

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**UM PROGRAMA PARA APRIMORAR ENVOLVIMENTO
PATERNO:
IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DO FILHO**

Fabiana Cia

Orientadora: Dra. Elizabeth Joan Barham

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Apoio: FAPESP (processo = 05/50617-8).

**São Carlos
Março de 2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C565pp

Cia, Fabiana.

Um programa para aprimorar envolvimento paterno :
impactos no desenvolvimento do filho / Fabiana Cia. -- São
Carlos : UFSCar, 2009.

333 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2009.

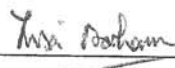
1. Educação especial. 2. Programa de intervenção. 3.
Educação - participação dos pais. 4. Desempenho
acadêmico. 5. Problemas de comportamento. 6.
Desenvolvimento emocional. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

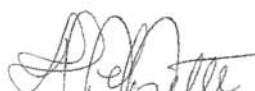


Banca Examinadora da **T E S E** de Fabiana Cia

Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham
(UFSCar)

Ass. 


Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
(UFSCar)

Ass. 

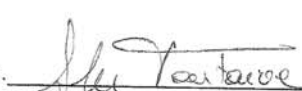
Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de A. Williams
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Edna Maria Marturano
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. 

Profa. Dra. Anne Marie Germaine Victcrino
(Universidade do Porto/Portugal)

Ass. 

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Waldemar e Maria Inês, por todo o incentivo, apoio, carinho e dedicação que me possibilitaram chegar até aqui. E, principalmente por me educar com ética, responsabilidade e dignidade.

Ao meu marido, Beto, por todo apoio e amor, que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus irmãos, Patrícia e Marcelo, que são exemplos constantes de profissionalismo, dedicação e sucesso profissional.

Agradecimentos

A Deus, por estar sempre ao meu lado, guiando meus passos e por permitir atingir mais um objetivo.

À Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, pela concessão da bolsa de estudo.

A professora Lisa, pelo companheirismo, dedicação, acolhimento (ao longo de dez anos) e por me guiar nos meus primeiros passos, que sempre me incentivaram a prosseguir.

Em especial aos professores: Dra. Lúcia Cavalcanti de Albulquerque Williams, Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette e Dr. Almir Del Prette, pelo constante acolhimento, orientação e parceria ao longo de minha formação.

Às professoras: Dra. Ana Lúcia Cortegoso, Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello, Dra. Deisy das Graças de Souza, Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, Dra. Maria Amélia Almeida, pelas orientações e trabalhos realizados, ao longo dos anos, que contribuíram para o meu crescimento profissional;

À professora Dra. Edna Maria Marturano, pelas preciosas contribuições dadas nos exames de qualificação e de defesa;

À Profa. Dra. Anne Marie Germaine Victorine Fontaine, pelo acolhimento, receptividade e orientação que me dedicou ao longo do meu estágio no Centro de Psicologia Diferencial da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

As minhas grandes amigas, Aline, Camila, Carol e Renata pelas longas conversas e companheirismo.

As diretoras e professoras, que sempre foram prestativas e receptivas para com este trabalho.

Aos pais e as crianças, por participarem da pesquisa e, principalmente, pela aprendizagem que me proporcionaram;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Elza e Avelino, pela disponibilidade e atendimento;

A todos que nesta jornada acreditaram no meu potencial e me auxiliaram de alguma forma.

Muito obrigada!

Sumário

Índice de Tabelas	VII
Índice de Figuras	X
Resumo	XI
Abstract	XIII
Introdução	01
1- Fundamentação teórica	01
2- Transformações do papel paterno ao longo do tempo	12
3- Fatores de risco para o desenvolvimento infantil	17
3.1. A importância do pai para o desenvolvimento infantil	21
O pai e o desenvolvimento do autoconceito do filho	23
O pai e o desempenho acadêmico do filho	27
O pai e o desenvolvimento social do filho	33
4- Revisão das práticas educativas no contexto familiar e seus impactos	42
5- Revisão de programas de intervenção com a família	46
6- Revisão da literatura nacional sobre a necessidade de programas de intervenção com o pai no contexto brasileiro	52
Objetivos	54
Método	56
Participantes	56
Aspectos éticos	57
Local da coleta de dados	58
Medidas avaliativas	60
Procedimento de coleta de dados	67
Procedimento de análise de dados	86
Resultados	91
Discussão	176
Considerações finais	213
Referências	216
Anexo 1. Parecer do comitê de ética em pesquisa para experimentos em seres humanos da Universidade Federal de São Carlos	240
Anexo 2. Termo de consentimento livre e esclarecido	241
Anexo 3. Roteiro de entrevista para o pai: Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão paterna	246
Anexo 4. Questionário de avaliação da sessão	254
Anexo 5. Questionário de avaliação do programa de intervenção	256
Anexo 6. Questionário para a criança: Avaliação do relacionamento com o pai	259
Anexo 7. Avaliação do desempenho acadêmico e dos comportamentos dos alunos	262
Anexo 8. Convite para o Grupo de Pais	265
Anexo 9. Descrição das sessões	267
Anexo 10. Materiais entregues aos pais em cada sessão	276
Anexo 11. Devolutiva de dados aos pais	332

Índice de tabelas

Tabela 1. Resumo dos estudos revisados sobre o envolvimento parental e o desenvolvimento do autoconceito do filho.....	26
Tabela 2. Resumo dos estudos revisados sobre o envolvimento parental e o desempenho acadêmico do filho.....	32
Tabela 3. Resumo dos estudos revisados sobre o envolvimento parental e o desenvolvimento social do filho.....	40
Tabela 4. Estrutura e forma de participação do grupo experimental 1, experimental 2 e controle....	69
Tabela 5. Número de participantes em cada sub-grupo.....	76
Tabela 6. Descrição dos objetivos, procedimentos e tarefa de casa do programa de intervenção.....	77
Tabela 7. Dados sociodemográficos de ambos os pais: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	93
Tabela 8. Dados sociodemográficos das crianças: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	94
Tabela 9. Dados descritivos das professoras.....	95
Tabela 10. Ocupação dos pais: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	96
Tabela 11. Ocupação das mães: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	96
Tabela 12. Rotina de trabalho dos pais e das mães: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	97
Tabela 13. Bem-estar pessoal e familiar dos pais, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	98
Tabela 14. Bem-estar pessoal e familiar dos pais, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	99
Tabela 15. Escores nas medidas do envolvimento paterno, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	101
Tabela 16. Escores nas medidas do envolvimento paterno, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	104
Tabela 17. Participação do pai nos cuidados com o filho, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	106
Tabela 18. Participação do pai nos cuidados com o filho, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	108
Tabela 19. Tempo que o pai passa com o filho, no pré-teste, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	110
Tabela 20. Média do número de comportamentos do filho que agradam e desagradam o pai, no pré teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	111
Tabela 21. Média do número de comportamentos do filho que agradam e desagradam o pai, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	112
Tabela 22. Comportamentos do pai, quando o filho o desagrada, no pré-teste, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	113
Tabela 23. Tipo e frequência de comportamentos do pai, quando percebia que agiu errado com o filho, no pré-teste, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	114
Tabela 24. Opinião do pai sobre o ambiente de estudo do filho, no pré-teste, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	114
Tabela 25. Opinião do pai sobre a rotina de estudos do filho, no pré-teste, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	115
Tabela 26. Participação em reuniões escolares e contato com a professora do filho, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	116
Tabela 27. Participação em reuniões escolares e contato com a professora do filho, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	117
Tabela 28. Frequência de participação dos pais nas reuniões escolares e em contatos com a professora do filho, no pré-teste, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	117
Tabela 29. Habilidades sociais dos pais no pré-teste, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	118
Tabela 30. Desempenho acadêmico das crianças no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	120
Tabela 31. Desempenho acadêmico das crianças no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	121
Tabela 32. Autoconceito das crianças no pré-teste, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	123

Tabela 33. Pontuação média nas medidas de problemas de comportamento das crianças, segundo os pais, as mães e as professoras, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	125
Tabela 34. Pontuação média nas medidas de problemas de comportamento das crianças, segundo os pais, as mães e as professoras, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	127
Tabela 35. Repertório de habilidades sociais das crianças, segundo as crianças, os pais, as mães e as professoras, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	129
Tabela 36. Repertório de habilidades sociais das crianças, segundo as crianças, os pais, as mães e as professoras, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	132
Tabela 37. Grau de importância das habilidades sociais das crianças, segundo os pais e as mães, no pré-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	133
Tabela 38. Grau de importância das habilidades sociais, para o funcionamento bem sucedido do estudante na sala de aula, segundo avaliação das professoras.....	134
Tabela 39. Número de atributos positivos e negativos atribuídos os alunos pelas professoras, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	135
Tabela 40. Número de atributos positivos e negativos atribuídos os alunos pelas professoras, no pós-teste e no <i>follow-up</i> : Comparação do GE1, GE2 e GC.....	136
Tabela 41. Porcentagem de alunos sem problemas de aprendizagem ou de comportamento, no pré-teste e no pós-teste, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	136
Tabela 42. Porcentagem de alunos sem problemas de aprendizagem ou de comportamento, no pós-teste e no <i>follow-up</i> , segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	137
Tabela 43. Porcentagem de alunos que melhoraram o desempenho acadêmico, do pré-teste para o pós-teste, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	138
Tabela 44. Porcentagem de alunos que melhoraram o desempenho acadêmico, do pós-teste para o <i>follow-up</i> , segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	138
Tabela 45. Porcentagem de alunos que não apresentaram aspectos escolares ou familiares preocupantes, no pré-teste e no pós-teste, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	139
Tabela 46. Porcentagem de alunos que não apresentaram aspectos escolares ou familiares preocupantes, no pós-teste e no <i>follow-up</i> , segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	140
Tabela 47. Variáveis que apresentaram mudanças estatisticamente significativas, entre o pré-teste e o pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC.....	141
Tabela 48. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 2.....	143
Tabela 49. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 3.....	144
Tabela 50. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 4.....	145
Tabela 51. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 5.....	146
Tabela 52. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 6.....	147
Tabela 53. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 7.....	148
Tabela 54. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 8.....	149
Tabela 55. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 9.....	149
Tabela 56. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 10.....	150
Tabela 57. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 11.....	151
Tabela 58. Medidas de tendência central e dispersão do conjunto de aspectos que foram avaliados pelos pais/mães, em cada sessão.....	153
Tabela 59. Porcentagem (%) dos sentimentos expressos pelos participantes.....	155
Tabela 60. Avaliação dos participantes sobre o programa de intervenção.....	156
Tabela 61. Opinião dos participantes sobre ter encontrado o atendimento que procurava no grupo.....	157
Tabela 62. Opinião dos participantes sobre o que o grupo ajudou nos cuidados e na educação dos filhos.....	157
Tabela 63. Opinião dos participantes sobre as contribuições do grupo.....	158

Tabela 64. Opinião dos participantes sobre o que esperavam ou não esperavam no grupo.....	159
Tabela 65. Opinião dos participantes sobre as mudanças no relacionamento com os filhos, após a participação no grupo.....	160
Tabela 66. Opinião dos participantes sobre as dificuldades em cuidar e educar o filho.....	160
Tabela 67. Opinião dos participantes sobre o que aprenderam no grupo.....	161
Tabela 68. Correlações (Pearson) significativas entre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar dos pais.....	163
Tabela 69. Correlações (Pearson) entre a renda familiar e as escalas sobre o relacionamento pai e filho.....	164
Tabela 70. Diferenças na frequência de envolvimento paterno, comparando o grupo de pais com filhos do sexo feminino e masculino.....	165
Tabela 71. Correlações (Pearson) significativas entre as escalas referentes ao envolvimento paterno, ao bem-estar pessoal e familiar dos pais.....	166
Tabela 72. Correlações (Pearson) entre as escalas referentes ao envolvimento paterno, segundo avaliações feitas pelos pais, mães e crianças.....	167
Tabela 73. Correlações (Pearson) significativas entre os escores fatoriais do repertório de habilidades sociais e os indicadores de condições de trabalho, bem-estar pessoal e familiar e do envolvimento paterno.....	168
Tabela 74. Correlações (Pearson) significativas entre o desempenho acadêmico das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais.....	170
Tabela 75. Correlações (Pearson) significativas entre o autoconceito das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais.....	171
Tabela 76. Correlações (Pearson) significativas entre os problemas de comportamento das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais.....	172
Tabela 77. Correlações (Pearson) significativas entre o repertório de habilidades sociais das crianças (segundo crianças, pais e mães), o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais.....	173
Tabela 78. Correlações (Pearson) significativas entre o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças.....	174

Índice de figuras

Figura 1. Porcentagem (%) de pais presentes nas sessões.....	152
--	-----

Resumo

Crianças que não possuem uma relação positiva, segura e afetuosa com o pai ou cujo pai usa práticas disciplinares rígidas, oferece supervisão inadequada e mantém baixa qualidade ou frequência de interação com seu filho, possuem elevado risco de apresentar problemas no seu desenvolvimento socioemocional e de ter menor desempenho acadêmico. No entanto, a maioria dos homens tem pouco conhecimento da importância do seu envolvimento com seus filhos. Este estudo teve por objetivo principal avaliar uma intervenção que visava aprimorar o envolvimento do pai e estimular seu uso de práticas parentais favorecedoras de comportamentos pró-acadêmicos por parte dos filhos, comparando medidas obtidas antes e depois da intervenção e um ano depois (*follow-up*). Os objetivos específicos foram: (a) comparar alguns indicadores das condições de trabalho, do bem-estar pessoal e familiar, do envolvimento paterno e do repertório de habilidades sociais dos pais, nas fases do pré-teste, pós-teste e *follow-up*, entre o Grupo Experimental 1 (GE1 – composto pelos pais que foram aleatoriamente selecionados para participar da intervenção), Grupo Experimental 2 (GE2 – composto pelas mães que participaram da intervenção, com possibilidade de impactos indiretos sobre os pais) e o Grupo Controle (GC – composto pelos demais pais interessados, mantidos num grupo de espera); (b) comparar o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre o GE1, GE2 e GC; (c) avaliar a força das correlações entre essas variáveis e (d) analisar a avaliação dos pais sobre os temas abordados e os procedimentos adotados na intervenção. Participaram deste estudo 97 pares de pais e mães (29 do GE1, 34 do GE2 e 34 do GC) no pré-teste e no pós-teste e 82 destes pares no *follow-up* (24 do GE1, 29 do GE2 e 27 do GC). Na época dos pré- e pós-testes, dados também foram coletados com 99 crianças, contando com dois pares de gêmeos (29 do GE1, 36 do GE2 e 34 do GC). Na época do pré-teste, estas crianças estavam com média de idade de oito anos, sendo que 78,8% estavam na 2ª série e as demais na 1ª série. Na época do *follow-up*, 84 destas crianças participaram novamente (24 do GE1, 31 do GE2 e 27 do GC). Além disso, no primeiro ano foram participantes desta pesquisa 20 professoras (85% com 3º grau completo), nas fases do pré-teste e pós-teste e um segundo conjunto de 12 professoras (todas com 3º grau completo) no *follow-up*, uma vez que as crianças haviam mudado de série entre o pós-teste e o *follow-up*. A coleta de dados ocorreu com crianças de três escolas públicas de ensino básico. Realizou-se a intervenção com os pais em 12 sessões, com encontros semanais de 90 a 120 minutos de duração, participando os pais do GE1 e as mães do GE2. Para responder aos objetivos: (a) os pais avaliaram suas condições de trabalho, seu bem-estar pessoal e familiar e seu repertório de habilidades sociais; (b) ambos os pais e seu filho avaliaram o grau de envolvimento paterno por parte dos pais; (c) as crianças foram avaliadas em relação ao seu desempenho acadêmico, autoconceito e repertório de habilidades sociais; (d) ambos os pais avaliaram os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais de seus filhos; (e) as professoras avaliaram o desempenho acadêmico, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças e (f) os pais do GE1 e as mães do GE2 avaliaram o programa de intervenção. Para comparar os dados obtidos nos três momentos do estudo, para cada um dos três tipos de informantes (os pais, as crianças e as professoras), foram utilizados testes estatísticos (ANOVA, MANOVA); para verificar as relações bivariadas entre estas variáveis, usou-se correlações de Pearson. Em relação ao primeiro objetivo, ao comparar os resultados dos pré e pós-testes, verificou-se que os pais do GE1 tiveram uma diminuição no nível de estresse e apontaram um menor número de comportamentos do filho que os desagradavam; os pais

