, C. (2010). *The role of the father in child development*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal Behavior in Humans. *American Zoologist, 25*(3), 883-894.
- Landers, C., Da Silva e Paula, C., & Kilbane, T. (2013). Preventing violence against young children. In P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 85–122). New York: Oxford.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Larzelere, R. E., Klein, M., Schumm, W. R., & Alibrando, S. A. (1990). Relations of spanking and other parenting characteristics to self-esteem and perceived fairness of parental discipline. *Psychological Reports, 64*, 1140-1142.
- Lee, C. S., & Doherty, W. J. (2007). Marital satisfaction and father involvement during the transition to parenthood. *Fathering, 5*, 75–96.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly, 44*, 157–172.
- Lima, J. A., Serôndio, R. G. & Cruz, O. (2011). Pais responsáveis, filhos satisfeitos: As responsabilidades paternas no cotidiano das crianças em idade escolar. *Revista Análise Psicológica, 29*(4), 567-578.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia, 32*(2), 281-293.
- Lins, Z. M. B., Salomão, N. M. R., Lins, S. L. B., Féres-Carneiro, T., & Eberhardt, A. C. (2015). O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. *Revista da SPAGESP, 16*(1), 43-59.
- Lyons-Ruth, K., Wolfe, R., Lyubchik, A., & Steingard, R. (2002). Depressive symptoms in parentes of children under age 3: Sociodemographic predictors, current

- correlates, and associated parenting behaviors. In N. Halfon, K. T. McLearn, & M. A. Schuster (Eds.), *Child rearing in America: Challenges facing parents with young children* (pp. 217–259). New York: Cambridge University Press.
- Loos, H., & Cassemiro, L. F. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças auto-referenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 293-303.
- Lorber, M.F.; Egeland, B. (2011). Parenting and infant difficulty: Testing a mutual exacerbation hypothesis to predict early onset conduct problems. *Child Dev.*, 82, 2006–2020.
- Lucia, S., & Dumas, J. E. (2013). Entre-parents: initial outcome evaluation of a preventive-parenting program for French-speaking parents. *The Journal of Primary Prevention*, 34(3), 135-146.
- Lundahl, B. W., Nimer, J., & Parsons, B. (2006). Preventing child abuse: A meta-analysis of parent training programs. *Research on Social Work Practice*, 16, 251–262. <http://dx.doi.org/10.1177/1049731505284391>
- Lundahl, B. W., Tollefson, D., Risser, H., & Lovejoy, M. C. (2008). A Meta-Analysis of Father Involvement in Parent Training. *Research on Social Work Practice*, 18, 97-106.
- Macana, E. C., & Comim, F. (2015). O papel das práticas e estilos parentais no desenvolvimento da primeira infância. In G. A. Pluciennik, M. C. Lazzari, & Chicaro, M. F., *Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil: Parentalidade em foco* (pp. 34- 47). São Paulo, SP: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parental-child interaction. Em P. H. Mussen (Org.). *Handbook of child Psychology* (v. 4). New York: Wiley.
- Manlove, E. E., & Vernon-Feagans, L. (2002). Caring for infant daughters and sons in dual-earner households: Maternal reports of father involvement in weekday time and tasks. *Infant and Child Development*, 11, 305–320.
- Marin, A. H., Martins, G. D. F., Freitas, A. P. C. O., Silva, I. M., Lopes, R. C. S., & Piccinini, C. A. (2013). Transmissão intergeracional de práticas educativas parentais: evidências empíricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 123-132.
- Marin, A. H., Piccinini, C. A. & Tudge, J. R. H. (2011). Estabilidade e Mudança nas Práticas Educativas Maternas e Paternas ao Longo dos Anos Pré-Escolares da Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 71-79.
- Martinho, L. V. F. (2010). *O papel da educação parental no comportamento anti-social dos adolescentes*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Psicologia e Ciências da

- Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: <https://estudogeral>.
- Mashau, A. (1989). *Parental responsibility in the education of the Tsonga child*. Pretoria: University of South Africa.
- McBride, B. A., Schoppe, S. J., & Rane, T. R. (2002). Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. *Journal of Marriage and Family*, 64, 998–1011.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness-of-fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247–255.
- McLearn, K. T., Minkovitz, C. S., Strobino, D. M., Marks, E., & Hou, W. (2006). Maternal depressive symptoms at 2 to 4 months post partum and early parenting practices. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(3), 279–284.
- Meadows, S. O., McAnahan, S. S., & Brooks-Gunn, J. (2007). Parental Depression and Anxiety and Early Childhood Behavior Problems Across Family Types. *Journal of Marriage and Family*, 69, 1162-1177.
- Mesman, J., & Groeneveld, M. G. (2017). Gendered Parenting in Early Childhood: Subtle But Unmistakable if You Know Where to Look. *Child Development Perspectives*, 12(1), 22–27.
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44, 771–786.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22, 635–653.
- Mondin, E. M. C. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia Argumento*, 26(54), 233-244.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 3 (26), 395-409.
- Montgomery, J. E., Chaviano, C. L., Rayburn, A. D., & McWey, L. M. (2017). Parents at-risk and their children: intersections of gender role attitudes and parenting practices. *Child and Family Social Work*, 22, 1151–1160.
- Morris, A. S., Robinson, L. R., Hays-Grudo, J., Claussen, A. H., Hartwig, S. A., & Treat, A. E. (2017). Targeting parenting in early childhood: A public health approach to improve outcomes for children living in poverty. *Child Development*, 88(2), 388–397. <https://doi.org/10.1111/cdev.12743>