do GE1 e do GE2 apresentaram maior satisfação quanto ao desempenho no papel familiar, maior frequência de comunicação com o filho, maior frequência de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, maior participação nas reuniões escolares do filho, maior frequência de contato com a professora do filho e listaram um maior número de comportamentos do filho que os agradavam. No que diz respeito aos ganhos obtidos pelas crianças, ao comparar os resultados entre o pré e pós-teste, verifica-se que as crianças do GE1 apresentaram: (a) melhores resultados no Teste de Desempenho Escolar (TDE) em relação ao sub-teste de leitura e à pontuação total, junto com avaliações melhores do seu desempenho acadêmico, por parte das professoras; (b) menor índice de problemas de comportamento internalizantes (segundo os pais, mas não as mães), externalizantes e total (segundo ambos os pais); (c) um repertório de habilidades sociais mais adequados em termos de *Autocontrole* (segundo as crianças e os pais) e *Autodefesa* (segundo as professoras) e (d) avaliações mais positivas por parte das professoras, em vários indicadores. De forma parecida, em comparação com o pré-teste, no pós-teste, as crianças do GE2 apresentaram: (a) melhores resultados no Teste de Desempenho Escolar (TDE) em relação ao sub-teste de leitura e à pontuação total, junto com avaliações melhores do seu desempenho acadêmico, por parte das professoras; (b) menor índice de problemas de comportamento externalizantes e total (segundo ambos os pais); (c) um repertório de habilidades sociais mais adequados em termos de *Cooperação* e *Autocontrole* (segundo os pais), *Asserção de enfrentamento* (segundo as mães) e *Cooperação com pares* (segundo as professoras) e (d) avaliações mais positivas por parte das professoras, em vários indicadores. A maioria dos ganhos adquiridos pelos pais e pelas crianças, após o programa de intervenção, se mantiveram ou aumentaram mais ainda na fase de *follow-up*, com exceção da avaliação das crianças, quanto ao próprio repertório de habilidades sociais, no fator *Autocontrole*, em que houve uma queda significativa de repertório entre as fases de pós-teste e *follow-up*. Respondendo ao terceiro objetivo, o envolvimento paterno estava significativamente correlacionado com o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento externalizantes e o repertório de habilidades sociais das crianças e as medidas envolvendo as crianças estavam correlacionadas entre si. Por fim, de modo geral, o programa de intervenção ajudou os pais (GE1) e as mães (GE2) na educação dos filhos. Por exemplo, alguns (22,2%) comentaram que passaram a tratar com mais facilidade os problemas enfrentados na educação dos filhos e outros (19%) estavam lidando melhor com os problemas de comportamento dos filhos, ocorrendo em casa ou na escola. Os pais atribuíram várias contribuições importantes ao grupo de intervenção: 27% deles mudaram a maneira de educar o filho, 19% passaram a respeitar mais as opiniões do filho e 15,9% apontaram que o filho estava sendo mais obediente. Quanto ao aprendizado de novas habilidades socioeducativas, 31,7% comentaram que aprenderam a importância de respeitar a opinião do filho e 30,2% que aprenderam a impor limites aos seus filhos. Esses dados mostram a importância de realizar intervenções educativas para maximizar o envolvimento parental e, conseqüentemente, melhorar o desenvolvimento socioemocional e comportamento dos alunos em sala de aula.

Palavras-chave: intervenção, envolvimento paterno, autoconceito, desempenho acadêmico, problemas de comportamento.

Abstract

Children who do not have a positive, secure and affectionate relationship with their fathers, or whose fathers use rigid disciplinary practices, provide inadequate supervision and have infrequent or poor quality interactions with their children, are at greater risk for developing socio-emotional problems and for remaining at lower levels of academic achievement. However, the majority of fathers have little understanding of the importance of their involvement with their children. As such, the primary objective of this study was to evaluate a program designed to improve father involvement and to stimulate the use of parenting practices that foster children's pro-academic behaviors, using measures obtained before and after the intervention as well as one year later (*follow-up*). The specific objectives included: (a) the comparison of indicators of work conditions, personal and family wellbeing, father involvement and the parents' social skills on the pre, post and *follow-up* tests among the Experimental Group 1 (EG1 – composed of fathers who were randomly selected to participate in the intervention program), Experimental Group 2 (EG2 – composed of randomly selected mothers who participated in the intervention program) and a Control Group (the remaining, wait-listed parents); (b) comparison of the academic achievement, self concept, behavior problems and social skills of their children at the time of the pre, post and *follow-up* tests, for those in the EG1, EG2 and CG; (c) examination of the strength of the correlations among these variables, and (d) analysis of parent evaluations of the topics that were addressed and the procedures used in the intervention program. At the times of the pre and post-tests, parent participants included 97 father-mother pairs (29 in the EG1, 34 in the EG2 and 34 in the CG) and 82 of these father-mother pairs at the time of the *follow-up* tests (24 in the EG1, 29 in the EG2 and 27 in the CG). At the time of the pre and post-tests, data were also obtained from 99 children (there were two sets of twins) – 29 from the EG1, 36 from the EG2 and 34 from the CG. At the time of the pre-test, these children were eight years old, on average, and 78,8% of them were in Grade 2 while the others were in Grade 1. At the time of the *follow-up* tests, 84 of these children were re-evaluated (24 from the EG1, 31 from the EG2 and 27 from the CG). In addition, in the first year of the study, 20 teachers (85% of whom had completed university studies) participated in the pre and post-test phases and a second set of 12 teachers (all of whom had completed university studies) participated in the *follow-up* phase, given that the children had advanced to the next grade between the post-test and the *follow-up*. Data were collected with children from three different, public elementary-schools. The intervention program was conducted with the parents during 12 weekly sessions that were 90 – 120 minutes long, with the GE1 fathers and GE2 mothers. To address the objectives of this study: (a) the parents evaluated their work conditions, their personal and family wellbeing and their social skills repertoire; (b) both parents and their child evaluated the father's level of involvement as a parent; (c) the children's academic achievement, self concept and social skills were assessed; (d) both parents evaluated their child's behavior problems and social skills repertoire; (e) the teachers evaluated the children's academic achievement, behavior problems and social skills, and (f) the fathers from the EG1 and the mothers from the EG2 evaluated the intervention program. Statistical testes (ANOVA and MANOVA) were used to compare the data obtained in the three different phases of the study, for each of the three different types of informants (parents, children and teachers). Pearson correlations were used to examine the bivariate relationships among these variables. With respect to the first objective, comparisons of the results on the pre and post-intervention tests revealed that the fathers in the EG1 were significantly less stressed and there was a significant decrease in the number of disagreeable behaviors that their children presented; both the GE1 and GE2 fathers

presented greater satisfaction with respect to their family-role performance, higher frequency of communication with their child, greater frequency of participation in school, cultural and leisure activities with their child, greater participation in school meetings concerning their child, more frequent contact with their child's teacher and listed a greater number of their child's behaviors that pleased them. In terms of the children's gains, a comparison of the pre and post-test results indicate that children in the EG1 presented: (a) higher scores on the Academic Achievement Test (AAT) with respect to the reading sub-test and their overall score, along with higher teacher evaluations of their academic performance; (b) a lower number of internalizing behavior problems (according to their fathers), externalizing and total problems (according to both parents); (c) social skills that were more adequate with respect to *self control* (for both self and father ratings) and *self defense* (according to the teachers), and (d) more positive teacher evaluations, across various indicators. Similarly, in comparison with the pre-test, on the post-test, children in the EG2 presented: (a) higher scores on the Academic Achievement Test (AAT) with respect to the reading sub-test and their overall score, along with higher teacher evaluations of their academic performance; (b) a lower number of externalizing and total problems (according to both parents); (c) social skills that were more adequate with respect to *Cooperativeness* and *Self control* (according to their fathers) *Assertiveness in their coping strategies* (according to their mothers), and *Cooperation with peers* (according to the teachers), and (d) more positive teacher evaluations, across various indicators. The majority of the gains obtained by the fathers and their children by the end of the intervention program were maintained or further improved at the time of the *follow-up* tests, with the exception of the children's self-evaluations of their social skills on the *Self control* factor, for which there was a significant decline between the post-test and *follow-up* test. With respect to the third objective, father involvement was significantly correlated with the children's academic performance, self concept, externalizing behavior problems and social skills, and measures involving the children were significantly inter-correlated. Finally, in general, the intervention program helped the fathers (EG1) and mothers (EG2) in bringing up their children. For example, some parents (22,2%) commented that it became easier for them to deal with the difficulties of parenting, while others (19%) were better able to handle their children's behavior problems, occurring either at home or at school. The parents attributed various important contributions to the intervention program: 27% changed their parenting behaviors, 19% were giving greater importance to their child's opinions and 15.9% commented that their child was more obedient. With respect to the parents' acquisition of new social educational skills, 31.7% said that they learned about the importance of respecting their child's opinion and 30.2% said that they learned to set limits for their children. These results indicate the importance of educational interventions for maximizing parental involvement and, as a consequence, improving their children's social emotional development and classroom behavior.

Key words: intervention, father involvement, self concept, academic achievement, behavior problems.

Esta pesquisa aborda a temática da promoção do desenvolvimento infantil, por meio de uma intervenção com pais e mães, focando a questão do envolvimento paterno. Numa época em que cada vez mais mães possuem um vínculo ininterrupto com o mercado de trabalho, poder dividir a educação dos filhos com o **PAI**¹ tornou-se mais do que um privilégio ou desejo, chegando a ser uma necessidade. Para lidar melhor com algumas das diferentes facetas desta questão, neste estudo, consideram-se os seguintes tópicos: (1) *fundamentação teórica*, apresentando a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano e a Terapia Cognitivo-Comportamental, na qual o estudo está baseado; (2) *transformações do papel paterno ao longo do tempo*, mostrando fatores sócio-culturais que favorecem a possibilidade de aumentar a participação paterna neste momento; (3) *fatores de risco para o desenvolvimento infantil*, enfocando a importância do pai para o desenvolvimento infantil; (4) *revisão das práticas educativas no contexto familiar e seus impactos*, como forma de embasar o programa de intervenção; (5) *revisão de programas de intervenção com a família*, para melhor entender os temas já abordados por outros programas, maneiras de organizá-los e seus impactos e (6) *revisão da literatura nacional sobre a necessidade de programas de intervenção com o pai, no contexto brasileiro*.

1- Fundamentação teórica

Este estudo e a seleção das temáticas no programa de intervenção para pais se basearam na Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano. No entanto, as técnicas empregadas nas sessões do programa de intervenção para pais estavam baseadas em uma perspectiva cognitivo-comportamental. Este tópico abordará os principais aspectos da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano e da teoria cognitivo-comportamental.

¹ O termo *pai* e *pais* serão utilizados apenas para se referir a figura paterna. Os termos *ambos os pais* ou *parental* serão utilizados para se referir aos pais e as mães.

Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Para melhor identificar diferentes fontes de risco para o desenvolvimento infantil e as ligações entre eles, faz-se necessário considerar uma perspectiva teórica que une o envolvimento paterno com diferentes aspectos do desenvolvimento socioemocional e do desempenho acadêmico da criança. Nesse sentido, uma perspectiva teórica importante para essa pesquisa é a Teoria de Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner. As teorias anteriores à de Bronfenbrenner, que analisavam as influências ambientais sobre os comportamentos, restringiam-se à análise de um ambiente apenas: o mais imediato para o seu desenvolvimento, que normalmente era a família ou a escola.

Segundo Bronfenbrenner, “o desenvolvimento humano envolve a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano (nesse caso, a criança) e os elementos mutantes dos ambientes em que convive” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18). O desenvolvimento humano pode ser estimulado ou inibido pelas interações com diferentes pessoas, que desempenham papéis diferenciados, e pelo engajamento e participação nos ambientes. Um ambiente de especial importância para a criança é o familiar, no qual, por exemplo, o pai interage com ela, de forma que cada um influencia no outro (Bronfenbrenner, 1999).

O processo de desenvolvimento também é afetado pelas relações entre diferentes ambientes em que a criança convive (por exemplo, o escolar e o familiar), e pelos contextos sócio-culturais mais amplos em que os ambientes estão inseridos. Nesse sentido, para potencializar o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional de uma criança, não se deve considerar apenas o ambiente imediato do indivíduo (por exemplo, apenas a escola ou a família) como influenciador no processo de desenvolvimento, sendo necessário considerar também as interconexões entre esses dois ambientes imediatos e outras influências indiretas (como o trabalho do pai), além

das influências externas advindas de contextos sócio-culturais (como a abertura cultural para o envolvimento paterno direto). Bronfenbrenner ainda defende a idéia de que aquilo que importa para o comportamento e para o desenvolvimento humano é a percepção das pessoas sobre o ambiente, uma vez que a cultura e a história de vida individual influenciam constantemente na maneira como o entendemos. Ao descrever a sua teoria, deve-se considerar duas fases distintas no processo de elaboração e adaptação desta: a Perspectiva Ecológica e a Bioecológica.

Perspectiva Ecológica

O contexto

Na primeira fase, segundo a Perspectiva Ecológica, quando se analisa o ambiente, deve-se considerar um conjunto de sistemas interdependentes encaixados, hierarquicamente, que se diferenciam em quatro níveis distintos e que exercem uma influência bidirecional entre e intra ambientes. O primeiro, o *microssistema*, diz respeito aos contextos em que a pessoa alvo (por exemplo, a criança) interage face a face com outras pessoas (por exemplo, o pai). Neste sistema, o desenvolvimento humano ocorre com base nas atividades desenvolvidas pela pessoa (a criança), nos papéis que esta desempenha (por exemplo, filho) e também com base nas relações interpessoais desenvolvidas entre a pessoa (a criança) e aqueles que a cercam, como por exemplo, a família, a escola, o grupo de amigos, entre outros, em determinados ambientes com características físicas e materiais específicas. As características físicas, sociais e simbólicas do indivíduo inibem ou estimulam as relações interpessoais. É nesse sistema que ocorrem os processos proximais (Bronfenbrenner, 1996).

Dentre o microssistema, destaca-se a evolução familiar, que se modifica mediante as mudanças das estruturas externas, como mudanças de papéis associadas ao gênero, aumento da longevidade, diversidade cultural, entre outras. Uma das

configurações familiares mais freqüentes é aquela em que ambos os genitores exercem múltiplos papéis: cônjuge, parental e profissional (Bronfenbrenner, 1996).

Os aspectos mais importantes no desenvolvimento da pessoa, dentro do microsistema, são as atividades molares (por exemplo: estudar todos os dias contribuir para que o aluno tenha melhor desempenho nas avaliações escolares e que os pais tenham maior expectativa de sucesso profissional, e por isso, invistam na educação dos filhos). Essas atividades devem ser contínuas, significativas e intencionais, segundo a perspectiva da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

Dentro das atividades molares existem três dimensões ligadas à pessoa: (a) perspectiva temporal, ou seja, se a pessoa realiza uma atividade para o presente ou se tem um significado futuro, como por exemplo, irei estudar para ter um bom desempenho em uma avaliação ou para um dia ser bem sucedido profissionalmente; (b) estrutura do objetivo. Nessa dimensão deve-se considerar se existe apenas um objetivo imediato ou uma seqüência de etapas a serem conquistadas para se alcançar um objetivo, por exemplo, os pais modificarem os comportamentos para com os filhos, para que consigam, gradualmente, melhorar o comportamento da criança em casa e (c) extensão das atividades, quando são lembradas pessoas, objetos ou eventos que não estão no ambiente imediato, como por exemplo, quando a criança, antes de ir visitar um amigo, lembra do que os pais falaram sobre como se comportar na casa de outros (Bronfenbrenner, 1996).

Entende-se por papéis, as expectativas, atividades e atitudes esperadas socialmente por determinada pessoa em suas relações. Tais papéis são estimulados e identificados culturalmente, como por exemplo, a criança tem funções diferentes em casa e na escola. As relações interpessoais são caracterizadas pelo compartilhar de atividades e também pela observação da atividade do outro. Por exemplo, na escola, a

criança presta atenção em como a professora realiza uma atividade (Bronfenbrenner, 1996).

No segundo nível, o *mesossistema*, atenta-se para as influências mútuas entre dois ou mais ambientes nos quais a criança participa ativamente. Por exemplo, no início da escolarização de uma criança, algumas demandas e aprendizagens sociais adquiridas na escola podem afetar a relação dela com seu pai (tais como: chegar em casa cansado e começar a brigar com o irmão, perturbando a relação com o pai; aprender a falar palavras inadequadas na escola, e usar estas em casa com o pai). Bronfenbrenner (1996) distingue quatro tipos de interligações entre os microsistemas: (a) participação em múltiplos ambientes, ou seja, quando a pessoa tem um papel ativo em pelo menos dois ambientes, como a criança na escola e na família; (b) ligação indireta, quando não existe um engajamento ativo da pessoa em mais de um ambiente, mas as inter-relações entre eles são garantidas por uma terceira pessoa. Por exemplo, quando a professora da pré-escola, continua tendo conhecimento da criança na fase escolar, porque estuda com a mãe dessa criança; (c) a comunicação entre ambientes, que ocorre quando as informações são transmitidas de um ambiente para outro, por interações face a face, recados, telefonemas, entre outras. Por exemplo, quando os pais enviam um bilhete para a professora do filho dizendo que a criança está doente e (d) o conhecimento interambiente são as informações, expectativas, percepções que existem em um ambiente em relação ao outro, como por exemplo, os pais que consideram que o filho passou a se comportar mal por influência de colegas da escola.