- Mouton, B., Loop, L., Stiévenart, M., & Roskam, I. (2018). Confident Parents for Easier Children: A Parental Self-Efficacy Program to Improve Young Children's Behavior. *Education Sciences*, 8(134), 1-19.
- Neece, C., Green, S., & Baker, B. (2012). Parenting stress and child behavior problems: a transactional relationship across time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117, 48–66.
- Newland, R. P., Crnic, K. A., Cox, M. J., & Mills-Koonce, W. R. (2013). The family model stress and maternal psychological symptoms: Mediated pathways from economic hardship to parenting. *Journal of Family Psychology*, 27, 96–105.
- Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M., & Tremblay, R. E. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 171-189.
- Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au mundo. *Enfance*, 56, 205–225.
- Paquette, D., Bolte'c, C., Turcotte, G., Dubeau, D., & Bouchard, C. (2000). A new typology of fathering: Defining and associated variables. *Infant and Child Development*, 9, 213–230.
- Paraventi, L., Bittencourt, I. G., Schulz, M. I. C., Souza, C. D., Bueno, R. K., & Viera, M. L. (2017). A percepção de pessoas sem filhos sobre a função paterna de abertura ao mundo. *Psico (PUC-RS)*, 48(1), 1-11.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 27- 74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Patias, N. D., Siqueira, A. C. & Dias, A. C. G. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças Psicol Saude*, 21(1), 29-40
- Panter-Brick C, Burgess A, Eggerman M, McAllister F, Pruett K, Leckman JF. Practitioner review: engaging fathers-recommendations for a game change in parenting interventions based on a systematic review of the global evidence. *J Child Psychol Psychiatry*. 2014;55:1187–212
- Patwardhan, I., Hurley, K. D., Thompson, R. W., Mason, W. A., & Ringle, J. L. (2017). Child maltreatment as a function of cumulative family risk: Findings from the intensive family preservation program. *Child Abuse & Neglect*, 70, 92–99.
- Pedro, M. E. A. (2016). *Programa ACT – para educar crianças em ambientes seguros para promover práticas educativas maternas positivas em diferentes contextos socioeconômicos* (Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP).

- Pedro, M. E. A., Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2016). ACT Raising Safe Kids Program to promote positive maternalparenting practices in different socioeconomic contexts. *Psychosocial Intervention*, 1-10.
- Pereira, A. I., Goes, A. R., & Barros, L. (2015). Promoção da parentalidade positiva: Intervenções psicológicas com pais de crianças e adolescentes. *Portugal: Coisas de ler*.
- Pilati, R. & Laros, J. A. (2007). Modelos de Equações Estruturais em Psicologia: conceitos e aplicações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 205-216. doi: 10.1590/S0102-37722007000200011
- Pineda, R. G., Tjoeng, T. H., Vavasseur, C., Kidokoro, H., Neil, J. J., & Inder, T. (2013). Patterns of altered neurobehavior in preterm infants within the neonatal intensive care unit. *Journal of Pediatrics*, 162, 470–471.
- Pines, A. G., & Yoshikawa, H. (2006). The effects of antipoverty programs on children's cumulative level of poverty-related risk. *Developmental Psychology*, 42, 981–999.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 66-103). New York: John Wiley & Sons.
- Pleck, J. H. (2012). Integrating father involvement in parenting research. *Parenting*, 12(2-3), 243–253.
- Pontes, L. B. (2015). *Avaliação da eficácia de programa de capacitação parental universal (ACT) pelo uso da observação* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Pontes, L. B., Siqueira, A. C., & Williams, L. C. A. (2019). A Systematic Literature Review of the ACT Raising Safe Kids Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies*. 1-14. Doi.org/10.1007/s10826-019-01521-6
- Porter, B., & Howe, T. (2008). Pilot evaluation of the “ACT - Parents Raising Safe Kids Violence Prevention Program. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 1(3), 193-193.
- Portwood, S. G., Lambert, R. G., Abrams, L. P., & Nelson, E. B. (2011). An evaluation of the Adults and Children Together (ACT) Against Violence Parents Raising Safe Kids program. *Journal of Primary Prevention*, 32(3-4), 147-160.
- Ramos, F., Pereira, A. I., Marques, T., & Barros, L. (2019). Parents' perspectives about their experience in the ACT-Raising Safe Kids program: A qualitative study. *Análise Psicológica*, 3(37), 285-300.

- Ramos-Marcuse, F., Oberlander, S. E., Papas, M. A., McNary, S. W., Hurley, K. M., & Black, M. M. (2010). Stability of maternal depressive symptoms among urban, low-income, African American adolescent mothers. *Journal of Affective Disorders*, 122, 68–75.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioural disturbance. *Journal of Special Education*, 38, 130–143. doi:10.1177/00224669040380030101
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. S. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 9-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reppold, C., Pacheco, J., & Hutz, C. (2005). Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In C. Hutz (Org.). *Violência e risco na infância e adolescência: Pesquisa e Intervenção*. (pp. 9-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special. *Psychosocial Intervention*, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-35.
- Rothbart, M. K., Adahi, S. A., & Evans, D. H. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122–135.
- Roxburgh, S. (2012). Parental time pressures and depression among married dual-earner parents. *Journal of Family Issues*, 33, 1027–1053.
- Sabbag, G. M., Bolsoni-Silva, A. T. (2010). A relação das habilidades sociais educativas e das práticas educativas maternas com os problemas de comportamento em adolescentes. *Estudo e Pesquisa em psicologia*, 11(2), 423-441.
- Salmon, K., Dittman, C., Sanders, M., Burson, R., Hammington, J. (2014). Does adding an emotion component enhance the Triple P– Positive Parenting Program? *Journal of Family Psychology*, 28(2), 244-252.
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington: American Psychological Association.
- Sameroff, A. (1975). Early influences on development: fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- Sameroff, A., & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In: F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek S., & G.

- Siegel (Orgs). *Review of Child Development Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology in early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds), *Handbook of early intervention* (2th ed., pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In Meisels, S. & Shonkoff, J., *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Saraff, A., & Srivastava, H. C. (2009). Pattern and determinants of paternal involvement in childcare: An empirical investigation in a metropolis of India. *Population Research and Policy Review*, 29(2), 249-273.
- Scarzello, D., Arace, A, & Prino, L. E. (2016). Parental practices of Italian mothers and fathers during early infancy: The role of knowledge about parenting and child development. *Infant Behavior & Development*, 44, 133–143.
- Schmidt, E.M., Rieder, I., Zartler, U., Schadler, C., & Richter, R.(2015). Parental constructions of masculinity at the transition to parenthood: The division of parental leave among Austrian couples. *International Review of Sociology*, 25(3), 373–86.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Third edition). NY; London: Routledge.
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Guerra, J., Martins, V., Leitão, S., Pimentel, M., Almeida, M., & Moura-Ramos, M. (2016). Incredible Years parent training: What changes, for whom, how, for how long? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 93-104.
- Sebre, S. B., Jusiene, R., Dapkevice, E., Skreitule-Pikse, I., & Bieliauskaite, R. (2014). Parenting dimensions in relation to pre-schoolers' behaviour problems in Latvia and Lithuania. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 458–466. doi.org/10.1177/0165025414548774.
- Serbin, L., & Karp, J. (2003). Intergenerational studies of parenting and the transfer of risk from parent to child. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 138-142. doi: 10.1111/1467-8721.01249
- Sigmarsotir, M.M., Degarmo, D. S., Forgatch, M. S., & Sigmarsotir, E. V. (2013). Treatment effectiveness of PMTO for children's behavior problems in Iceland: Assessing Parenting practices in a randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 468–476.

- Silva, E. L. C., Lamy, Z. C., Rocha, L. J. L., & Lima, J. R. (2012). Paternidade em tempos de mudança: uma breve revisão da literatura. *Revista Pesquisa e Saúde*, 13(2), 54-59.
- Silva, E. R., & Pereira, M. C. (2018). A criança em foco: conversando sobre práticas parentais e estratégias de negociação. *Psicologia e Pesquisa*, 12(3), 1-9.
- Silva, J. A. (2014). *ACT: Uma possibilidade de Prevenção Universal à Violência contra a criança*. (Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar).
- Silva, J. (2011). *ACT Raising Safe Kids Program*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Silva, J., & Randall, A. (2005). Giving psychology away: Educating adults to ACT against early childhood violence. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 37-44.
- Silva, J., & Williams, L. C. A. (2016). Um estudo de caso com o Programa Parental ACT para educar crianças em ambientes seguros. *Temas em Psicologia*, 24(2), 743-755.
- Simões, R., Leal, I., & Maroco, J. (2010). Paternal involvement in a group of fathers of elementary school children. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11(2), 339-356.
- Slade, E. P. & Wissow, L. S., (2004). Spanking in early childhood and later behavior problems: A prospective study of infants and young toddlers. *Pediatrics*, 113, 1321-1330.
- Smart, D. (2010). How young children are faring: Behaviour problems and competencies. Growing up in Australia: The longitudinal study of Australian children. Retrieved from <http://www.growingupinaustralia.gov.au/about/index.html>
- So, M., Rojo, A. L. A., Robinson, L. R., Hartwig, S. A., Heggs, A. R., Beasley, Silovsky, Morris, Titchener, & Zapata (2020). Parent engagement in an original and culturally adapted evidence-based parenting program, Legacy for Children. *Infant Ment Health J.*, 1–19. doi: 10.1002/imhj.21853
- Solís-Cámara, P., Fung, M. P., Fox, R. A. (2014). Parenting in Mexico: Relationships based on love and obedience. In *Parenting across Cultures*; Springer (pp 349-366): New York, NY, USA.
- Sonuga-Barke, E., Auerbach, J., Campbell, S. B., Daley, D., & Thompson, M. (2005). Varieties of preschool hyperactivity: Multiple pathways from risk to disorder. *Developmental Science*, 8(2), 141–150.
- Spencer, C. M., Topham, G. L., & King, E. L. (2020). Do Online Parenting Programs Create Change? A Meta-Analysis. *Journal of Family Psychology*, 34(3), 364–374.

- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146.
- Spiller, L. C., Jouriles, E. N., McDonald, R., & Skopp, N. A. (2012). Physically abused women's experiences of sexual victimization and their children's disruptive behavior problems. *Psychology of Violence*, 2(4), 401–410.
- Spittle, A. J., Treyvaud, K., Doyle, L. W., Roberts, G., Lee, K. J., Inder, T. E., Cheong, M. D., Hunt, R. W., Newnham, C. C., Anderson, P. J. (2009). Early emergence of behavior and social-emotional problems in very preterm infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 909–918.
- Stemmler, M., Beelmann, A., Jaurusch, S., & Lösel, F. (2007). Improving parenting practices in order to prevent child behavior problems: A study on parent training as part of the EFFEKT program. *Int. J. Hyg. Environ. Health*, 210, 563–570.
- Stoltz, S.; Londen, M.; Dekovi'c, M.; Prinzie, P.; Orobio de Castro, B.; Lochman, J.E. (2013). Simultaneously testing parenting and social cognitions in children at-risk for aggressive behavior problems: Sex differences and ethnic similarities. *J. Child. Fam. Stud.*, 22, 922–931
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Straus, M. A., & Hamby, S. L. (1997). *Measuring physical and psychological maltreatment of children with the Conflict Tactics Scales*. In G. K. Kantor & J. L. Jasinski (Eds.), *Out of darkness: Contemporary perspectives on family violence* (p. 119–135).
- Straus, M. A., & Kantor, G. K. (1994). Corporal punishment of adolescents by parents: A risk factor in the epidemiology of depression, suicide, alcohol abuse, child abuse, and wife beating. *Adolescence*, 29, 543–563.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W., & Runyan, D. (1998). Identification of child maltreatment with the parent-child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child Abuse and Neglect*, 22, 249–270.
- Strange, C., Bremner, A., Fisher, C., Howat, P., & Wood, L. (2016). Mothers' group participation: associations with social capital, social support and mental well-being. *J Adv Nurs*. 72(1), 85-98.
- Strange, C., Fisher, C., Howat, P., & Wood, L. (2015). Mothers' group participation: Associations with social capital, social support and mental well-being. *Journal of Advanced Nursing*, 70, 2835–2846.