O terceiro nível é o *exossistema*. Este envolve o impacto indireto de ambientes em que a criança não participa ativamente, mas nos quais as outras pessoas do seu convívio participam (trabalho do pai, suas atividades de lazer e outros envolvimento sem a presença do filho ou mesmo políticas públicas). Por exemplo, se o pai assiste a

um programa de televisão, ou participa de um programa de intervenção para pais, as idéias tratadas influenciarão na forma como educam os filhos. O quarto nível é o *macrossistema*, o que se refere a valores e crenças de uma cultura ou subcultura, que são definidos em um corpo de conhecimento, costumes, estilos de vida, estrutura de oportunidades, obstáculos e opções no curso de vida. Por exemplo, no Brasil, apesar de estar em um processo de transformação dos papéis parentais, culturalmente as mulheres ainda são as principais responsáveis pela educação e pelos cuidados com os filhos e os homens responsáveis por prover financeiramente (Bronfenbrenner, 1996).

Em uma revisão da teoria Ecológica para Bioecológica, Bronfenbrenner (1999) propôs que as interações do indivíduo em desenvolvimento (a criança) com seu meio não são apenas dependentes, ou controladas pelo ambiente, mas refletem a relação entre as características da pessoa e do ambiente, o que inspira relações mais dinâmicas e interativas, surgindo assim o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. Nesse modelo, deve-se interpretar o desenvolvimento humano considerando a interação entre quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Narvaz & Koller, 2004).

Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

O processo é o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, que se dá por meio de interações recíprocas progressivamente mais complexas, envolvendo um organismo biopsicologicamente em evolução e as pessoas, os objetos e os símbolos do ambiente imediato. Para ser eficaz, deve ocorrer em uma base regular por um período extensivo de tempo. Os processos proximais são atividades do dia a dia nas quais as pessoas se engajam, e são influenciados pelas características da pessoa em desenvolvimento, pelos contextos imediatos e remotos, pela intensidade e frequência do período de tempo em que o indivíduo foi exposto ao processo proximal e o ambiente em que ocorreu, sendo que tais aspectos sofrem influências dos fatores genéticos. Os

processos proximais são definidos pelos seguintes aspectos: (a) a pessoa deve estar engajada em uma atividade, para que o desenvolvimento ocorra; (b) para garantir a sua efetividade, a interação deve ser regular e ocorrer em um determinado período de tempo; (c) as atividades devem ser progressivamente mais complexas - por isso, a necessidade de um período regular de tempo; (d) existência de reciprocidade nas relações interpessoais e (e) um dos requisitos dessa reciprocidade é que o ambiente deve estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (Narvaz & Koller, 2004).

A pessoa não diz respeito somente às características determinadas biopsicologicamente, mas também àquelas que são construídas na sua interação com o meio, considerando as crenças, os valores, os traços da personalidade, entre outras. Existem três elementos, dentro das características pessoais, que influenciam no curso do desenvolvimento e que podem alterar a direção e o poder dos processos proximais, sendo eles: (a) *força*, que pode, por um lado, movimentar e sustentar as disposições dos processos proximais durante o desenvolvimento – *características geradoras* (por exemplo, pessoas com iniciativa, curiosidade, disposição, habilidades para responder ao outro e engajar-se em atividades, etc.) e, por outro lado, podem colocar obstáculos ou impedir que os processos proximais ocorram – *características desorganizadoras* (por exemplo, pessoas com problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, ou seja, que tenham dificuldades em controlar seus comportamentos e suas emoções); (b) *recursos biopsicológicos* (competências = experiências, capacidades, habilidades, entre outros ou deficiências = física, mental, defeitos genéticos, prematuridade, entre outros) que permitem a pessoa engajar-se ou não efetivamente nos processos proximais, nos diferentes estágios desenvolvimentais; (c) *demandas*, que estimulam ou inibem reações do ambiente social do indivíduo, rompendo ou não as conexões com o processo

proximal. Desse modo, existe uma relação funcional e bidirecional entre as características da pessoa e do seu ambiente (os quatro níveis ambientais são o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema - Abordagem Ecológica), que Bronfenbrenner (1996) denomina de processos proximais.

O terceiro componente é o contexto (que se refere às inter-relações entre o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema – que foram descritos anteriormente (Bronfenbrenner, 1996).

Como quarto componente tem-se o *tempo* (Narvaz & Koller, 2004), que é analisado em três níveis: microtempo (continuidade e descontinuidade dentro de pequenas partes dos processos proximais, sendo que a efetividade dos processos proximais dependerá da ocorrência de uma interação recíproca, mais complexa e que ocorra em um tempo regular), mesotempo (periodicidade dos processos proximais em intervalos maiores de tempo, sendo que os efeitos cumulativos dos mesmos é que trarão benefícios ao desenvolvimento) e macrotempo (crenças, expectativas e mudanças na sociedade, através das gerações, assim como a inter-relação desses eventos com os resultados do desenvolvimento, no ciclo vital).

Deve-se considerar, para analisar o tempo, as mudanças das pessoas, ambientes, assim como as da interação entre estes. As influências mais significativas sobre o desenvolvimento se dão por meio das transições biológicas e sociais. Existem dois tipos de transições: normativas (ingresso na escola, adolescência, primeiro emprego, paternidade/maternidade, aposentadoria, etc.) e as não normativas (doenças, mortes, eventos estressantes, etc.). Essas transições fazem parte do curso do desenvolvimento, trazendo alterações no mesmo. Por exemplo, uma criança que ingressa no Ensino Fundamental passará por uma fase de transição que irá alterar e impactar (positiva ou

negativamente) o seu curso de desenvolvimento e acarretará mudanças nos outros membros da família também.

Considerando a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner, pode-se supor que a estimulação que uma criança experiencia ao longo da sua vida – principalmente no ambiente familiar (que foi o foco de intervenção deste estudo) – pode vir a influenciar (positivamente ou negativamente) no curso do seu desenvolvimento, mais especificamente no emocional, social e, por consequência, na sua aprendizagem (variáveis que foram investigadas neste estudo).

O enfoque da intervenção realizada no presente estudo foi na qualidade da interação entre pai e filho (ao nível microssistêmico), abordando temáticas para a maximização do desenvolvimento infantil, práticas parentais, estresse, conflitos, entre outros. Além disso, o mesossistema foi priorizado, na medida em que o programa se refere às relações estabelecidas entre a escola e a família da criança. Ao nível exossistêmico, recorreu-se aos recursos sociais, que poderiam oferecer apoio às famílias, não estando diretamente relacionados à criança, mas que as influenciam, como por exemplo, os pais participarem de um programa de intervenção ou as estratégias de enfrentamento de estresse no trabalho dos pais, que possam influenciar positivamente no relacionamento entre pais e filhos. Por fim, a realização deste estudo foi possível pelas mudanças, ainda graduais, da formação de identidade dos homens, que não está voltada apenas para ser o provedor financeiro, mas também para participar mais ativamente da vida familiar, inclusive da educação de sua prole, ao nível macrossistêmico.

Terapia Cognitivo-Comportamental

As terapias cognitivo-comportamentais surgiram a partir dos pressupostos comportamentais, tendo como principal distinção a incorporação da perspectiva

mediacional nas abordagens cognitivo-comportamentais aos problemas. Essa abordagem teve início na década de 1960 e a partir da década de 1970 foram elaborados os primeiros textos que abordavam a temática sobre a modificação cognitivo-comportamental. Entre as décadas de 1960 e 1970 houve um aumento considerável do interesse pela aplicação da teoria cognitiva à mudança do comportamento (Dobson & Dozois, 2006).

As terapias cognitivo-comportamentais compartilham três fundamentos gerais: (a) a cognição afeta o comportamento; (b) a cognição pode ser monitorada e alterada e (c) a mudança comportamental desejada pode ser efetuada pela mudança cognitiva. Ou seja, consideram a existência de uma modificação comportamental e cognitiva e que possa haver mediação entre as mesmas (Dobson & Dozois, 2006).

Na terapia cognitivo-comportamental as percepções que se têm dos eventos resultam em mudanças emocionais e não os eventos em si. O pensamento torna-se o ponto chave da intervenção, sendo que o comportamento e o afeto do indivíduo são amplamente determinados pelo modo como a pessoa estrutura o mundo, olha para as coisas e as interpreta. Assim, trabalham-se as distorções que ocorrem na forma de avaliar a si mesmo e o mundo (Shinohara, 2001).

Para Shinohara (2001), apesar de a terapia cognitivo-comportamental abranger diferentes classes, existindo uma diversidade de técnicas que podem ser desenvolvidas, todas partilham do pressuposto que mudanças terapêuticas podem ser alcançadas por meio de alterações dos modos disfuncionais de pensamento e pela herança comportamental, em que muitos dos seus métodos se baseiam em princípios e técnicas comportamentais.

Segundo Braswell e Kendall (2006), as técnicas mais comuns utilizadas nessa abordagem seriam: resolução de problemas (auxiliar os pais na identificação de

problemas, criação de alternativas, avaliação das conseqüências emocionais e comportamentais, seleção e implementação de uma seleção ou opção e avaliação da alternativa escolhida), reestruturação cognitiva (conscientizar os pais das suas expectativas, crenças e declarações pessoais que refletem maneiras inadequadas de pensar sobre si e o mundo, assim como identificar a existência de uma conexão entre os pensamentos negativos e suas experiências emocionais; por exemplo, a crença de que seu filho tem se comportado inadequadamente e não conseguirá mudá-lo leva os pais a terem sentimentos negativos perante o filho e, por conseqüência, interagirem com os filhos inadequadamente), auto-regulação/autocontrole (identificar os momentos em que os pais emitem comportamentos agressivos aos filhos, considerando os antecedentes e as conseqüências de tais comportamentos, assim como as estratégias de alterá-los), educação afetiva (reconhecer as experiências emocionais dos filhos e das outras pessoas, assim como auxiliar os filhos nesse processo de identificação), treinamento em relaxamento (ensinar os pais estratégias de enfrentamento em situações problemas, para que os mesmos as utilizem nas interações familiares, assim como auxiliem os filhos a empregá-las, por meio de instruções e modelação), modelagem e modelação (respectivamente, auxiliar os pais a fornecer feedbacks e reforço positivo aos comportamentos apropriados dos filhos, na instalação de um novo comportamento, assim como aprendizagem por observação), role plays (proporciona experiências de aprendizagens aos pais e ao pesquisador, com possibilidades de verificar quais são as habilidades deficitárias ou não dos pais e permitir que outros pais do grupo aprendam por modelação) e contingências comportamentais (inicialmente, os pais precisam se conscientizar da variedade de contingências disponíveis na sua interação com os filhos, assim como o poder que tem o reforço e a sua atenção, sobre os comportamentos das crianças. Assim como ensinar técnicas de manejo comportamentais, como o uso de

recompensas, punição, etc.), estratégias essas aplicadas, em menor ou maior grau, no grupo de pais desenvolvido neste estudo. Considera-se que mudanças nas percepções, expectativas e posturas dos pais resultam em mudanças comportamentais.

Quanto ao trabalho em grupo, sob uma perspectiva cognitivo-comportamental, Wessler (1996) aponta que para muitos problemas da vida, que envolvem relações com outras pessoas, como por exemplo, no relacionamento entre pais e filhos, o grupo torna-se um lugar ideal. Além disso, o trabalho em grupo oferece algumas vantagens, tais como: administrar feedbacks nas interações entre os membros, examinar as crenças e os comportamentos interpessoais dos membros, além de proporcionar um espaço de aprendizado de diferentes formas de interação social e de práticas de novos comportamentos. O grupo também pode ser um espaço propício para apoio social e instrumental entre os seus membros, tal como ocorreu com um grupo de pais, como desenvolvido no presente trabalho.

2- Transformações do papel paterno ao longo do tempo

O conceito de paternidade tem experimentado drásticas mudanças decorrentes das modificações econômicas, sociais e culturais que a família vem sofrendo ao longo do tempo. Tecendo um breve panorama, nos séculos XVII e XVIII, os pais tinham o papel de provedor financeiro e o de promover o desenvolvimento moral e a educação religiosa de seus filhos. Com a industrialização e a urbanização, a partir do século XIX, os pais, que geralmente mantinham contato freqüente com sua família porque trabalhavam em fazendas perto da residência, passaram a ter que trabalhar em indústrias com excessiva carga horária de trabalho, havendo redução no seu convívio familiar e, conseqüentemente, maior responsabilidade das mães pelos cuidados do filho (Coley, 2001).

Passando para o século XX, verifica-se que as pesquisas sobre o envolvimento paterno, dos anos 1950 e 1960, consistentemente, mostravam que o pai possuía uma participação muito restrita no desenvolvimento da criança. Tendo em vista este espaço tão restrito ocupado pelos pais, em comparação com as mães, no convívio com seus filhos, entre 1960 e 1976, apenas 3% dos estudos sobre o desenvolvimento infantil incluíram o pai (Dessen & Lewis, 1998). Essas pesquisas mostraram: (a) que o papel paterno predominante era o de brincar com os filhos; (b) que os impactos mais importantes do envolvimento do pai, no desenvolvimento dos filhos, incluíam a promoção do desenvolvimento social das meninas e da formação de identidade sexual dos meninos (Guille, 2004; Lamb, 1997).

Assim, a partir da década de 1930, até meados da década de 1980, a maior parte dos pais desempenhava suas tarefas educativas baseados na tradicional divisão de papéis, segundo o gênero (Biasoli-Alves, Caldana & Silva, 1997). Com a revolução feminista, a partir da década de 1970, a porcentagem de mulheres exercendo atividades remuneradas vem progressivamente aumentando (Raley, Mattingly & Bianchei, 2006). O envolvimento da mulher no mercado de trabalho tem favorecido economicamente a família, mas essa maior equidade econômica gerou transformações nos papéis atribuídos ao gênero, tanto no ambiente profissional, quanto no ambiente familiar (Brandth & Kvande, 2002; Dantas, Jablonski & Féres-Carneiro, 2004; Engle & Breaux, 1998).

Até a década de 1970, a estrutura familiar era organizada com o homem ocupando a posição de maior status no grupo. Com o aumento crescente de poder aquisitivo por parte das mulheres, reivindicando para si as prerrogativas outrora reservadas aos homens, as mulheres deixaram de assumir a totalidade de responsabilidade em relação aos filhos e ao lar, exigindo um envolvimento paterno

direto (Bertolini, 2002; Diniz, 1999; Lamb, 1997). Apesar de os homens dos tempos atuais estarem mais envolvidos na educação e nos cuidados diários com os seus filhos do que nas gerações anteriores, as diferenças entre os gêneros persistem, com as mulheres ainda sendo as principais responsáveis por estas tarefas e os homens passando maior número de horas semanais em trabalho remunerado (Ahmed & Bould, 2004; Raley & cols., 2006).

Verifica-se então, que com o tempo, os homens começaram a sentir falta de uma identidade nova, que valorizasse o desenvolvimento de relações afetivas e de apoio, que pudessem embasar sua participação efetiva e igualitária com as mulheres, no âmbito familiar. Assim, os pesquisadores sociais passaram a enfatizar a importância de estudar a interação pai-filho. A partir desta nova geração de trabalhos, surgiu o reconhecimento de que os pais desempenham papéis complexos (multidimensionais) e que muitos aspectos de sua influência são indiretos.

No entanto, raramente se encontram trabalhos nos quais as atividades paternas e a relação pai-filho são diretamente observadas, uma vez que, a maioria das pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, seu bem-estar e o envolvimento do pai continua dependendo de informações obtidas com a mãe ou com a criança (Coley, 2001; Lamb, 1997; Lewis & Dessen, 1999; Matta & Knudson-Martin, 2006).

Observa-se, também, que essas mudanças nos papéis de gênero não ocorrem com a mesma frequência e intensidade em todas as famílias. O que se encontra hoje são famílias com diferentes maneiras de fazer a divisão das suas tarefas. Coexistem modelos familiares diversos: em que alguns seguem vigente a tradicional divisão de papéis, outros nos quais maridos e esposas dividem melhor as tarefas domésticas e educativas e, ainda, famílias nas quais as mulheres são as principais mantenedoras financeiras do lar (Fleck & Wagner, 2003; Rocha-Coutinho, 2003).

Com o objetivo de classificar os níveis de envolvimento paterno, Lewis e Dessen (1999) propõem diferentes perspectivas em relação à paternidade, como por exemplo, a paternidade *tradicional*, a *moderna* e a *emergente*. Na perspectiva *tradicional*, o pai tem o papel de provedor, que oferece suporte emocional à mãe e estabelece normas para a conduta moral dos membros da família, mas não se envolve diretamente com os filhos, seguindo um modelo autoritário. Na perspectiva *moderna*, o papel do pai o leva a acompanhar o desenvolvimento moral, escolar e emocional dos seus filhos. É um pai que entende seu filho, mas ainda faz pouco para cuidar de suas necessidades do dia a dia. Por fim, a perspectiva *emergente* origina-se na idéia de que o homem é capaz de participar ativamente dos cuidados e da criação dos seus filhos. Igual às mulheres, um pai pode ter habilidades profissionais e familiares, tornando-se um pai *polivalente* (Cia & Barham, 2008).