- Suizzo, M., & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology, 27*(4), 533-556.
- Szelbracikowski, A. C., & Dessen, M. A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. *Psicologia em Estudo, 12*(1), 33-40.
- Tabak, B. A., Meyer, M. L., Castle, E., Dutcher, J. M., Irwin, M. R., Han, J. H., et al. (2015). Vasopressin, but not oxytocin, increases empathic concern among individuals who received higher levels of paternal warmth: A randomized controlled trial. *Psychoneuroendocrinology, 253*–261.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, A. M., & Wottrich, S. H. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): Avaliando Dimensões de Práticas Parentais em Relação a Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19* (3), 433-441.
- Thornton, T. N., Craft, C. A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S., & Baer, K. (2002). *Best practices of youth violence prevention: A sourcebook for community action*. Atlanta, GA: Division of Violence Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
- Thuczek, A., Henriques, J. B., & Brown, R. L. (2009). Support for the reliability and validity of a six-item state anxiety scale derived from the State-Trait Anxiety Inventory. *Journal of Nursing Measurement, 17*, 19–28.
- Tomkins, S. S. (1991). *Affect, imagery, consciousness: Vol. 3. The negative affects: Anger and fear*. New York: Springer.
- Toni, C. G. S., & Hecaveí, V. A. (2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. *Psico-USF, Bragança Paulista, 19*(3), 511-521.
- Trad, L. A. B. (2009). *Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde*. Physis *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 (3), 777-796.
- Trivellato Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(1), 35-44.
- Turner, H. A., & Finkelhor, D. (1996). Physical punishment as a stressor among youth. *Journal of Marriage and the Family, 58*, 155–166.
- Twamley, K., Brunton, G., Sutcliffe, K., Hinds, K., & Thomas, J. (2013). Fathers' involvement and the impact on family mental health: Evidence from Millennium Cohort Study analyses. *Community, Work & Family, 16*, 212–224.
- Unicef. (2014). *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*. New York, NY: Unicef.

- Vieira, M. L., Bossardi, C. N., Beltrão, L., Crepaldi, M. A., Piccinini, C. A., Bolze, S. D. A. (2014). Paternidade no Brasil: revisão sistemática de artigos empíricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 36-52.
- Volling, B. L., & Belsky, J. (1991). Multiple determinants of father involvement during infancy in dual earner and single earner families. *Journal of Marriage and Family*, 53, 461–474.
- Walker, A. K., & MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 355–364.
- Wang, Y., Deng, C., & Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*, 37(5), 536–553.
- Weber, L. N. D. (2001). Quem ensina a violência? *Conjuntura Social*, 6, 38-43.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações – transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.
- Weir, L. A., Etelson, D., & Brand, D. A. (2006). Parents' perceptions of neighborhood safety and children's physical activity. *Preventive Medicine*, 43, 212–217.
- Wells, M. B., Sarkadi, A., & Salari, R. (2016). Mothers' and fathers' attendance in a community-based universally offered parenting program in Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44, 274–280.
- Weymouth, L. A., & Howe, T. (2011). A multi-site evaluation of Parents Raising Safe Kids Violence Prevention Program. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1960-1967.
- Wittkowski, A., Dowling, H., & Smit, D. (2016). Does Engaging in a Group-Based Intervention Increase Parental Self-efficacy in Parents of Preschool Children? A Systematic Review of the Current Literature. *J Child Fam Stud*, 25, 3173–3191.
- Woerner, W., Fleitlich-Bilyk, B., Martinussen, R., Fletcher, J., Cucchiaro, G., Dalgalarrrondo, P., Lui, M., Tannock, R. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire overseas: Evaluations and applications of the SDQ beyond Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 47-54.

Yong, M. E. (2010). Do Desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano : investindo no futuro de nossas crianças. Yong, M. E. (org).São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.

Zornig, S. M. A. J. (2010). Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. *Tempo Psicanalítico*, 42(2),453-470.

Apêndices

Apêndice 1

CÓDIGO DO PARTICIPANTE:

DATA:

(Para preenchimento das facilitadoras)

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – PROGRAMA ACT

1. Dados pessoais:

1a. Qual é seu sexo? (1) Masculino (2) Feminino

1b. Qual é a sua idade? _____

1c. Qual é o nível de escolaridade **mais alto** que você concluiu?

- (1) Não alfabetizado
- (2) Ensino fundamental incompleto: primário incompleto
- (3) Ensino fundamental incompleto: primário completo e ginásio incompleto
- (4) Ensino fundamental completo
- (5) Ensino médio incompleto
- (6) Ensino médio completo
- (7) Ensino superior incompleto
- (8) Ensino superior completo
- (9) Pós-graduação ou especialização

1d. Quantos anos de estudo você completou? _____

1e. Qual é seu estado civil?

- (1) Solteiro(a)
- (2) Casado(a)
- (3) União estável
- (4) Divorciado(a) / Separado(a)
- (5) Recasado(a) (já foi casado(a) anteriormente e casou ou firmou união estável novamente)
- (6) Viúvo(a)

1f. Caso você seja casado(a) ou resida com seu(sua) companheiro(a), há quanto tempo vocês MORAM juntos?

- (1) Há menos de 6 meses
- (2) Entre 6 e 11 meses
- (3) Entre 1 e 3 anos
- (4) Entre 4 e 10 anos
- (5) Há mais de 10 anos
- (6) Não se aplica

1g. Qual é sua nacionalidade?

- (1) Brasileiro(a)
- (2) Outro. Qual? _____

1h. Qual é sua raça?

- (1) Branco
- (2) Negro
- (1) Pardo

CÓDIGO DO PARTICIPANTE:

DATA:

(Para preenchimento das facilitadoras)

2. Dados sobre a criança:

***Para responder estas perguntas, selecione UM de seus filhos ou filhas (ou uma criança que você cuida) QUE TENHA IDADE ENTRE 2 E 8 ANOS:**

2a. Qual é a idade da criança? _____

2b. Qual é o sexo dele(a)? (1) Masculino (2) Feminino

2c. A criança apresenta algum tipo de deficiência ou transtorno (por exemplo: autismo, deficiência física, etc.):

(1) Não

(2) Sim. Qual? _____

2d. Qual é a sua relação com ele(a)?

(1) Pai biológico

(2) Mãe biológica

(3) Pai adotivo

(4) Mãe adotiva

(5) Padrasto

(6) Madrasta

(7) Avô

(8) Avó

(9) Guardião legal (tutor)

(10) Outro parente (por exemplo: tio, tia, etc.)

(11) Amigo(a) da família da criança

3. Dados familiares:

3a. Informe o valor da renda mensal de sua família: _____

3b. Em qual cidade/Estado você e sua família residem: _____

3c. Indique as pessoas que moram em sua casa e que você considera parte de sua família:

3d. A criança sobre a qual você respondeu as questões é filho(a) de seu atual companheiro(a)?

(1) Sim

(2) Não

() Não se aplica

Apêndice 2

Perguntas guiadoras_grupo focal

1-Descreva as estratégias que você utiliza para educar seus filho(a)s, quando este(a) apresenta comportamentos difíceis?

2-Você percebe alguma diferença na maneira de conduzir a educação de seus filhos, após ter concluído o Programa ACT?

3-Fale sobre seu envolvimento com seu filho(a): que atividades você realiza com e para ele(a)?

4- O programa ACT repercutiu na forma de você se envolver e participar do desenvolvimento infantil de seu filho(a)?

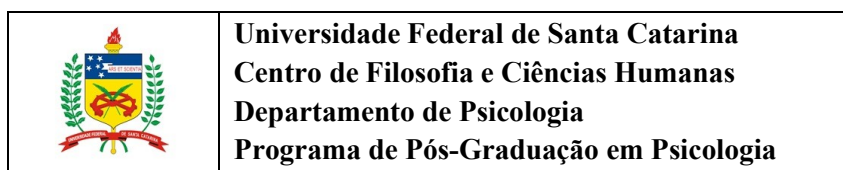
5-Relate os comportamentos difíceis de seus filho(a)s que o fizeram procurar o Programa ACT?

6-Como você tem lidado com os comportamentos difíceis de seu filho(a) após as aprendizagens adquiridas no programa ACT?

ANEXOS

Anexo 1

(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, intitulada **ACT - Programa de treinamento parental para pais e cuidadores de crianças de zero a oito anos de idade**. O objetivo da presente pesquisa é analisar o impacto do Programa ACT nas práticas educativas de pais, mães e cuidadores de crianças com idade entre zero e oito anos. O programa foi desenvolvido pela Associação Americana de Psicologia (APA) e tem sido realizado em diversos países. Este estudo será conduzido pelas psicólogas e doutorandas Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira, Luciane Guisso e Milena Carolina Fiorini, sob orientação dos professores Dra. Maria Aparecida Crepaldi e Dr. Mauro Luis Vieira. Os resultados produzirão teses, apresentações em congressos e artigos científicos.

O Programa está organizado em nove encontros previamente agendados, com duração de duas horas cada, a serem realizados uma vez ou duas vezes por semana, conforme disponibilidade dos pais, mães ou cuidadores. Além da presença em, no mínimo, seis dos nove encontros do programa, sua participação demanda o preenchimento de alguns materiais e instrumentos, a saber: Questionário Sociodemográfico, Questionários de avaliação do Programa ACT, Escala de Relação Coparental - ERC, Escala de Autorregulação Parental – EREP, Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ, Questionário de Envolvimento Paterno – QEP e Questionário de Abertura ao Mundo - QOM. O preenchimento dos materiais e instrumentos será realizado na primeira sessão do programa e deverá ter duração aproximada de 1 hora. No final da nona sessão e após três ou quatro meses do término do programa, você será solicitado a responder esses materiais e instrumentos novamente, o que também levará cerca de 1 hora.

Sua participação é voluntária e não remunerada, ou seja, você não receberá nenhum tipo de recompensa financeira. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso do estudo. É garantido o seu direito de recusar a participação, bem como de interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a você. Na ocorrência de algum desconforto, você

deverá informar as pesquisadoras (psicólogas especialistas em atendimentos de família, casal e individual), que prestarão o suporte psicológico necessário, individualmente.

Quanto aos benefícios de sua participação, destaca-se que você terá a oportunidade de aprender formas positivas e saudáveis de educar seu(s) filho(s) e a junção de suas respostas aos instrumentos de pesquisa, às respostas de outros participantes possibilitará uma melhor avaliação em termos da eficácia e do objetivo do Programa ACT. Caso você tenha interesse em receber os resultados gerais desta pesquisa, por favor informe às pesquisadoras responsáveis, disponibilizando seu e-mail. As pesquisadoras/facilitadoras são as pessoas com quem você deve contar, no caso de dúvidas em relação ao estudo ou sobre os seus direitos como participante. Quaisquer informações adicionais sobre a pesquisa, em qualquer momento, poderão ser obtidas por meio dos seguintes contatos:

Pesquisadores Responsáveis:

- Dra Maria Aparecida Crepaldi - (48) 991370545 - maria.crepaldi@gmail.com - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Campus Universitário Trindade – Florianópolis/SC - CEP: 88040-500 Sala 9 B;

- Dr Mauro Luis Vieira - (48) 999198221 - maurolvieira@gmail.com.

Pesquisadoras responsáveis pela coleta dos dados:

- Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira – (48) 999816310 - joycelapo@gmail.com;

- Luciane Guisso - (48) 996358980 - lucianeguisso@yahoo.com.br;

- Milena Carolina Fiorini (48) 991810992 - milenacf.psicologa@gmail.com

Os procedimentos metodológicos que serão adotados obedecerão aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas ciências humanas e sociais, conforme normatização da Resolução 510/2016, do CNS - Conselho Nacional de Saúde. Conforme legislação vigente e amplamente consubstanciada, ressalta-se que eventuais despesas financeiras provenientes da pesquisa possuem garantia de ressarcimento, e que possíveis eventuais danos de natureza material ou imaterial também serão indenizados.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC – CEPESH, órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Portanto, em caso de dúvidas relacionadas aos procedimentos éticos da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina pelo telefone (48) 3721-6094, pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br, ou, presencialmente na Rua Desembargador Vitor Lima 222, sala 401 (Prédio Reitoria II), Florianópolis/SC - 88040-400.