Embora a maior parte dos pais e das mães ainda se envolva em atividades diferentes com seus filhos, ou realiza as mesmas atividades de uma forma diferente, é importante enfatizar que ambos desempenham papéis importantes, para todos os aspectos do desenvolvimento infantil (Guille, 2004; Lamb, 1997). Por exemplo, várias pesquisas apontam que os pais se ocupam, com maior frequência do que as mães, em proporcionar lazer fora de casa aos filhos, enquanto as mães são mais focadas do que os pais nas atividades da vida diária. Nota-se uma nova divisão razoavelmente estruturada de atividades, com o homem se ocupando mais da parte social (extra-familiar) e de lazer e as mães dispensando cuidados diários em casa aos filhos e mantendo as relações familiares extensas (Cia & Barham, 2005; Cia, Pereira, Del Prette & Del Prette, 2006; Hawkins, Amato & King, 2006).

No entanto, não se tem uma definição do que seja o envolvimento paterno, de quais seriam as tarefas desenvolvidas pelos pais e sobre a conceitualização mais geral

da paternidade. Na literatura há uma diversidade de variáveis utilizadas para avaliar o envolvimento paterno, muitas vezes relacionando-as aos impactos no desenvolvimento infantil, abrindo uma ampla gama de aspectos a serem trabalhados com os pais, em um programa de intervenção.

Para Lamb (1997), o envolvimento paterno inclui três aspectos: engajamento, acessibilidade e responsabilidade. Lamb também aponta que existem vários fatores que afetam como os homens exercem seu papel de pai, incluindo as expectativas e os comportamentos maternos, a qualidade do relacionamento que os pais tinham com seus genitores, status no trabalho e práticas culturais.

Um dos fatores que interferem no envolvimento paterno é o poder aquisitivo dos genitores, porque pais com maior renda têm maior nível de escolaridade, favorecendo a importância que atribuem à educação e aprendizagem de seus próprios filhos. Para Nascimento (2007), os pais com maior nível de escolaridade estão afetivamente mais ligados aos seus filhos, e os sentimentos relacionados à família são mais importantes para a formação de sua identidade do que os sentimentos relacionados às suas atividades profissionais.

Apoiando esse pressuposto, Sayer, Gauthier e Furstenberg (2004) consideram que os pais com maior nível de escolaridade, quando comparados com os de menor nível de escolaridade, valorizam mais as atividades que realizam com os filhos, oferecendo mais atividades direcionadas para a maximização do desenvolvimento cognitivo e tendo maior consciência da sua importância para o desenvolvimento infantil. Quando os filhos estão em idade escolar, esses pais tendem a ajudá-los com maior frequência nas atividades acadêmicas e se comunicam mais com seus filhos.

Refletindo sobre os fatores que afetam o papel familiar do homem no relacionamento do dia a dia e nos contextos sociais, culturais e econômicos, Matta e

Knudson-Martin (2006) concluíram que existem quatro fatores que influenciam no nível de responsabilidade paterna assumido: ideologia de gênero; valorização do trabalho da mulher; igualdade de poder e sensibilidade emocional. Outros estudos ainda apontam que o envolvimento paterno torna-se maior quando: (a) as mães trabalham em período integral (Hawkins & cols., 2006; Sayer & cols., 2004); (b) existe afeto, coesão e harmonia familiar (Formoso, Gonçalves, Barreira & Dumka, 2007; Parke, 2004); (c) tem-se alta frequência de comunicação entre os membros da família, bem-estar psicológico e habilidades para lidar com o estresse (Tubbs, Roy & Burton, 2005) e (d) o pai tem condições de trabalho favoráveis, considerando: o turno diurno em detrimento do noturno, um ambiente de trabalho harmonioso e sem sobrecarga (Strazdins, Korda, Lim, Broom & D'Souza, 2004).

Conclui-se, portanto, que apesar de haver transformações nos papéis masculinos e femininos, ainda há um menor envolvimento dos homens na educação dos filhos, pois este envolvimento paterno pode ser afetado por vários fatores (como mencionados anteriormente). No entanto, passa-se por um momento histórico, quando o envolvimento materno está modificando, tornando o envolvimento paterno mais importante para manter investimentos educativos por parte da família. Diante disso, fica evidente a importância de buscar maneiras para encorajar o envolvimento paterno, superar estas barreiras, uma vez que, em muitas famílias, os homens podem estabelecer um envolvimento aquém do necessário com os filhos, trazendo riscos para o desenvolvimento dessas crianças.

3- Fatores de risco para o desenvolvimento infantil

De acordo com a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1999), o processo de desenvolvimento é multideterminado, envolvendo diferentes fatores. Cada um destes pode contribuir positiva (fator de proteção) ou negativamente (fator de risco) para o

desenvolvimento da criança. Partindo desse aporte teórico, pode-se considerar que os fatores de risco estão presentes em todos esses níveis e que sofrem influência mútua entre eles.

Os fatores de risco relacionam-se com eventos ou condições negativas da vida que, quando presentes, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais. O risco pode ser de origem biológica, psicológica ou social, podendo existir no indivíduo, no ambiente ou na interação entre os dois (Yunes & Szymanski, 2001). Em contraste, mecanismos de proteção foram definidos por Rutter e Sroufe (2000) como influências que modificam ou melhoram respostas a determinados riscos, tendo como característica principal a produção de respostas que permitem amenizar possíveis danos.

Entre os diversos fatores de risco que podem interferir no desenvolvimento infantil, os principais parecem ser exposição à pobreza (Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom & Kogos, 1999; Chen, Langer, Raphaelson & Mattheus, 2004; Conger & cols., 2002; Sayer & cols., 2004; Williams & Aiello, 2004), condições ambientais que possam causar doenças ou incapacidades, exposição a abuso ou violência (Ceballo & McLoyd, 2002; Hallahan & Kauffman, 2005; Iwaniec, Larkin & Heggins, 2006), bem como, uma interação inadequada com a mãe ou com o pai (Applyard, Egeland, Dulmen & Sroufe, 2005; Dunn, 2004; Fagan & Iglesias, 1999; Flouri & Buchanan, 2003; Ramchandani & McConachie, 2005). Por outro lado, os principais mecanismos de proteção incluem atributos disposicionais do indivíduo e laços afetivos dentro da família e do sistema de apoio social (Yunes, 2003).

Chen e cols. (2004) e Conger e cols. (2002) apontam que, em comparação com adultos de poder aquisitivo médio ou alto, adultos de baixo poder aquisitivo são mais expostos a eventos estressantes e têm uma probabilidade maior de se frustrar e de

apresentar problemas emocionais. Quando o estresse enfrentado pelos pais ou pelas mães é elevado, isto influencia diretamente no bem-estar da família, pois contribui para um aumento na frequência de práticas punitivas e agressivas destes para com os filhos, como maior insensibilidade aos problemas dos mesmos (Kazdin & Whitley, 2003).

Outro fator de risco ao desenvolvimento são as fases de transição do indivíduo (por exemplo: ingresso na escola, adolescência). Segundo Marturano (2004), o ingresso no ensino fundamental requer adaptações elaboradas para lidar com demandas novas. Além das mudanças de contextos físicos e sociais, as expectativas dos interlocutores no ambiente escolar são mais exigentes do que no familiar, pois não aceita-se tanto, quanto na fase pré-escolar, comportamentos dependentes, as crianças precisam se adaptar às novas regras e têm pouca disponibilidade de suporte. Ao ser julgada por outros, a criança se motiva para corresponder às expectativas, muitas vezes conflitantes, da família, da escola e do grupo de companheiros. Além disso, quando a criança ingressa na escola, os padrões de interações sociais entre pais e filhos também se modificam, porque os pais tornam-se mais exigentes com os seus filhos, tanto para a execução das tarefas domésticas, quanto para as tarefas acadêmicas e passam a executar o controle com os filhos de métodos diretos para indiretos, utilizando o humor, apelo à auto-estima e o despertar da culpa (Cole & Cole, 2004).

Para Aspesi, Dessen e Chagas (2005), as fases de transição são definidas como passagens de um estágio de desenvolvimento para o outro. O início em um estágio exige um leque de tarefas que leva o indivíduo em desenvolvimento a um processo de transição para adquirir diferentes competências para a execução dessas tarefas. As relações interpessoais, em especial familiares, têm impactos diferentes durante todo o ciclo de vida, mas principalmente nas fases de transição. A falta de estabilidade nos modelos e papéis familiares, alto índice de estresse familiar, baixo envolvimento

parental, elos emocionais fracos entre pais e filhos, não provimento de ambientes estimuladores do desenvolvimento emocional, cognitivo e social, são exemplos de fatores de risco à transição adaptativa entre os diferentes estágios do desenvolvimento.

Não são apenas as crianças que passam por processos de adaptações no decorrer do seu desenvolvimento, pois as fases de transição da criança repercutem diretamente na dinâmica familiar. Segundo Cowan e Cowan (2003), as famílias passam por períodos de transição, caracterizados por mudanças e desequilíbrios, que ocorrem quando há uma mudança de um estado para o outro e surge entre períodos de estabilidade e equilíbrio. Mesmo que as transições sejam positivas e desejadas, os indivíduos passam por conflitos internos (reorganizam a si mesmo e o seu mundo interno, os papéis sociais que desempenham e as relações sociais que mantêm). Esse processo pode afetar as relações entre pais e filhos, entre os cônjuges e entre os próprios filhos. Uma dessas fases é o ingresso do filho na escola, uma vez que a família tem que se relacionar ao meio externo bem organizado e altamente significativo, o que implicará em uma reorganização das vivências familiares, pois deverá incluir essa nova realidade, em que muitos comportamentos do grupo de amigos dos filhos são diferentes dos comportamentos que os pais consideram adequados.

Apesar da existência de inúmeros fatores de risco e da coexistência deles na vida de muitos indivíduos, neste estudo, foram considerados três aspectos que são tidos como fatores de risco para o desenvolvimento infantil: poder aquisitivo, fase de transição (o ingresso no Ensino Fundamental) e envolvimento paterno. Espera-se que os demais fatores de risco estejam distribuídos de forma aleatória na amostra deste estudo. Apesar de outros fatores de risco estarem presentes, mas não serem avaliados neste estudo, a sua influência nos aspectos de desenvolvimento infantil (autoconceito, desempenho acadêmico e desenvolvimento social dos filhos) que foram usados para

determinar os impactos da intervenção feita neste estudo, deve ser igual para os grupos experimental e controle. Isso porque deve-se considerar que a interação familiar é um sistema complexo, composto por vários subsistemas (por exemplo, pai-mãe, irmão-irmã, etc.) que estão em constante interação e sendo influenciados uns pelos outros (Dessen & Silva, 2004). Além de toda a dinâmica do funcionamento interno da família, vários outros sistemas fora da família exercem importante influência nas interações e no desenvolvimento dos membros familiares, como a escola, a vizinhança, a comunidade e a rede social (Bronfenbrenner, 1996). Assim, apesar da necessidade de escolher variáveis focais, é importante lembrar deste contexto mais complexo na interpretação dos resultados obtidos.

Dois fatores de risco -- o baixo poder aquisitivo e o ingresso no Ensino Fundamental -- foram usados para obter uma amostra de crianças. O terceiro, o baixo envolvimento paterno, foi o foco do programa de intervenção, buscando aumentar o grau de envolvimento para melhorar o desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico dos filhos.

3.1. A importância do pai para o desenvolvimento infantil

As pesquisas têm mostrado, de modo geral, que o pai pode fazer uma contribuição importante para o desenvolvimento dos seus filhos, à medida que: participa dos cuidados com os filhos e das atividades domésticas, supre as necessidades financeiras da família (com rendas familiares maiores, permitindo acesso a uma alimentação de melhor qualidade, maiores oportunidades de lazer e maiores cuidados para com a saúde) e consegue motivar seus filhos na escola (Black, Dubowitz & Starr, 1999; Coley, 1998; Dubowitz & cols., 2001; Dunn, 2004). Ao mesmo tempo, tais comportamentos, por parte do pai, contribuem indiretamente para o melhor

relacionamento mãe-filho, pois as mães ficam menos sobrecarregadas e, conseqüentemente, possuem melhor saúde mental (Carlson, 2006; Lamb, 1997).

Refletindo sobre fatores que podem levar ao baixo envolvimento do pai, estudos sobre a ausência paterna e suas implicações para o desenvolvimento infantil apontam dois contextos familiares distintos em que isto pode ocorrer: a ausência decorrente da não co-residência (por exemplo, após o divórcio dos pais) e a ausência em função das poucas interações entre pai e filho, mesmo morando na mesma casa (Black & cols., 1999; Dunn, Cheng, O'Connor & Bridges, 2004; Flouri & Buchanan, 2003; Lamb, 1997). A presente pesquisa investigou a qualidade das interações entre pai e filho, considerando pais que moram com seus filhos, uma vez que o divórcio pode levar à multiplicação de fatores de risco (em função da presença de conflitos, diminuição da renda e das limitações decorrentes de uma família monoparental), para além da questão do envolvimento paterno por si só.

A seguir, consideram-se algumas das variáveis mais afetadas pelo grau de envolvimento paterno, que foram usadas para avaliar o impacto da intervenção com pais: autoconceito, desempenho acadêmico e desenvolvimento social dos filhos. Ressalta-se que a maioria dos estudos que relaciona o envolvimento paterno com as diferentes áreas do desenvolvimento infantil investiga mais de uma área. Para a seleção dos estudos, nos diferentes sub-tópicos, serão consideradas as principais áreas focadas nos mesmos. Para facilitar a visualização dessa revisão bibliográfica, ao final de cada sub-tópico será apresentada uma tabela resumo. Por haver poucos estudos que enfoquem especificamente a figura paterna, consideraram-se estudos que tinham por objetivo avaliar o envolvimento parental (envolvimento materno e paterno ou somente envolvimento paterno).

O pai e o desenvolvimento do autoconceito do filho

O autoconceito diz respeito ao conhecimento de si mesmo, com base nas características ou atributos que utilizamos para descrevermo-nos. O autoconceito da criança em idade pré-escolar é concreto e as autopercepções estão ligadas a características visíveis (por exemplo, altura, força física e aparência física). Na idade escolar, com o desenvolvimento cognitivo, este autoconceito muda de simples e global *para* diferenciado e articulado, de arbitrário e mutante *para* coerente e estável, de concreto *para* abstrato, de absoluto *para* relativo, do “eu” público ou externo *para* o “eu” privado e interno. As mudanças do autoconceito, ao longo da idade escolar, ocorrem tanto nos aspectos estruturais - das primeiras conexões entre conteúdos às generalizações e à integração, quanto em seus conteúdos - de utilizar a si mesmo como referência a se comparar com os outros (Palácios & Hidalgo, 2004).

As mudanças do autoconceito entre a idade pré-escolar e a idade escolar (seis aos 12 anos) não são homogêneas, tendo dois segmentos que diferem. Entre os seis e oito anos, a criança passa a fazer discriminações cada vez mais finas para descrever a si mesma, em que estabelece comparações consigo mesma, sendo utilizados contrastes do tipo tudo ou nada. O eu é a principal referência, com maior ênfase nos conteúdos internos e psicológicos. No segundo segmento, entre os oito e 12 anos, as relações interpessoais e as comparações com outras crianças tornam-se predominantes (Palácios & Hidalgo, 2004).

O pai tem um impacto direto no desenvolvimento do autoconceito dos filhos. Segundo pesquisas realizadas por Dunn (2004) e Engle e Breaux (1998), a responsividade do pai parece favorecer o desenvolvimento do autoconceito positivo, da autoconfiança e do bem-estar psicológico do filho.

Algumas pesquisas que enfatizam a importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil demonstram que um constante envolvimento paterno contribui significativamente para o desenvolvimento positivo do autoconceito filial, além do impacto causado por um constante envolvimento materno. Neste sentido, Dekovic e Meuis (1997) realizaram um estudo com ambos os pais e seus filhos adolescentes (N=508), de baixo e médio poder aquisitivo, com o objetivo de analisar a influência da qualidade do relacionamento do pai e da mãe com seu filho sobre o desenvolvimento do autoconceito e da competência social dos filhos. Ambos os pais e os adolescentes preencheram questionários. Os resultados mostraram que a qualidade do relacionamento com o pai (avaliada com base na aceitação, envolvimento, vínculo, amor e monitoramento) estava positivamente correlacionada com a qualidade do relacionamento dos adolescentes com seus amigos (interações mais frequentes, estabelecimento de vínculo com os amigos e maior aceitação por parte dos amigos) e este, por sua vez, com o autoconceito geral dos adolescentes. Estes pesquisadores concluíram que o pai teve um importante impacto no desenvolvimento social do filho, o que influenciou diretamente no autoconceito dos mesmos.

Uma segunda pesquisa realizada por Verschueren e Marcoen (1999) visava relacionar o autoconceito e a competência socioemocional das crianças com a segurança do relacionamento com o pai e com a mãe. Eles estudaram 80 triades (pais, mães e filhos), enfocando crianças que estavam na idade pré-escolar, de poder aquisitivo médio e médio baixo e que viviam com ambos os pais biológicos. O procedimento envolveu aplicação de testes e preenchimento de questionários. Pôde-se verificar que as crianças que tinham um relacionamento mais seguro com os pais apresentaram maior autoconceito e melhor competência socioemocional (melhores relacionamentos com os pares, melhor ajustamento escolar e menor ansiedade).

Numa pesquisa realizada no contexto brasileiro, Cia e Barham (2005) investigaram a influência da qualidade do relacionamento com o pai sobre o autoconceito do filho. Foram estudados 58 homens e seus filhos em idade escolar e que viviam com ambos os pais biológicos, em famílias com baixo poder aquisitivo. A coleta de dados consistiu em preenchimento de questionários pelo pai e criança. Os resultados demonstraram que, quanto maior a frequência de envolvimento paterno (comunicação entre pai e filho e participação do pai nos cuidados com o filho) e quanto maior o tempo que o pai passava com seu filho, melhor o autoconceito acadêmico (matemática, leitura e assuntos escolares em geral), autoconceito não acadêmico (habilidades físicas, aparência física, relacionamento com ambos os pais e relacionamento com os colegas) e autoconceito geral dos filhos.

Uma preocupação com o desenvolvimento do autoconceito torna-se primordial, considerando que várias pesquisas apontam que o autoconceito é o principal construto que indica a adequação do desenvolvimento afetivo-emocional de uma criança e é um preditor crítico do rendimento acadêmico. Crianças com baixo autoconceito tendem a ter baixo rendimento acadêmico, o que, por sua vez, incrementa a avaliação negativa de si mesmo, mantendo um círculo vicioso (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000; Formiga, 2004; Guay, Marsh & Boivin, 2003; Hong & Ho, 2005). Lembrando que a grande maioria de crianças com necessidades especiais não possui um impedimento biológico, mas está exposta a diversos fatores de risco, percebe-se a importância de descobrir como interromper este círculo. Neste sentido, o impacto do envolvimento paterno sobre o desempenho acadêmico de seu filho pode tanto contribuir para manter como para interromper este ciclo.

Segue, na Tabela 1, o resumo dos estudos que relacionam o envolvimento parental com o desenvolvimento do autoconceito do filho.

Tabela 1. Resumo dos estudos revisados sobre o envolvimento parental e o desenvolvimento do autoconceito do filho

Estudo	Variáveis avaliadas	Indicadores do envolvimento paterno avaliados	N	Técnica de coleta de dados	Metodologia	Faixa etária das crianças	Poder aquisitivo da amostra	Resultados principais
Dekovic e Meuis (1997)	Relacionamento pai-filho	Aceitação	508	Questionários	Correlacional	Adolescência	Baixo e médio baixo	Melhor qualidade de relacionamento com o pai ↙
	Relacionamento mãe-filho	Envolvimento						Maior qualidade do relacionamento do adolescente com os amigos ↙
	<i>Criança:</i> Autoconceito	Vínculo Amor						
	Competência social	Monitoramento						Melhor autoconceito
Verschueren e Marcoen (1999)	Relacionamento pai-filho	Segurança	80	Testes	Correlacional	Pré-escolar	Médio e médio baixo	Maior segurança no relacionamento pai-filho ↙
	Relacionamento mãe-filho			Questionários				Melhor autoconceito
	<i>Criança:</i> Competência socioemocional							Melhor competência socioemocional (melhores relacionamentos com os pares, melhor ajustamento escolar e menor ansiedade)
Cia e Barham (2005)	Envolvimento paterno	Comunicação pai-filho	58	Questionários	Correlacional	Escolar	Baixo	Maior frequência de envolvimento do pai
	<i>Criança:</i> Autoconceito	Participação do pai nos cuidados com o filho						Maior tempo de convívio ↙
		Tempo que o pai passava em atividades com o filho						Melhor autoconceito

O pai e o desempenho acadêmico do filho

Além da importância do autoconceito, o envolvimento do pai também afeta a dedicação dos seus filhos aos estudos, o que contribui para o melhor desempenho acadêmico dos mesmos. Os filhos que contam com o maior envolvimento por parte do seu pai (pai que tem interesse nos estudos do filho, ajuda o filho nas tarefas de casa e apóia o filho quando apresenta baixo desempenho acadêmico) têm mais motivação para ir à escola, estudam com maior frequência e apresentam melhor aproveitamento acadêmico (Dunn, 2004). Hill e Taylor (2004) apontam que a participação do pai na escola do filho (indo às reuniões escolares e mantendo contato frequente com os professores), também ajuda no desempenho acadêmico das crianças.

Engle e Breaux (1998) e Pelegrina, Garcia-Linares e Casanova (2003) procuraram explicar como o envolvimento paterno afeta o desempenho acadêmico da criança. Eles afirmaram que o envolvimento do pai contribui para um melhor desenvolvimento intelectual do filho e, por consequência, para uma melhor adaptação e desempenho deste na escola.

No entanto, a mera presença do pai no ambiente do filho não garante estes benefícios. A maneira como o pai interage com seu filho é extremamente importante. Amato e Gilbreth (1999) procederam a uma meta-análise de 63 estudos, para investigar o impacto de diferentes aspectos do relacionamento pai-filho sobre o bem-estar das crianças. Esses autores concluíram que crianças com menos problemas de comportamento e melhor desempenho acadêmico tinham um pai que oferecia mais suporte e apoio emocional, quando comparadas com crianças que tinham pouco contato com o pai ou um pai que usava práticas educativas autoritárias. Assim, o estudo mostrou que a qualidade do relacionamento, e não apenas a quantidade de interações entre pai e filho, era o preditor mais importante de bons resultados no desenvolvimento infantil.

Em uma revisão de literatura, Hong e Ho (2005) selecionaram estudos longitudinais, avaliando os participantes nos anos de 1988, 1990 e 1992. Deste banco de dados, foi obtida uma amostra randômica de 6000 estudantes. O objetivo deste estudo foi o de verificar a influência: (a) do envolvimento parental (avaliado com base em medidas de comunicação com os filhos, aspiração educacional, participação parental e supervisão parental), (b) do autoconceito da criança, (c) do seu locus de controle e (d) de sua aspiração educacional, sobre o desempenho acadêmico de crianças americanas, asiáticas, africanas, hispânicas e européia. Considerando, primeiro, os resultados sobre o envolvimento de ambos os pais, os autores indicaram que a comunicação entre os pais e seus filhos influenciou diretamente no desempenho acadêmico das crianças hispânicas e européias e apresentou um efeito direto no crescimento acadêmico em crianças asiáticas e brancas. A aspiração educacional paterna e materna influenciou diretamente no desempenho acadêmico de crianças asiáticas, africanas e brancas. A supervisão de ambos os pais apresentou influência direta no progresso acadêmico de crianças africanas. Para as crianças dos quatro grupos, o envolvimento de ambos os pais estava positivamente correlacionado com o locus de controle, o autoconceito e a aspiração educacional dos estudantes, o que indiretamente influenciou no desempenho acadêmico das crianças.

Considerando ainda pesquisas sobre o envolvimento paterno de crianças em idade escolar, mas com dados coletados no Brasil, Cia, D’Affonseca e Barham (2004) também estudaram a relação entre a qualidade do relacionamento com o pai (percebido pelo pai e pela criança) e o desempenho acadêmico das crianças. Participaram deste estudo 58 homens e seus filhos em idade escolar, de poder aquisitivo baixo e que viviam com ambos os pais biológicos. Para avaliar o envolvimento paterno, o pai e o filho preencheram um questionário sobre a comunicação pai-filho e a participação nas

atividades escolares, culturais e de lazer do filho. Para avaliar o desempenho acadêmico das crianças, foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os resultados demonstraram que a maior frequência de comunicação entre pai e filho (segundo o pai e o filho) e de participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho estavam positivamente correlacionadas com o melhor desempenho da criança em leitura, escrita e na pontuação total do TDE. O estudo provê indícios que, no contexto cultural brasileiro, o envolvimento paterno afeta as crianças da mesma forma como vem sendo observado em outros países.

A maior parte dos estudos sobre esta questão, no entanto, não consegue mostrar como o envolvimento paterno afeta a criança ao longo de sua vida. Em um estudo longitudinal de grande alcance, Flouri e Buchanan (2003) investigaram a influência do pai no desempenho acadêmico e nas habilidades gerais do filho, focalizando a interação paterna com a criança. Os pesquisadores acompanharam 8841 famílias residindo na Inglaterra, provenientes de classes socioeconômicas variadas, observando a associação entre a interação pai e filho e o desenvolvimento dos filhos, em diferentes idades, até a fase adulta. Utilizaram como medidas (na forma de questionários e inventários): o envolvimento do pai e da mãe com o filho (quando criança), habilidade geral do filho (11 anos), motivação acadêmica do filho (16 anos), situação educacional aos 20 anos e saúde mental do filho em diferentes idades. Os resultados indicaram que um maior envolvimento do pai, quando o filho era criança, estava relacionado com melhor desempenho acadêmico e com um maior repertório de habilidades gerais do filho, quando adolescente. Além disso, o maior envolvimento do pai influenciou no sucesso profissional do filho e na melhor habilidade para lidar com o estresse, quando adulto.

Evidentemente, a figura paterna tem um papel fundamental no desempenho acadêmico dos filhos e, portanto, deve assumir tal papel ativamente, ajudando seus

filhos na organização do seu tempo de estudo e dando incentivo, já que tais fatores são apontados em pesquisas como preditores de um bom desempenho acadêmico dos filhos (Feitosa, 2003; Gomide, 2004; Hübner, 2002).

O envolvimento paterno se mostra ainda mais importante, considerando que os dados da literatura apontam que o autoconceito, o desempenho acadêmico e os problemas de comportamento de crianças são interligados. Por exemplo, crianças com baixo autoconceito tendem a ter baixo rendimento acadêmico (Del Prette & Del Prette, 2005; Okano & cols., 2004; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003) e maior índice de problemas de comportamento (Del Prette & Del Prette, 2005); quanto maior a frequência de problemas de comportamento apresentados pelas crianças, pior o desempenho acadêmico (D'ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005; Dessen & Szelbracikowski, 2004; Dunn & cols., 2004).

Na Tabela 2, encontra-se o resumo dos estudos que relacionam o envolvimento parental com o desempenho acadêmico do filho.

Tabela 2. Resumo dos estudos revisados sobre o envolvimento parental e o desempenho acadêmico do filho

Estudo	Variáveis avaliadas	Indicadores do envolvimento paterno avaliados	N	Técnica de coleta de dados	Metodologia	Faixa etária das crianças	Poder aquisitivo da amostra	Resultados principais
Amato e Gilbreth (1999)	Relacionamento pai-filho <i>Criança:</i> Problemas de comportamento Desempenho acadêmico	Suporte e apoio emocional	63	---	Meta-análise	Diferentes faixas etárias	Diversos	Maior suporte e apoio emocional do pai para com o filho ↗ Menos problemas de comportamento Melhor desempenho acadêmico
Hong e Ho (2005)	Envolvimento parental <i>Criança:</i> Autoconceito Locus de controle Aspiração educacional Desempenho acadêmico	Comunicação com os filhos Aspiração educacional (em relação ao filho) Participação Supervisão parental	6000	---	Revisão bibliográfica	Diferentes faixas etárias	Diversos	Maior envolvimento parental ↗ ↘ Maior DA ← Melhor autoconceito Maior aspiração educacional
Cia, D’Affonseca e Barham (2004)	Envolvimento pai-filho <i>Criança:</i> Desempenho acadêmico	Comunicação pai-filho Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho	58	Testes Questionários	Correlacional	Escolar	Baixo	Maior envolvimento pai-filho ↗ Melhor desempenho acadêmico
Flouri e Buchanan (2003)	Envolvimento parental <i>Criança:</i> Habilidade geral Motivação acadêmica	Interesse na educação Supervisão Ler com o filho	8841	Questionários	Longitudinal e correlacional	Diferentes faixas etárias	Diversos	Maior envolvimento paterno com o filho (infância) ↗ Melhor desempenho acadêmico Maior repertório de habilidades

Situação educacional	Passear com o filho	gerais do filho (adolescência)
Saúde mental		Maior sucesso profissional
		Melhor habilidade em lidar com o estresse (adulto)

O pai e o desenvolvimento social do filho

Os problemas comportamentais e emocionais, que podem estar acompanhados por diferentes transtornos psicológicos e por dificuldades interpessoais, são classificados em dois grandes grupos: os externalizantes (que são expressos predominantemente em relação a outras pessoas) e os internalizantes (que são expressos predominantemente em relação ao próprio indivíduo). Os problemas externalizantes são mais freqüentes em transtornos que envolvem agressividade física ou verbal, comportamentos opositores ou desafiadores, condutas anti-sociais (mentir e roubar) e comportamentos de risco (como uso de substâncias psicoativas). Os problemas internalizantes são mais prontamente identificáveis em transtornos como depressão, isolamento social, ansiedade e fobia social (Del Prette & Del Prette, 2005; Gresham & Elliott, 1990²).

Para Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini e Hutz (2005), os problemas de comportamento entre as crianças estão associados, principalmente, às características das interações familiares, à medida que os membros da família treinam diretamente esse padrão comportamental na criança. Quando a criança apresenta problemas, ambos os pais, em geral, não usam reforçadores positivos contingentes às iniciativas pró-sociais dos seus filhos e fracassam no uso de técnicas disciplinares adequadas, que pudessem reduzir os comportamentos desviantes. Estas famílias se caracterizam pelo uso de disciplina severa e inconsistente, com pouco envolvimento parental e pouco monitoramento e supervisão dos comportamentos das crianças. Salio, Silvares e Toni (2005) também apontaram a monitoria positiva como sendo preditora de comportamentos pró-sociais de crianças em idade escolar.

Conte (2001) enumera vários comportamentos dos pais que podem levar ao desenvolvimento de problemas de comportamento por parte dos filhos, dividindo estes

² Optou-se por esta definição de problemas de comportamento, porque o instrumento utilizado nesta pesquisa (elaborado por Gresham & Elliott, 1990), para avaliar os problemas de comportamento foi validado para nosso contexto, por Del Prette e Del Prette (2005).

comportamentos em dois blocos: (a) as ações que os pais têm frente a seu filho (maus tratos, abuso e negligência nos cuidados, superproteção, permissividade, rejeição, pouco interação verbal ou física e interação agressiva) e (b) as ações que os pais têm em resposta às ações de seu filho (uso intenso e consistente de punição física, supervisão e monitoria pobre, pouco reforçamento para comportamentos apropriados, uso de reforçamento de forma inconsistente). Em contrapartida, os comportamentos parentais protetores aos problemas de comportamento seriam: suporte parental – condução afetuosa, com demonstração de aceitação da criança, valorização da criança e apoio às suas iniciativas, encorajamento ao desenvolvimento de competência social, ocorrência freqüente de interações mais positivas do que aversivas, expressão freqüente de afeto positivo, fortalecimento da identificação com os pais, apoio ao desenvolvimento da autonomia – capacidade de fazer escolhas e promover a auto-direção, uso de métodos mais racionais e verbais de disciplina do que os físicos, minimização de brigas e agressão entre os familiares.

McMahon (1999) completa que os pais de crianças com problemas de comportamento costumam ter percepções mais negativas do ajuste de seus filhos e experimentam mais disfunções pessoais (depressão, ansiedade), conjugais (conflitos, separações) e extrafamiliares (isolamento), além de experienciar maior freqüência de acontecimentos estressantes, quando comparados com os pais de crianças que não têm problemas de comportamento.

Restringindo, agora, o foco à questão da importância da qualidade da relação com o pai, para o comportamento e interação social das crianças, as pesquisas têm apontado que a baixa qualidade da relação com o pai está diretamente associada à existência de problemas de comportamento apresentados por seus filhos. Por exemplo, pai que não se interessa pelas atividades do filho (Anselmi, Piccinini, Barros & Lopes, 2004; Carlson,

2006; Coley, Morris & Hernandez, 2004; Dubowitz & cols., 2001; Flouri, 2005), que utiliza práticas educativas punitivas e autoritárias para com seu filho (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; MacKinnon-Lewis, Castellino, Brody & Fincham, 2001) e que não oferece suporte emocional e afeto ao filho (Ackerman & cols., 1999; Davidov & Grusec, 2006) tem sido identificado como fator de risco para o aparecimento de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nas crianças, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar (Dunn & cols., 2004; Lansdorf, Criss, Pettit, Dodge & Bates, 2003; Patterson, Mockford & Stewart-Brow, 2005).

É possível detectar o impacto positivo do envolvimento paterno desde muito cedo na vida da criança, e mesmo em famílias de risco. Marshall, English e Stewart (2001) realizaram um estudo longitudinal com famílias (N=261) de baixa renda, em que as crianças tinham risco de maltrato. O objetivo do estudo foi o de verificar se a presença ou ausência do pai estava relacionada com problemas de comportamento e sintomas depressivos, quando o filho tinha quatro e seis anos. Para obter essas informações, foram aplicados testes e realizadas entrevistas. Este estudo mostrou que as crianças que tinham pouco convívio com o pai, quando estavam com quatro anos, apresentaram maior índice de problemas de comportamento. Quando estas crianças estavam com seis anos, apresentaram maior escore de depressão e maior índice de externalização de comportamentos agressivos.