Desde já, agradecemos pela sua participação.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, portador da carteira de identidade ou CPF nº _____ recebi informações sobre esta pesquisa. Li e compreendi as informações fornecidas sobre minha participação e a realização do Programa de Treinamento Parental *ACT*. Tenho vontade em participar deste estudo e estou de acordo em fornecer minhas informações para serem utilizadas no mesmo. Minha participação será voluntária. Sei que tenho a liberdade de desistir de participar a qualquer momento. Estou recebendo uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Anexo 2

QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PATERNO (QEP)

Temos aqui a lista das atividades ou tarefas que os pais podem executar com seus filhos e filhas. Pense no seu filho ou filha na idade de 4 a 6 anos (se tiver mais de um escolher o mais velho dentro dessa idade). Responda com que frequência você faz cada uma das atividades.

Por favor, utilizar a tabela seguinte para o restante do questionário e assinale a alternativa que melhor representa tua resposta.

Nunca 0	1	2 Às vezes (1 ou 2 vezes por semana)	3	4 Frequentemente (1 vez por dia)	5	6 Muito frequentemente (várias vezes/ dia)
------------	---	--	---	--	---	--

1. Preparar as refeições	0	1	2	3	4	5	6
2. Dar de comer ou beber a seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
3. Brincar de lutinha com seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
4. Lavar a louça	0	1	2	3	4	5	6
5. Dar banho em seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
6. Fazer cócegas em seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
7. Vestir seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
8. Assistir com ele/ela um programa infantil na televisão	0	1	2	3	4	5	6
9. Lavar roupa	0	1	2	3	4	5	6
10. Colocar seu/sua filho (a) na cama à noite	0	1	2	3	4	5	6
12. Supervisionar a rotina matinal (café da manhã, vestimenta, etc...)	0	1	2	3	4	5	6
13. Brincar com seu/sua filho (a) nas costas (cavalinho)	0	1	2	3	4	5	6
14. Cuidar dos cabelos de seu/sua filho (a) (lavar, pentear)	0	1	2	3	4	5	6
15. Fazer seu/sua filho (a) rir	0	1	2	3	4	5	6
17. Contar a seus colegas de trabalho ou amigos, coisas engraçadas que	0	1	2	3	4	5	6

seu/sua filho (a) tenha feito ou dito							
18. Corrigir comportamentos de seu/sua filho (a) na mesa	0	1	2	3	4	5	6
19. Repreender seu/sua filho (a) quando ele perturba ou incomoda	0	1	2	3	4	5	6
21. Limpar a casa (vassoura, aspirador, tirar o pó)	0	1	2	3	4	5	6
24. Repreender seu/sua filho (a) quando ele desobedece	0	1	2	3	4	5	6
28. Lavar as orelhas de seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
29. Falar de seu/sua filho (a) aos seus amigos, vizinhos e colegas de trabalho, etc	0	1	2	3	4	5	6
33. Ensinar esportes a seu/sua filho (a) (nadar, patinar, andar de bicicleta, jogar bola, etc.)	0	1	2	3	4	5	6
35. Cuidar de seu/sua filho (a) quando ele está doente	0	1	2	3	4	5	6
37. Tranquilizar seu/sua filho (a) quando ele tem medo	0	1	2	3	4	5	6
38. Pensar em seu/sua filho (a) quando ele não está com você	0	1	2	3	4	5	6
42. Dar os primeiros socorros quando o seu/sua filho (a) se machuca	0	1	2	3	4	5	6
43. Punir o seu/sua filho (a) quando ele/ela fez algo errado (machucar alguém, etc.)	0	1	2	3	4	5	6
45. Propor brincadeiras educativas para seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
46. Tentar saber de seu/sua filho (a) se algo está errado com ele/ela	0	1	2	3	4	5	6
47. Parabenizar seu/sua filho (a) quando ele/ela consegue fazer algo	0	1	2	3	4	5	6
48. Consolar seu/sua filho (a) quando ele/ela chora	0	1	2	3	4	5	6
50. Acalmar seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
51. Olhar fotos de seu/sua filho (a)	0	1	2	3	4	5	6
53. Incentivar seu/sua filho (a) quando ele/ela consegue fazer algo difícil	0	1	2	3	4	5	6
54. Lembrar-se de seu/sua filho (a) quando ele/ela era mais novo (a)	0	1	2	3	4	5	6
55. Intervir rapidamente quando seu/sua filho (a) dá sinais de dificuldade ou desconforto	0	1	2	3	4	5	6

Anexo 3

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

Pa²⁻⁴

Instruções: Por favor, em cada item marque com uma cruz o quadrado que melhor descreva a criança. Responda a todas as perguntas da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou se a pergunta lhe parecer estranha. Dê suas respostas com base no comportamento da criança nos últimos seis meses.

Nome da Criança

Masculino/Feminino

Data de Nascimento

	Mais ou menos		
	Falso	verdadeiro	Verdadeiro
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes se queixa de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis ... com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É solitário, prefere brincar sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente é obediente e faz normalmente o que os adultos lhe pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo ou amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, é querido por outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente perde a concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É gentil com crianças mais novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente discute com os adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras crianças 'pegam no pé' ou atormentam-no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consegue parar e pensar nas coisas antes de fazê-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às vezes é malicioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completa as tarefas que começa, tem boa concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Você tem algum outro comentário ou preocupações? Descreva-os abaixo.

Por favor, vire a página. Há mais algumas perguntas no outro lado

Pensando no que acabou de responder, você acha que seu filho/a tem alguma dificuldade? Pode ser uma dificuldade emocional, de comportamento, pouca concentração ou para se dar bem com outras pessoas.

Não	Sim- pequenas dificuldades	Sim- dificuldades bem definidas	Sim- dificuldades graves
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

- Há quanto tempo estas dificuldades existem?