A importância da qualidade do envolvimento paterno fica ainda maior na presença de outros fatores de risco. Atzaba-Poria, Pike e Deater-Deckard (2004) realizaram um estudo com 125 famílias de diferentes níveis de poder aquisitivo, com o objetivo de verificar a influência de múltiplos fatores de risco sobre a existência de problemas de comportamento em crianças escolares. Os participantes foram entrevistados, preencheram questionários e participaram de atividades estruturadas.

Verificou-se que as crianças com menor QI (avaliado por meio do instrumento Kaufman Brief Intellingent), que tinham os pais e as mães com comportamento parental negativo (menos afetuosos, mais rígidos e menos recíprocos na relação com o filho) apresentaram maior índice de problemas de comportamento internalizantes (retraimento, queixas somáticas, depressão e ansiedade), externalizantes (delinquência, agressão) e total. Do lado positivo, a satisfação conjugal e o suporte social percebido por ambos os pais foram aspectos que contribuíram para a melhor qualidade do relacionamento entre estes e seus filhos.

Pode ser que o envolvimento paterno tenha impactos tão significativos porque, no geral, os filhos observam detalhadamente e avaliam a adequação da maneira como cada um de seus pais interage com eles. Quando os pais se envolvem mais, eles acabam conhecendo melhor os reais interesses e capacidades de seus filhos. Parece provável que pais que realmente conhecem seus filhos e que, além disso, podem adaptar suas interações com seus filhos com base nestas informações, seriam capazes de ajudar seus filhos a se adaptarem ao meio social mais amplo e a se auto-valorizarem. Neste caso, a visão do filho sobre a adequação do envolvimento de seus pais se torna um elemento chave para detectar se o pai está conseguindo mostrar para seu filho que o conhece e o valoriza. Fletcher, Steinberg e Williams-Wheeler (2004) realizaram um estudo com 2568 adolescentes, para verificar a relação entre índice de problemas de comportamento externalizantes por parte destes (uso de substâncias e comportamentos delinquentes) e suas percepções sobre o afeto, monitoramento, controle e conhecimento de seu pai e de sua mãe. Pôde-se verificar que a maneira como os adolescentes percebiam o monitoramento, o afeto e o controle parental estavam positivamente correlacionados com o conhecimento que tinham de ambos os pais e este, por sua vez, estava negativamente correlacionado com os problemas de comportamento externalizantes dos

adolescentes. Por fim, o controle parental, que reflete a habilidade do pai em convencer seu filho a cumprir certas normas sociais, estava negativamente correlacionado com os problemas de comportamento externalizantes.

Um estudo longitudinal realizado por Hill e cols. (2004) teve por objetivo investigar a relação entre o envolvimento de ambos os pais (N=463) nas atividades escolares dos filhos, os problemas de comportamento apresentados pelos filhos na pré-adolescência (aproximadamente 12 anos) e os resultados e aspirações dos filhos, quando adolescentes (16 anos). Os dados foram coletados por meio de entrevistas, aplicação de testes e inventários. Os principais resultados mostraram que o envolvimento de ambos os pais, que tinham alto nível de escolaridade, nas atividades acadêmicas dos filhos pré-adolescentes (contato com os professores, participação nas reuniões escolares, auxílio nas tarefas escolares, acompanhamento do progresso escolar do filho) estava negativamente correlacionado com os problemas de comportamento (problemas sociais, de agressividade e de déficit de atenção) apresentado pelas crianças na pré-adolescência e positivamente correlacionado com aspirações e desempenho acadêmico apresentados pelas crianças quando adolescentes. Entre os pais/mães com menor nível de escolaridade, o envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos filhos na pré-adolescência estava positivamente correlacionado com aspirações para o futuro, mas não com comportamento ou desempenho acadêmico dos filhos na adolescência.

Eisenberg e cols. (2005) realizaram um estudo longitudinal com 186 crianças e seus pais e suas mães, para verificar a relação entre afeto parental, expressividade parental positiva, controle emocional (atenção, reconhecer e expressar emoções assertivamente), persistência na execução de tarefas e problemas de comportamento das crianças. Os participantes foram avaliados, por meio de observações e questionários, em três momentos (quando as crianças tinham nove, 11 e 13 anos, respectivamente). Os

resultados mostraram que as crianças que apresentaram problemas de comportamento externalizantes, nestas três idades, tinham pais e mães menos afetuosos e que se expressavam positivamente com baixa frequência. Essas crianças tinham menos controle emocional e menor persistência nas tarefas, segundo relatos de ambos os pais e dos professores.

Para desdobrar alguns comportamentos de ambos os pais que levam a resultados negativos por parte dos seus filhos, Stocker, Richmond, Low, Alexander e Elias (2003) realizaram um estudo com 136 crianças em idade escolar, seus pais e suas mães, com o objetivo de verificar a relação entre conflito parental, hostilidade parental e ajustamento da criança (sentimentos de ameaça e culpa pelo conflito entre os cônjuges). Os dados foram coletados por meio de observação, preenchimento de questionários e aplicação de testes. Os resultados mostraram que o conflito parental e a hostilidade de ambos os pais estavam positivamente correlacionados com os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes apresentados pelas crianças. Os sentimentos de culpa e ameaça das crianças mediaram a relação entre conflito parental e problemas de comportamento internalizantes. Os autores concluíram que a qualidade do relacionamento entre pai e filho influencia no conflito parental e no ajustamento das crianças, e as crianças cujo pai tem comportamento hostil para com elas apresentam maior ansiedade e depressão e menor auto-estima. A correlação entre conflitos parentais e a existência de problemas de comportamento nos filhos também foram evidenciadas em outras pesquisas (Frosch & Mangelsdorf, 2001; Jenkins, Simpson, Dunn, Rasbash & O'Connor, 2005; Schudlich, Shamir & Cummings, 2004).

Vale ressaltar que os problemas comportamentais apresentados pelas crianças, decorrentes da ausência paterna, podem levar a uma variedade de resultados negativos na adolescência, incluindo baixo rendimento acadêmico, aumento de ausência nas aulas

(Gutman, Sameroff & Cole, 2003), aumento do risco de envolvimento com drogas, pouco relacionamento com os pares, depressão, ansiedade, labilidade emocional e a externalização de comportamentos problemas. Pesquisas mostram que, quando não corrigidos, estes problemas continuarão exercendo uma influência negativa na fase adulta (Black & cols., 1999; Bongers, Koot, Ende & Verhulst, 2004; Cole & Cole, 2004; Coley & cols., 2004; Flouri, 2005; Frosch & Mangelsdorf, 2001; Oliveira & cols., 2002).

A partir dos estudos que avaliaram a importância do pai para o desenvolvimento socioemocional e para o desempenho acadêmico dos filhos pode-se salientar três aspectos: (a) existem poucos estudos em nosso contexto que avaliam tal relação, quando comparados com os estudos realizados em outros países; (b) a maioria dos estudos utilizou métodos correlacionais para estabelecer relações entre o envolvimento parental e o desenvolvimento dos filhos, como será utilizado no presente estudo e (c) considerando que quaisquer intercorrências no desenvolvimento socioemocional e no desempenho acadêmico em escolares podem ser consideradas fatores de risco para futuros problemas desenvolvimentais, nota-se a importância e a necessidade da realização de programas de intervenção com o pai, visando maximizar o envolvimento entre pai e filho, principalmente em famílias de baixo poder aquisitivo.

Na Tabela 3, encontra-se o resumo dos estudos que relacionam o envolvimento parental com o desenvolvimento social do filho.

Tabela 3. Resumo dos estudos revisados sobre o envolvimento parental e o desenvolvimento social do filho

Estudo	Variáveis avaliadas	Indicadores do envolvimento paterno avaliados	N	Técnica de coleta de dados	Metodologia	Faixa etária das crianças	Poder aquisitivo da amostra	Resultados principais
Marshall, English e Stewart (2001)	Convívio com o pai <i>Criança:</i> Problemas de comportamento Depressão	Convívio	261	Testes Entrevistas	Correlacional	Pré-escolar	Baixo	Menor convívio com o pai ↕ Maior índice de problemas de comportamento (<i>quatro anos</i>) Maior escore de depressão Maior índice de externalização de comportamentos agressivos (<i>seis anos</i>)
Atzaba-Poria, Pike e Deater-Deckard (2004)	Envolvimento parental <i>Criança:</i> Problemas de comportamento Nível intelectual	Afeto Rigidez Reciprocidade	125	Entrevistas Situação estruturada Questionários	Correlacional	Escolar	Diversos	Maior comportamento parental negativo ↕ Menor QI Maior índice de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes
Fletcher, Steinberg e Williams-Wheeler (2004)	Envolvimento parental (percepção do filho) <i>Criança:</i> Problemas de comportamento	Afeto Monitoramento Controle parental Conhecimento do filho sobre os pais	256 8	Questionários	Longitudinal e correlacional	Adolescência	Diversos	Maior envolvimento parental ↕ Melhor conhecimento do filho sobre os pais ↕ Menor índice de problemas de comportamento externalizantes
Hill e cols. (2004)	Envolvimento parental <i>Criança:</i>	Envolvimento em atividades escolares (contato com os	463	Entrevistas Teste	Longitudinal e correlacional	Pré-adolescência e adolescência	Diversos	Maior envolvimento parental (<i>filhos na pré-adolescência –pais com maior escolaridade</i>)

	Problemas de comportamento (pré-adolescência), Resultados e aspirações educacionais (adolescência)	professores, participação nas reuniões escolares, auxílio nas tarefas escolares, acompanhamento do progresso escolar do filho)		Questionários				Menor índice de problemas de comportamento (pré-adolescência) Menor índice de problemas de comportamento (pré-adolescência) Maior aspiração e resultado acadêmico (adolescência)
Eisenberg e cols. (2005)	Envolvimento parental <i>Criança:</i> Problemas de comportamento Persistência na execução de tarefas	Afeto parental Expressividade parental positiva Controle emocional (atenção, reconhecer e expressar emoções assertivamente)	186	Observação Questionários	Longitudinal e correlacional	Escolar e pré-adolescência	Médio	Menor afeto e expressividade positiva parental Menor afeto e expressividade positiva parental Maior índice de problemas de comportamento Maior índice de problemas de comportamento Menor controle emocional e persistência em tarefas
Stocker, Richmond, Low, Alexander e Elias (2003)	Estilo parental <i>Criança:</i> Ajustamento	Conflito e hostilidade parental	136	Observação Testes Questionários	Correlacional	Escolar	Médio	Maior índice de conflitos e hostilidade do pai para com o filho Maior índice de conflitos e hostilidade do pai para com o filho Maior índice de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes da criança

4- Revisão das práticas educativas no contexto familiar e seus impactos

Os processos familiares refletem diretamente nas interações entre pais e filhos e na emocionalidade dos cuidadores. A exposição da criança a práticas parentais pouco construtivas ou a sua privação de envolvimento afetivo com pais e mães constitui num fator de risco para o desenvolvimento da criança, aumentando sua vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao seu ambiente familiar (Pacheco & cols., 2005). Em contrapartida, pais socialmente habilidosos, que estabelecem um ambiente familiar acolhedor, organizando contextos favoráveis, são mecanismos de proteção diante de fatores ameaçadores aos quais as crianças usualmente estão expostas (Aunola & Nurmi, 2005; Barros, 2006; Del Prette & Del Prette, 2005; Yunes, 2003). Para Barros (2006), os pais são modelos de comportamento e fonte de significações para os filhos e são os que selecionam e constroem os ambientes dos filhos, de acordo com os seus princípios e com o que valorizam. São os pais que executam e planejam as atividades dos filhos, por meio de uma dialética entre os interesses das crianças, os interesses seus e de os terceiros.

As atividades educativas dos pais são bastante variadas e têm sido referidas na literatura sob diferentes denominações, tais como práticas e estilos parentais. Gomide (2003) aponta que as práticas educativas negativas que podem desenvolver padrões de comportamentos anti-sociais nos filhos são: negligência (ausência de atenção e afeto), abuso físico e psicológico (disciplina por meio de práticas corporais negativas, ameaça/chantagem de abandono ou humilhação do filho), disciplina relaxada (relaxamento das regras estabelecidas), punição inconsistente (pais que se orientam pelo seu humor, para punir ou reforçar e não pelo ato praticado), monitoria negativa (excesso de instruções independentemente de seu cumprimento, o que gera um ambiente de convivência hostil).

Baumrind (1966), uma das pioneiras em estudos sobre estilos parentais classifica três estilos: (a) autoritativo, em que se enquadrariam os pais que tentam direcionar as atividades de seus filhos de maneira racional e orientada, incentivam o diálogo - compartilhando o raciocínio e considerando as formas como as crianças agem, solicitam as objeções dos filhos - quando os mesmos se recusam a concordar, exercem um controle firme nos pontos de divergência colocando a sua perspectiva, sem restringir as da criança e reconhecendo que as crianças possuem interesses próprios e maneiras particulares e não baseiam suas decisões no que a cultura prescreve e nem nos desejos das crianças; (b) autoritário, são os pais que modelam, controlam e avaliam o comportamento da criança, de acordo com as regras de conduta estabelecidas e absolutas, estimam obediência como uma virtude e são a favor de medidas punitivas para lidar com as características da criança que entram em conflito com o que os pais pensam ser certo e (c) permissivos, são os pais que se comportam de maneira não punitiva e receptiva diante dos desejos e ações das crianças, apresentam-se como um recurso para a realização dos desejos das crianças e não como um modelo.

Buscando resumir as principais estratégias utilizadas pelos pais na promoção da educação e desenvolvimento dos filhos, Del Prette e Del Prette (2005) destacam três desses conjuntos mais gerais: (a) as orientações, instruções e exortações para estabelecer regras; (b) o uso de recompensas e punições como estratégias de manejo das conseqüências; e (c) a apresentação de modelos como facilitadores da aprendizagem de novos comportamentos. Essas estratégias ocorrem, na maioria das vezes, em interações sociais face-a-face e requerem dos pais um conjunto de habilidades sociais que precisam ser articuladas e emitidas de forma competente. Alguns estudos destacam a importância dos modelos parentais como recurso efetivo na educação dos filhos (Del Prette & Del Prette, 1999; 2005; Ingberman & Löhr, 2003).

Neste sentido, Parke (2004) aponta que os pais têm o papel de instrutor, educador e consultor. São instrutores quando transmitem aos seus filhos as normas e os padrões culturais. Os pais são educadores em uma variedade de formas, como por exemplo, supervisionando as atividades dos filhos, direcionando estratégias de manejo de novas situações sociais e negociando mudanças comportamentais. No terceiro papel, o de consultor, os pais funcionam como gerenciadores da vida social de seus filhos, sendo reguladores das oportunidades de contato social e de experiências cognitivas.

Quanto aos aspectos cognitivos e comportamentais dos pais, que influenciam diretamente no modo como irão se relacionar com os filhos, Barros (2006) aponta três influenciadores diretos que devem ser trabalhados em um programa de intervenção com pais: (a) a forma como os pais identificam os problemas, as suas causas e conseqüências e como relacionam tais problemas com o desenvolvimento das crianças (esses fatores influenciam nos cuidados parentais, nos objetivos educacionais e no conceito de saúde); (b) possibilidade de mudanças ou controle dos problemas e o grau de competência que atribui a si para modificar tais problemas, e o quanto estão dispostos a participarem das intervenções, pois se vêem como agentes diretos de tais problemas e (c) metodologia de resolução de problemas, incluindo: procura de soluções concretas e generalizáveis, uso de criatividade e autonomia para resolver os problemas.

Pais que apresentam dificuldades interpessoais certamente podem comprometer a qualidade desse relacionamento, além de oferecerem modelos inadequados de desempenhos sociais para os filhos (Bolsoni-Silva, Del Prette & Del Prette, 2000; Del Prette & Del Prette, 1999). Cia e cols. (2006) correlacionaram indicadores do repertório de habilidades sociais e o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Participaram deste estudo 22 mães e 13 pais que tinham um filho na 1ª série. Não houve diferença na intensidade do envolvimento de mães e pais com os filhos e os cônjuges com maior

repertório de habilidades sociais apresentaram maior envolvimento na educação dos filhos, no que diz respeito à comunicação entre pais e filhos, à participação dos pais nos cuidados com os filhos e à participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos. Estes autores enfatizaram a importância do envolvimento parental para maximizar o desenvolvimento infantil e a necessidade de programas nessa área junto aos pais e mães, visando melhorar a qualidade de seu relacionamento com os filhos.