Menos de 1 mes	1-5 mês(es)	6-12 mês(es)	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades incomodam ou aborrecem seu filho/a?

Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades atrapalham o dia-a-dia do seu filho/a em alguma das situações abaixo?

	Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
DIA-A-DIA EM CASA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMIZADES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRENDIZADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATIVIDADES DE LAZER (PASSEIOS, ESPORTES ETC.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades são um peso para você ou para a família como um todo?

Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome completo (em letra de forma) Data

Mãe/pai/outro (especifique):

Muito obrigado pela sua colaboração

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Port)

Pa 4-16

Instruções: Por favor, em cada item marque com uma cruz o quadrado que melhor descreva a criança. Responda a todas as perguntas da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou se a pergunta lhe parecer estranha. Dê suas respostas com base no comportamento da criança nos últimos seis meses.

Nome da Criança

Masculino/Feminino

Data de Nascimento

		Mais ou menos		
		Falso	verdadeiro	Verdadeiro
1	Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Muitas vezes se queixa de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis ... com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	É solitário, prefere brincar sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Geralmente é obediente e faz normalmente o que os adultos lhe pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Tem pelo menos um bom amigo ou amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Frequentemente briga com outras crianças ou as amendronta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Em geral, é querido por outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Facilmente perde a concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	É gentil com crianças mais novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Frequentemente engana ou mente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Outras crianças 'pegam no pé' ou atormentam-no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Pensa nas coisas antes de fazê-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Rouba coisas de casa, da escola ou de outros lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Tem muitos medos, assusta-se facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Completa as tarefas que começa, tem boa concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Você tem algum outro comentário ou preocupações? Descreva-os abaixo.

Por favor, vire a página. Há mais algumas perguntas no outro lado

Pensando no que acabou de responder, você acha que seu filho/a tem alguma dificuldade? Pode ser uma dificuldade emocional, de comportamento, pouca concentração ou para se dar bem com outras pessoas.

Não	Sim- pequenas dificuldades	Sim- dificuldades bem definidas	Sim- dificuldades graves
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

- Há quanto tempo estas dificuldades existem?

Menos de 1 mes	1-5 mês(es)	6-12 mês(es)	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades incomodam ou aborrecem seu filho/a?

Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades atrapalham o dia-a-dia do seu filho/a em alguma das situações abaixo?

	Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
DIA-A-DIA EM CASA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMIZADES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRENDIZADO ESCOLAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATIVIDADES DE LAZER (PASSEIOS, ESPORTES ETC.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Estas dificuldades são um peso para você ou para a família como um todo?


Nada	Um pouco	Muito	Mais que muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome completo (em letra de forma) Data

Mãe/pai/outro (especifique):

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo 4

	<p>Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia</p>
---	--

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, intitulada **ACT - Programa de treinamento parental para pais e cuidadores de crianças de zero a oito anos de idade**. O objetivo da presente pesquisa é analisar o impacto do Programa ACT nas práticas educativas de pais, mães e cuidadores de crianças com idade entre zero e oito anos. O programa foi desenvolvido pela Associação Americana de Psicologia (APA) e tem sido realizado em diversos países. Este estudo será conduzido pelas psicólogas e doutorandas Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira, Luciane Guisso e Milena Carolina Fiorini, sob orientação dos professores Dra. Maria Aparecida Crepaldi e Dr. Mauro Luis Vieira. Os resultados produzirão teses, apresentações em congressos e artigos científicos.

O Programa está organizado em nove encontros previamente agendados, com duração de duas horas cada, a serem realizados uma vez ou duas vezes por semana, conforme disponibilidade dos pais, mães ou cuidadores. Além da presença em, no mínimo, seis dos nove encontros do programa, sua participação demanda o preenchimento de alguns materiais e instrumentos, a saber: Questionário Sociodemográfico, Questionários de avaliação do Programa ACT, Escala de Relação Coparental - ERC, Escala de Autorregulação Parental – EREP, Questionário de Relacionamento Conjugal – QRC, Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ e Questionário de Envolvimento Paterno – QEP. O preenchimento dos materiais e instrumentos será realizado na primeira sessão do programa e deverá ter duração aproximada de 1 hora. No final da nona sessão e após três ou quatro meses do término do programa, você será solicitado a responder esses materiais e instrumentos novamente, o que também levará cerca de 1 hora.

Sua participação é voluntária e não remunerada, ou seja, você não receberá nenhum tipo de recompensa financeira. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso do estudo. É garantido o seu direito de recusar a participação, bem como de interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a você. Na ocorrência de algum desconforto, você deverá informar as pesquisadoras (psicólogas especialistas em atendimentos de família, casal e individual), que prestarão o suporte psicológico necessário, individualmente.

Quanto aos benefícios de sua participação, destaca-se que você terá a oportunidade de aprender formas positivas e saudáveis de educar seu(s) filho(s) e a junção de suas respostas aos instrumentos de pesquisa, às respostas de outros participantes possibilitará uma melhor avaliação em termos da eficácia e do objetivo do Programa ACT. Caso você tenha interesse em receber os resultados gerais desta pesquisa, por favor informe às pesquisadoras responsáveis, disponibilizando seu e-mail. As pesquisadoras/facilitadoras são as pessoas com quem você deve contar, no caso de dúvidas em relação ao estudo ou sobre os seus direitos como participante. Quaisquer informações adicionais sobre a pesquisa, em qualquer momento, poderão ser obtidas por meio dos seguintes contatos:

Pesquisadores Responsáveis:

- Dra Maria Aparecida Crepaldi - (48) 991370545 - maria.crepaldi@gmail.com - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Campus Universitário Trindade – Florianópolis/SC - CEP: 88040-500 Sala 9 B;
- Dr Mauro Luis Vieira - (48) 999198221 - maurolvieira@gmail.com.