As habilidades parentais tornam-se fundamentais para o desenvolvimento infantil, considerando que as crianças com características interpessoais positivas (autoestima, autoconceito acadêmico e não acadêmico, competência social e habilidades específicas de empatia e de resolução de problemas) têm maior probabilidade de uma trajetória desenvolvimental satisfatória. A ausência destas características é tida como fator de risco, podendo levar a criança a apresentar dificuldades de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2005; Dunn & cols., 2004), problemas comportamentais ou emocionais (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Stevanato & cols., 2003), entre outros desajustes psicossociais (Bongers & cols., 2004; Coley & cols., 2004; Frosch & Mangelsdorf, 2001; Oliveira & cols., 2002). Estas intercorrências no desenvolvimento podem ser um facilitador para que essas crianças busquem aceitação em grupos nos quais os comportamentos desadaptativos são valorizados, o que leva ao comprometimento da aquisição e de um adequado desempenho de habilidades sociais (Freitas & Zamberlan, 2003).

Com base nos pressupostos acima citados, pode-se supor a existência de uma relação entre as habilidades parentais e o desenvolvimento das crianças, que fica evidente nos programas de intervenção que visam maximizar tais habilidades. Deve-se considerar que existem outros aspectos relevantes a serem trabalhados com os pais, que têm sido promissores para a melhoria de práticas parentais e do desenvolvimento

infantil, como demonstram os estudos que avaliaram os programas de intervenção com famílias.

5- Revisão de programas de intervenção com a família

McMahon (1999) define o treinamento de pais como um enfoque para o tratamento dos problemas infantis, que utiliza procedimentos por meio dos quais se treina os pais a modificar o comportamento de seus filhos em casa. Os pais reúnem-se com um terapeuta ou treinador que lhes ensina a usar uma série de procedimentos específicos para modificar sua interação com os filhos, para auxiliar o comportamento pró-social e diminuir o comportamento desviado. O treinamento de pais tem recebido uma notável atenção nas últimas décadas e tem sido empregado, principalmente, no tratamento de crianças que mostram problemas de comportamento manifestos, como birras, agressão e desobediência excessiva. Segundo esse autor, o treinamento de pais deve ter os seguintes aspectos: (a) o tratamento se realiza principalmente com os pais; (b) o conteúdo desses programas inclui instruções dos princípios de aprendizagem social; treinamento na definição, vigilância e seguimento do comportamento da criança; procedimentos de reforço positivo; procedimentos de extinção e punição leve (como ignorar); o treinamento de dar instruções e ordens claras e (c) uso de instruções, modelação, representação de papéis e ensaio comportamental.

A partir da década de 1990, os programas de intervenção estão se direcionando, cada vez mais para aumentar a qualidade do relacionamento entre ambos os pais e seus filhos, diminuindo os efeitos adversos dos estressores que podem acometer as famílias e aumentando as habilidades e a sensibilidade parental para com os filhos (Carpenter, 1997). A realização de programas de intervenção com pais e mães tem relevância ética e pragmática. Dentre a questão ética se encontra o direito e a obrigação que ambos os pais têm de educar seus filhos, ou seja, os programas devem dotá-los de maior competência

possível para promover a saúde da criança, prevenir e/ou resolver possíveis intercorrências no desenvolvimento infantil e facilitar a adaptação do filho no contexto social, como também devem empoderá-los para que consigam resolver os problemas e educar os filhos, nas diferentes fases do desenvolvimento (Olivares, Méndez & Ros, 2005).

Isso ocorre porque os problemas de desenvolvimento se apresentam geralmente, associados a situações muito específicas no contexto familiar (Cia, Williams & Aiello, 2005; Fagan & Iglesias, 1999; Featherstone & Manby, 2006; Flouri, 2005). Por fim, os pais e as mães, em interação cotidiana com as crianças, são os que têm maior probabilidade de gerar ou manter a maioria dos comportamentos problemas que a criança apresenta, por causa de informações, crenças, habilidades educativas e estado psicológico, mesmo quando não o façam intencionalmente (Caballo & Simón, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005). Rocha e Brandão (2001) ainda complementam que os pais podem atuar como mantenedores e modificadores dos comportamentos infantis inadequados. O fato de serem mantenedores é que dá sustentação à proposta, visto que mudanças em seus comportamentos refletirão em mudanças no comportamento dos filhos.

De fato, as habilidades implicadas no uso adequado da disciplina, o acompanhamento dos filhos, o uso adequado do reforço positivo, o emprego eficaz das técnicas de solução de problemas ou das habilidades de comunicação estão entre as habilidades que podem colocar ambos os pais fora da zona de risco de fracasso, na educação e nos cuidados dos filhos (Olivares & cols., 2005). Diversos pesquisadores apontam para a importância da participação de toda a família nos programas de intervenção precoce, pois a família é responsável pela solução de problemas diários que

surgem durante as várias etapas de desenvolvimento de seus filhos (Dessen & Silva, 2004; Guralnick, 1998; Shonkoff & Meisels, 1999; Williams & Aiello, 2004).

Para Freitas (2005), os programas direcionam os pais a serem mediadores do tratamento do filho, pois os mesmos tornam-se motivados para investir nos problemas socioemocionais dos filhos porque o microssistema familiar está dentro do sistema social mais amplo. Ou seja, os mesmos comportamentos inadequados da criança, que podem ser mantidos no sistema familiar, podem ser punidos em outro sistema social, como na escola ou na comunidade, estabelecendo contingências para os pais procurarem modificar os comportamentos inadequados das crianças.

Como um exemplo de programas de intervenção para pais, Bolsoni-Silva, Salina-Brandão, Rosin-Pinola e Versuti-Stoque (2008) realizaram um programa com dois pais e sete mães, tendo por principal objetivo maximizar as habilidades sociais educativas parentais. Para avaliar o impacto do programa, utilizaram medidas pré e pós-intervenção, que avaliou o repertório de habilidades sociais (IHS- Del Prette) e o repertório de habilidades sociais educativas parentais (QHSE-P). No total foram 22 sessões de intervenção e oito sessões de avaliação. Como principais resultados verificou-se que a intervenção apresentou impacto positivo no repertório de habilidades sociais e de habilidades sociais educativas (considerando as habilidades de: elogiar familiares, reagir a elogios, recusar pedidos abusivos, manter conversação, evitar o uso de práticas punitivas e estabelecer limites de forma mais positiva).

Barros e Del Prette (2007) avaliaram os efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais para pais sobre o desempenho acadêmico de crianças. Participaram do estudo 15 pais, sendo 12 do sexo feminino e três do sexo masculino (oito do grupo experimental e sete do grupo controle), de crianças da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, que tinham queixas escolares. A intervenção ocorreu em 13

sessões de 120 minutos de duração cada. Os resultados mostraram que os pais do GE: (a) ampliaram o repertório de habilidades sociais, com novas aquisições; (b) melhoraram a frequência, funcionalidade e fluência das habilidades sociais disponíveis (como a expressão de carinho e atenção, uso de reforçamento positivo, redução de problemas e de punições) e (c) mantiveram os ganhos obtidos pelo programa, assim como a generalização dos mesmos. As crianças, por sua vez, tiveram melhoras significativas no desempenho escolar, avaliado pelo Teste de Desempenho Escolar.

Pinheiro e cols. (2006) realizaram um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com 34 participantes (entre pais e mães de crianças da 1ª à 4ª do Ensino Fundamental, que tinham problemas de comportamento). O programa foi realizado em 11 encontros semanais, tendo como foco os princípios da análise do comportamento para a prática disciplinar não-coerciva e modelos de habilidades sociais educativas parentais, com tarefas semanais de observar o comportamento do filho, estabelecer condições de aprendizagem e desempenho de comportamentos desejáveis dos filhos. Estes participantes foram avaliados antes e após a intervenção, por meio de questionários e entrevistas. Os resultados mostraram uma redução dos comportamentos inoportunos e das situações em que as crianças apresentavam problemas em casa. Os pais e as mães modificaram seus comportamentos com os filhos e foram reforçados positivamente com tal mudança, ao constatarem alterações nos comportamentos problemas das crianças.

Bolsoni-Silva, Del Prette e Del Prette (2000) realizaram um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com quatro casais, que tinham filhos de dois a 15 anos de idade. O programa teve duração de cinco semanas, com dois encontros por semana, sendo avaliado por meio de entrevistas e inventários, aplicados antes e após a intervenção. Após a participação no programa, ambos os pais apontaram: redução nos

problemas de relacionamento com os filhos, melhora em habilidades interpessoais, maior concordância entre o casal – diminuição dos conflitos conjugais, avaliação menos negativa dos comportamentos dos filhos, melhor percepção de aspectos positivos no relacionamento entre pais/mães e filho, estabelecimento de maior número de regras de relacionamento com os filhos (valorizando e identificando a necessidade de: expressar sentimentos positivos e negativos aos filhos, utilizar procedimentos de aproximação gradual para as mudanças de comportamento dos filhos, respeitar os direitos dos filhos, controlar as próprias emoções, prestar atenção seletiva aos comportamentos dos filhos e optar por respostas assertivas ao invés de passivas ou agressivas), maior uso de reforçamento positivo, maior habilidade de resolução de problemas e redução no uso de punições. Além disso, os pais e as mães relataram as seguintes aquisições pessoais: emissão ou tentativas de emissão de comportamentos antecipatórios para amenizar o sentido impositivo de ordens, reações mais adequadas diante dos comportamentos dos filhos, maior expressividade de afeto positivo e harmonia conjugal em relação aos filhos.

Duch (2005) analisou os benefícios para ambos os pais e seus filhos, em diferentes programas oferecidos no Head Start. Estes programas tinham por objetivo aumentar o envolvimento dos pais/mães no processo educacional e no desenvolvimento dos filhos e oferecer oportunidades para ambos os pais dar seguimento aos estudos e conquistar um emprego, visando o empoderamento da família. De modo geral, a participação no programa veio a contribuir com: diminuição do estresse parental, maximização do bem-estar emocional da criança e de sua família, maior estabilidade socioeconômica da família, melhoria nas atitudes parentais e aumento da conscientização de ambos os pais quanto aos direitos federais. O autor aponta que a redução nos riscos ao desenvolvimento infantil e no fracasso escolar foi controversa,

pois depende do engajamento dos pais e das mães no programa e das características familiares.

Apesar da importância dos programas de intervenção precoce para a família, nota-se que a maioria deles é direcionado apenas para a mãe, sendo escassas as intervenções em que os pais participam, ou mesmo aquelas direcionadas apenas para a figura paterna (Cia & cols., 2005; Coley, 2001; Hill & Taylor, 2004; Lamb, 1997; Taylor & Daniel, 2000). Com base nos poucos trabalhos sobre programas de intervenção precoce, que envolvem o pai em idade adulta, verifica-se que os pais (homens) que participaram destes programas apresentaram ganhos diversos, com impactos positivos para toda a família.

Fagan e Iglesias (1999) avaliaram um dos programas do Head Start, que envolvia atividades para o pai afro-americano e latino-americano de poder aquisitivo baixo, que tinha filho iniciando as atividades escolares, com idade média de quatro anos e seis meses, objetivando melhorar o envolvimento do pai com as atividades acadêmicas do filho e, conseqüentemente, a melhor adaptação da criança à escola. Para analisar a eficácia do programa, compararam-se 55 homens que participaram da intervenção com 41 homens que não participaram da intervenção. Foram usadas duas medidas (pré-teste e pós-teste), para avaliar os seguintes aspectos: envolvimento do pai em casa, envolvimento do pai em leitura para os filhos, desempenho da criança na escola e habilidades sociais da criança. Como principais resultados, entre os homens que participaram por mais tempo da intervenção, quando comparados com os que não participaram ou que participaram com menor intensidade, têm-se: os filhos apresentaram maior repertório de habilidades sociais e maior motivação nos estudos. Os homens apresentaram maior interação com o filho, leram mais para os filhos, tiveram

menos problemas conjugais, se mostraram mais envolvidos nas interações em sala de aula com os filhos e mais motivados em auxiliar seus filhos nas atividades acadêmicas.

Os programas para ambos os pais apontam contribuições decisivas para a superação das dificuldades dos filhos e para melhora da qualidade da relação entre pais e filhos. Assim, a importância da participação de toda a família em programas de intervenção é indiscutível, no entanto, deve-se considerar que com as transformações na identidade masculina, principalmente no que diz respeito à participação nos cuidados e na educação dos filhos, em decorrência do aumento do número de mulheres que estão exercendo trabalho remunerado, existe a necessidade de serem realizados programas direcionados apenas à figura paterna. Pois, apesar da existência de vários programas que permitem a adesão aos homens, a maioria é composto apenas por mulheres, não demonstrando eficácia quanto à garantia de adesão dos mesmos.

6- Revisão da literatura nacional sobre a necessidade de programas de intervenção com o pai, no contexto brasileiro

No contexto cultural atual brasileiro, as práticas educativas de ambos os pais para com seus filhos estão num processo de transformação, passando de uma postura de rigidez para uma de maior permissividade. Esta mudança reflete a redefinição mais ampla no papel da figura paterna, uma vez que uma porcentagem cada vez maior de mulheres está entrando no mercado de trabalho, e os homens estão tendo que assumir um envolvimento maior no âmbito familiar (Bertolini, 2002; Brandth & Kvande, 2002; Cabrera, Tames-LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000; Dessen & Costa, 2005; Tiedje, 2004). Esta nova divisão de tarefas resulta em uma melhoria nas relações familiares, uma vez que ambos os membros do casal entendem a importância das demandas profissionais e familiares e as crianças se beneficiam do maior envolvimento do pai (Oliveira & cols., 2002; Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999; Weber, Prado,

Viezzer & Brandenburg, 2004). Assim, existe uma oportunidade importante para intervir com o pai para maximizar a qualidade do relacionamento entre pai e filho e, conseqüentemente, propiciar melhores condições para o desenvolvimento infantil.

Considerando a importância da relação pai-filho, acredita-se que, por meio de intervenções com os pais, que promovessem a qualidade das relações com seus filhos, seria possível evitar parte dos problemas de desenvolvimento apresentados pelas crianças, que estão iniciando as atividades escolares. Mais especificamente, seria interessante oferecer orientações que visem a promoção da qualidade do envolvimento paterno, e o ensino de práticas parentais que favoreçam comportamentos pró-acadêmicos, por parte dos filhos. Sabe-se que as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental têm maior probabilidade de apresentar problemas socioemocionais e baixo desempenho acadêmico, por se encontrarem em uma fase de transição, aprendendo a lidar com novas demandas sociais.

Dada a importância potencial do envolvimento paterno para a maximização do desenvolvimento infantil, e a escassez de estudos focalizando especificamente a participação do pai em programas de intervenção direcionados para a figura paterna, nota-se a necessidade de realizar um programa de intervenção para o pai de uma criança iniciando as atividades escolares, com o objetivo de maximizar o autoconceito, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento social do seu filho. Dessa forma, poderia minimizar o número de crianças classificadas como tendo necessidades educacionais especiais (com história de fracasso escolar ou problemas socioemocionais) no contexto brasileiro, sendo considerado um aspecto de prevenção primária para possíveis deficiências, contribuindo para o desenvolvimento da área de prevenção em Educação Especial. Os objetivos da presente pesquisa serão divididos em dois blocos: centrais e secundários.

Objetivo principal

Avaliar o impacto (a curto e longo prazo³) de um programa de intervenção com o pai, na qualidade do relacionamento entre pai e filho, no autoconceito, no desempenho acadêmico e na prevenção de comportamento dos filhos.

Objetivos específicos

Em relação aos pais:

Comparar as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar, o envolvimento paterno (segundo pais, mães e crianças) e o repertório de habilidades sociais dos pais, nos três momentos de coleta de dados (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), entre o grupo de pais que participaram da intervenção, o grupo de pais cujas esposas participaram da intervenção e o grupo de pais que não participaram da intervenção e nem as suas esposas.

Em relação às crianças:

Comparar o desempenho acadêmico (segundo crianças e professores), o autoconceito, os problemas de comportamento (segundo pais, mães e crianças) e o repertório de habilidades sociais (segundo crianças, pais, mães e professoras), nos três momentos de coleta de dados (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), entre o grupo de crianças cujos pais participaram da intervenção, o grupo de crianças cujas mães participaram da intervenção e o grupo de crianças cujos pais e mães não participaram da intervenção.

Em relação à intervenção:

Avaliar a opinião dos pais sobre os temas abordados e os procedimentos adotados na intervenção.

³ O termo curto prazo, está se referindo ao período logo após a intervenção, ou seja, decorridos três meses da coleta de dados do pré-teste. O termo longo prazo está se referindo ao período de um ano após a coleta de dados do pré-teste. Este período de um ano foi determinado, pois acredita-se que poderiam ser verificadas, a manutenção das alterações das medidas do desenvolvimento infantil avaliadas nestes estudo, em decorrência da intervenção com o pai/mãe.

Objetivos secundários

1. Verificar a existência de correlações entre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar, o envolvimento paterno (segundo pais, mães e crianças) e o repertório de habilidades sociais dos pais;
2. Verificar a existência de correlações entre o envolvimento paterno (segundo pais, mães e crianças) e o repertório de habilidades sociais dos pais e o desempenho acadêmico (segundo crianças e professoras), o autoconceito, os problemas de comportamento (segundo pais, mães e professoras) e o repertório de habilidades sociais das crianças (segundo pais, mães, crianças e professoras).