Pesquisadoras responsáveis pela coleta dos dados:

- Joyce Lúcia Abreu Pereira Oliveira – (48) 999816310 - joycelapo@gmail.com;
- Luciane Guisso - (48) 996358980 - lucianeguisso@yahoo.com.br;
- Milena Carolina Fiorini (48) 991810992 - milenacf.psicologa@gmail.com

Os procedimentos metodológicos que serão adotados obedecerão aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas ciências humanas e sociais, conforme normatização da Resolução 510/2016, do CNS - Conselho Nacional de Saúde. Conforme legislação vigente e amplamente consubstanciada, ressalta-se que eventuais despesas financeiras provenientes da pesquisa possuem garantia de ressarcimento, e que possíveis eventuais danos de natureza material ou imaterial também serão indenizados.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC – CEPESH, órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Portanto, em caso de dúvidas relacionadas aos procedimentos éticos da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina pelo telefone (48) 3721-6094, pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br, ou, presencialmente na Rua Desembargador Vitor Lima 222, sala 401 (Prédio Reitoria II), Florianópolis/SC - 88040-400.

Desde já, agradecemos pela sua participação.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, portador da carteira de identidade ou CPF nº _____ recebi informações sobre esta pesquisa. Li e compreendi as informações fornecidas sobre minha participação e a realização do Programa de Treinamento Parental *ACT*. Tenho vontade em participar deste estudo e estou de acordo em fornecer minhas informações para serem utilizadas no mesmo. Minha participação será voluntária. Sei que tenho a liberdade de desistir de participar a qualquer momento. Estou recebendo uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Anexo 5

(Parecer Comitê de Ética)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ACT - Programa de treinamento parental para pais e cuidadores de crianças de zero a oito anos de idade

Pesquisador: Maria Aparecida Crepaldi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86396218.4.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.657.802

Apresentação do Projeto:

O trabalho intitulado "ACT - Programa de treinamento parental para pais e cuidadores de crianças de zero a oito anos de idade" trata de um projeto de pesquisa da Professora Dra Maria Aparecida Crepaldi em parceria com o Prof Dr Mauro Luiz Vieira, orientadores de doutorado do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFSC. O Objetivo principal é analisar os efeitos do Programa ACT nas seguintes variáveis: estresse parental, autorregulação dos pais, envolvimento paternal coparentalidade e comportamento dos filhos. A pesquisa buscará verificar relações entre a variável independente (VI): Programa de Intervenção ACT e as variáveis dependentes (VD): Práticas Parentais, estresse parental, autorregulação dos pais, envolvimento paternal coparentalidade e comportamento dos filhos. Para tanto, cerca de 100 pais/cuidadores de crianças de 0-8 anos participarão de nove encontros do programa, e responderão a questionários pré e pós intervenção. A pesquisa será desenvolvida no município de Florianópolis-SC. Instituições diversas que atendem famílias e/ou crianças de zero a oito anos de idade serão contatadas para receber a proposta de aplicação do Programa ACT. As instituições parceiras neste trabalho serão Serviço de Atenção Psicológica da UFSC (Sapsi) e Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à famílias e indivíduos (PAEFI), vinculado ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS-Ilha).

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.657.802

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo principal é analisar os efeitos do Programa ACT nas seguintes variáveis: estresse parental, autorregulação dos pais, envolvimento paternal coparentalidade e comportamento dos filhos.

Especificamente, pretende-se: Investigar a manutenção dos efeitos do Programa ACT nas variáveis de interesse do estudo; Avaliar a relação das variáveis de interesse com as práticas educativas parentais; Comparar os efeitos do Programa ACT nas variáveis de interesse entre pais e mães; Comparar os efeitos do Programa ACT nas variáveis de interesse entre crianças do sexo masculino e feminino; Analisar os efeitos do Programa ACT nas variáveis de interesse em função do nível socioeconômico e educacional dos pais/cuidadores; Analisar os efeitos do Programa ACT nas variáveis de interesse em função da idade dos pais/cuidadores; Verificar qual(is) da(s) variável(is) de interesse são mais influenciadas pela participação dos pais/cuidadores no programa; Identificar qual(is) da(s) variável(is) de interesse apresentam maior impacto no comportamento infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores referem que os riscos aos participantes serão mínimos, envolvendo somente a possibilidade de algum desconforto mobilizado pelo preenchimento dos instrumentos ou pela vivência das intervenções em grupo. Caso os riscos previstos ocorram, na primeira reunião do programa, todos os participantes serão informados que em caso de qualquer desconforto, deverão procurar as facilitadoras/pesquisadoras, que prestarão o suporte psicológico necessário, individualmente, uma vez que as três pesquisadoras envolvidas na coleta de dados são psicólogas e especialistas em terapia individual e familiar.

Como benefícios, os pesquisadores referem que o presente projeto pode beneficiar pais/cuidadores no sentido de proporcionar um espaço de aprendizagem, trocas e reflexões sobre educação das crianças de forma positiva e saudável. Além disso, a implantação no programa ACT representa um benefício social, à medida que tende a colaborar com a prevenção da violência infantil no contexto familiar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, com objetivos claros e metodologia delineada de modo a atingir os objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto devidamente apresentada e assinada pelo coordenador do PPGP/UFSC.

Termo de Anuências das Instituições devidamente assinado.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.657.802

TCLE: Em conformidade com as exigências da Resolução 510/16 do CNS.

Recomendações:

Manter no anexos a Declaração do CREAS conforme versão anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Presente versão do Projeto e TCLE estão em conformidade com as exigências da Resolução 510/16 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1068515.pdf	26/04/2018 19:37:04		Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias.doc	26/04/2018 19:36:34	Maria Aparecida Crepaldi	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_sapsi.pdf	26/04/2018 19:35:57	Maria Aparecida Crepaldi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.doc	26/04/2018 19:35:33	Maria Aparecida Crepaldi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_final.doc	26/03/2018 21:04:01	Maria Aparecida Crepaldi	Aceito
Cronograma	Cronograma_comite.doc	26/03/2018 20:56:58	Maria Aparecida Crepaldi	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	26/03/2018 20:53:38	Maria Aparecida Crepaldi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.657.802

FLORIANOPOLIS, 16 de Maio de 2018

Assinado por:
Maria Luíza Bazzo
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br