A pergunta formulada neste estudo foi: Se for conduzido um programa de intervenção junto ao pai ou a mãe, poderá aumentar o envolvimento paterno, o autoconceito, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento social de crianças iniciando suas atividades escolares?

Método

Participantes

Pais e Mães

Pré-teste e Pós-teste

Esta fase do estudo contou com a participação de 97 pais e mães (29 do GE1, 34 do GE2 e 34 do GC), de crianças da 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental. A média de idade dos pais era de 35 anos, variando entre 23 e 58 anos e a média de idade das mães era de 32 anos, variando entre 20 e 55 anos. O número de filhos foi, em média, dois e todos os participantes eram casados. Em relação à classe socioeconômica, 7,1% das famílias eram de classe socioeconômica D, 50,5% eram de classe socioeconômica C, 35,4% eram de classe socioeconômica B2 e 7,1% eram de classe socioeconômica B1 (segundo critério Brasil, que tem por objetivo o de medir o poder aquisitivo do consumidor e classifica a população em cinco classes socioeconômicas). Quanto à renda familiar, 1% dos pais tinha uma renda menor de um salário mínimo, 24,2% tinham renda de um a dois salários mínimos, 59,6% tinham renda de dois a quatro salários mínimos e 15,2% tinham renda de mais de quatro salários mínimos. Todos os pais e 97,0% das mães exerciam algum tipo de atividade remunerada.

Crianças

Pré-teste e Pós-teste

Foram participantes desta fase do estudo 99 crianças⁴ (29 do GE1, 36 do GE2 e 34 do GC), com idade média de oito anos, variando entre seis e nove anos. Destas crianças, 49 foram do sexo masculino e 50 do sexo feminino, sendo que 21,2% estavam na 1^a série e 78,8% estavam na 2^a série do Ensino Fundamental.

⁴ Duas mães que participaram do grupo de intervenção tinham gêmeos

Professoras

Pré-teste e Pós-teste

Participaram desta fase do estudo 20 professoras, com média de idade de 40 anos (variando entre 25 e 59 anos), sendo que seis delas lecionavam para a 1ª série e 14 para a 2ª série do Ensino Fundamental. Em média, estas professoras lecionavam há 14 anos (variando entre dois e 35 anos), sendo que no estabelecimento de ensino, onde a coleta de dados foi realizada, elas lecionavam, em média, por dois anos (variando entre um e nove anos). Dentre esse contingente de professoras, duas delas estavam cursando o terceiro grau (com formação em pedagogia), tendo apenas a formação de magistério, e o restante tinha 3º grau completo (15 professoras formadas em pedagogia, uma em Letras, uma em História e outra em Pedagogia e Letras). Uma professora era mestre e duas estavam cursando o doutorado. O ano de conclusão do 3º grau variou entre 1974 e 2004.

Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (Anexo 1). Tanto os pais quanto as professoras e a diretora da escola receberam, juntamente com o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 2) para a sua participação (os pais também receberam um termo para autorizar a participação de seus filhos), informações acerca dos objetivos da pesquisa, a forma como ocorreria a coleta de dados e a intervenção. Foram assegurados o sigilo de suas identidades e o das crianças, uma vez que era previsto que os dados obtidos na pesquisa seriam divulgados em periódicos de pesquisa e em congressos, resguardando a identidade dos participantes. Os participantes tiveram total autonomia em relação à sua participação no estudo. Caso eles quisessem desistir durante a realização da pesquisa, esta foi suspensa com os mesmos.

Local da coleta de dados

A coleta de dados junto aos participantes (alunos, pais e professoras) e a intervenção com os pais ocorreu em duas escolas municipais e em uma escola estadual, localizadas em um município no interior do estado de São Paulo. Para a realização da coleta de dados com os pais e as crianças, as escolas disponibilizaram uma sala multimídia. A coleta de dados com as professoras foi realizada na sala dos professores ou nas salas de aula.

Dados descritivos da Escola 1:

Tratava-se de uma escola com 413 alunos, distribuídos da 1^a à 4^a séries do Ensino Fundamental. Essa escola estava localizada em um bairro carente e tinha os seguintes projetos para atender a comunidade: *Criando Asas – Comunidade da Aprendizagem – transformação da escola para a comunidade; Aulas de flauta, espanhol, inglês, informática; Alfabetização para adultos; Grupos interativos – auxílio para os alunos em sala de aula; Biblioteca corporada – atendimento a comunidade; Tertulio – Leitura de livros para adultos; Orientação sexual; Cursos para os professores*. Em média, nessa escola, tinha dois alunos com dificuldades de aprendizagem, por sala de aula.

Dados descritivos da Escola 2:

Uma escola com 946 alunos, distribuídos da 1^a à 8^a séries do Ensino Fundamental. A instituição estava localizada em um bairro formado principalmente por moradores que trabalhavam em uma empresa da cidade. A escola tinha os seguintes projetos para atender a comunidade: *Comunidade da aprendizagem – transformação da escola para a comunidade; Escola nossa; Informática; Aulas de inglês; Os animais; Nosso amigo e Alfabetização para adultos*. Em média, nessa escola, tinha de dois a três alunos com dificuldades de aprendizagem, por sala de aula.

Dados descritivos da Escola 3:

Escola estadual, com aproximadamente 800 alunos, distribuídos da 1^a à 4^a do Ensino Fundamental. Essa escola localizava-se na região central, atendendo populações de diferentes níveis de poder aquisitivo. A instituição tinha um projeto central chamado *Escola da família*, oferecendo atividades recreativas e de lazer para a comunidade e os familiares dos alunos. Em média, nessa escola, tinha dois alunos com dificuldades de aprendizagem, por sala de aula.

Parceria escola-família nas três escolas

As três instituições de ensino desenvolviam trabalho sistemático com as famílias dos alunos, a fim de criar uma parceria entre família e escola, como por exemplo, reunião com os pais para discussão de regras e atividades a serem desenvolvidas com os alunos, realização de atividades festivas para que os pais participassem com os seus filhos. Além disso, as reuniões escolares eram realizadas ou no início do dia (a partir das 7:00 da manhã) ou no final da tarde (a partir das 17:00 horas), permitindo que os pais que trabalhavam pudessem participar.

Sistema de avaliação dos alunos nas três escolas

As escolas públicas aderiam à progressão continuada, em que existia divisão em dois ciclos, sendo que os Ciclos I e II são correspondentes aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Para o aluno ser retido em um ciclo, todos os professores tinham que concordar, ou seja, o aluno precisava ter um rendimento insatisfatório em todas as disciplinas. Para a decisão de reprovação, era considerado se o aluno havia sido retido em alguma série e a idade do mesmo. As avaliações dos alunos eram realizadas bimestralmente, por meio de provas e de avaliação contínua. Os alunos também eram avaliados no final do ano, por uma prova nacional de avaliação do ensino básico.

Em casos de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, os professores eram orientados a trabalhar separadamente com os mesmos, retomando atividades desenvolvidas nas aulas (apoio). Esses alunos também contavam com o apoio de uma professora (reforço) que os atendiam no período oposto ao da aula, tendo aula uma a duas vezes por semana, e os pais eram orientados a auxiliar o filho na realização de tarefas de casa.

Medidas avaliativas

Medidas do pai

Roteiro de entrevista para o pai

Os pais preencheram “*Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão paterna*” (Anexo 3), que foi construído com base em instrumentos já existentes (Cia, 2005) e foi utilizado na pesquisa de mestrado da proponente, na qual verificou-se a boa confiabilidade das suas medidas (α de Cronbach $>0,75$, para cada escala tipo *Likert*) e está dividido em três partes:

1- Identificação: dados sociodemográficos (Critério Brasil, 2006), idade quando se casou, tempo de convivência com a parceira, dados sobre os filhos, ocupação, tempo de trabalho semanal e turno de trabalho.

2- Bem-estar pessoal e familiar

- *Escala de estresse:* uma escala tipo *Likert* de 11 itens, que avalia a frequência com a qual o respondente sente-se estressado, de forma geral, com a pontuação dos itens variando entre 1, ‘nunca’ a 5, ‘sempre’ ($\alpha = 0,83$);
- *Escala de satisfação com a realização de atividades pessoais:* uma escala tipo *Likert* de nove itens, que avalia a satisfação do respondente em relação à disponibilidade de tempo fora do seu expediente de trabalho, para realizar

atividades pessoais, com a pontuação dos itens variando entre 1, ‘muito insatisfeito’ a 5, ‘muito satisfeito’ ($\alpha = 0,87$);

- *Escala de satisfação com o apoio da esposa nos cuidados com o filho e em relação ao trabalho do respondente*: uma escala tipo *Likert* de sete itens, que avalia como o respondente percebe o apoio de sua esposa nos cuidados com o filho e em relação ao seu trabalho, com a pontuação dos itens variando entre 1, ‘muito insatisfeito’ a 5, ‘muito satisfeito’ ($\alpha = 0,87$);
- *Escala de adequação do desempenho no papel familiar*: uma escala tipo *Likert* de sete itens, que avalia a percepção do respondente em relação à adequação do seu desempenho no papel familiar, com a pontuação dos itens variando entre 1, ‘discordo totalmente’ a 5, ‘concordo totalmente’ ($\alpha = 0,91$).

3- Envolvimento paterno⁵

- *Escala de comunicação (verbal e não verbal) entre pai e filho**: uma escala tipo *Likert* de 22 itens, com a pontuação dos itens variando entre 0, ‘nunca’ a 365, ‘uma vez por dia’ ($\alpha = 0,95$ para a escala avaliada pelo pai e $\alpha = 0,96$ para a escala avaliada pela mãe);
- *Escala de participação do pai nos cuidados com o filho**: uma escala tipo *Likert* de 14 itens, com a pontuação dos itens variando entre 1, ‘nenhuma participação’ a 5, ‘muita participação’ ($\alpha = 0,95$ para a escala avaliada pelo pai e $\alpha = 0,96$ para a escala avaliada pela mãe);
- *Escala de participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho**: uma escala tipo *Likert* de 19 itens, com a pontuação dos itens variando

⁵ As mães também responderam as escalas sobre o envolvimento paterno, para que fosse possível comparar a opinião de pais e de mães.

* Aspectos que foram avaliados pelas mães.

entre 0, ‘nunca’ a 365, ‘uma vez por dia’ ($\alpha = 0,96$ para a escala avaliada pelo pai e $\alpha = 0,95$ para a escala avaliada pela mãe);

- Questões abertas sobre: quantas horas o pai fica com o filho, por dia, fazendo alguma atividade; quais os comportamentos do filho que agradam e desagradam o pai; descrição do comportamento do pai quando o filho faz algo que o desagrada; descrição do ambiente de estudo do filho e descrição da rotina diária de estudos do filho;
- Questões fechadas sobre: atitude do pai ao agir errado com o filho; participação do pai em reuniões escolares do filho e frequência de contato do pai com o (s) professor (es) de seu filho.

Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del-Prette

Instrumento de auto-relato, composto por 38 itens que descrevem situações de interação social em diferentes contextos (trabalho, lazer e família); solicitando-se ao respondente estimar a frequência com a qual reage a uma situação descrita em cada item, em uma escala tipo *Likert* que varia de 0 (nunca ou raramente) a 4 (sempre ou quase sempre) e avalia cinco fatores: (a) enfrentamento e auto-afirmação com risco; (b) auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; (c) conversação e desenvoltura social; (d) auto-exposição a desconhecidos e situações novas; (e) autocontrole da agressividade. Trata-se de um instrumento aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, com estudos psicométricos que atestam sua validade e confiabilidade (Del Prette & Del Prette, 2001).

Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Pais⁶

Este sistema avalia o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças (da Pré-escola à 6^a série), sendo

⁶ As mães também avaliaram o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças, para que fosse possível comparar a opinião de pais e de mães.

elaborado por Gresham e Elliott (1990), validado para o nosso contexto por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (no prelo). Esta versão do SSRS foi aplicada para avaliar a percepção dos pais quanto ao repertório de habilidades sociais e à existência e intensidade de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nas crianças, sendo composto por duas escalas tipo *Likert*: (a) 38 itens, em que os pais assinalam qual a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) com a qual a criança emite cada uma das respostas em diferentes situações de interação social e qual o grau de importância (não importante, importante e indispensável) que atribuem a cada comportamento (sendo distribuídos esses itens em seis fatores: Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura Social, Assertividade, Autocontrole/Civilidade e Autocontrole Passivo) e (b) 17 itens em que os pais assinalam qual a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) com qual a criança emite cada um dos comportamentos problema (sendo distribuídos em três fatores: hiperatividade, comportamentos problemáticos externalizantes e comportamentos problemáticos internalizantes). Por meio da análise de consistência interna, verificou-se que o SSRS-Versão para Pais, apresentou um $\alpha = 0,83$ quando avaliado pelo pai e $\alpha = 0,81$ quando avaliado pela mãe.

Avaliação da estrutura da intervenção

Tanto os pais quanto as mães que participaram da intervenção preencheram questionários, a partir dos tópicos trabalhados durante a intervenção, para avaliarem diferentes aspectos da qualidade da intervenção, ao final de cada sessão (Anexo 4) e ao final do programa de intervenção (Anexo 5, adaptado de Larsen, Attkinson & Ngyyen, 1979 *apud* Gallo, 2006). Cada questionário é composto por dois objetivos: (a) Avaliação do Contexto Programático da Intervenção, que avalia os temas abordados e

os procedimentos utilizados e (b) Avaliação da Performance dos Pais, para verificar a assimilação dos conteúdos abordados durante a intervenção.

Medidas das crianças

Questionário para a criança

Para avaliar a opinião das crianças, quanto ao envolvimento paterno, aplicou-se o questionário “*Avaliação do relacionamento com o pai*” (Anexo 6). Este questionário contém duas escalas tipo *Likert* – comunicação entre pai e filho ($\alpha = 0,96$) e participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho ($\alpha = 0,96$), adaptadas do questionário direcionado aos pais. Utilizaram-se fichas de cada alternativa, para que as crianças indicassem a que condizia com a sua realidade.

Questionário para avaliação do autoconceito (Self-description Questionnaire 1 – SDQ1)

Para avaliar o autoconceito das crianças, foi utilizado o questionário Self-description Questionnaire 1 – SDQ1, que foi elaborado por Marsh e Smith (1982), validado na Inglaterra e na Austrália e adaptado para nosso contexto por Garcia e De Rose (2000). Este questionário é composto por 76 itens distribuídos em oito escalas (Habilidades Físicas, Aparência Física, Relacionamento com os Colegas, Relacionamento com os Pais, Leitura, Matemática, Assuntos Escolares em geral e Autoconceito Geral). Estas oito escalas são divididas em duas categorias: autoconceito não acadêmico e autoconceito acadêmico. Para completar o questionário, as crianças respondem a uma série de afirmações, usando uma escala tipo *Likert* com pontuações variando entre 1 ‘sempre falso’ a 5 ‘sempre verdade’ a respeito de cada afirmação. A análise de consistência interna apresentou um $\alpha = 0,98$. Utilizaram-se fichas de cada alternativa, para que as crianças indicassem a que condizia com a sua realidade.

Teste de Desempenho Escolar – TDE

Para obter um índice do desempenho escolar das crianças, foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994), que é um instrumento com propriedades psicométricas adequadas (confiabilidade interna) que avalia as capacidades fundamentais para o desempenho escolar. Este teste foi concebido para a avaliação de escolares de 1^a a 6^a séries do Ensino Fundamental e é composto por três subtestes: (a) escrita, envolve a escrita do nome próprio e de 34 palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; (b) aritmética, requer a solução oral de três problemas e cálculos de 35 operações aritméticas, por escrito e (c) leitura, requer o conhecimento de 70 palavras, isoladas do contexto. Pela análise de consistência interna, verificou-se um $\alpha = 0,79$.

Social Skills Rating System – SSRS – Auto-avaliação

Esta versão foi aplicada para as crianças se auto-avaliarem quanto ao seu repertório de habilidades sociais, sendo composta por uma escala tipo *Likert* de 34 itens, distribuídos em seis fatores (Responsabilidade, Empatia, Assertividade, Autocontrole, Evitação de Problemas e Expressão de Sentimento Positivo) em que a criança assinala a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) com a qual emite cada uma das respostas nas diferentes situações de interação social (Gresham & Elliott, 1990, validado para o nosso contexto por Bandeira & cols., no prelo). A consistência interna, por meio dos dados desta amostra, do SSRS-Auto-avaliação foi de $\alpha = 0,94$. Como tinham crianças, nesta amostra entre seis e nove anos e o instrumento é adaptado para crianças com até oito anos de idade, utilizaram-se fichas de cada alternativa, para que as crianças indicassem a que condizia com a sua realidade.

Medidas das professoras

Roteiro de entrevista para o professor

As professoras preencheram o questionário “*Avaliação do desempenho acadêmico e dos comportamentos dos alunos*” (Anexo 7) que foi elaborado com base em instrumentos já existentes (Lisboa & Koller, 2001; Omeño, 2004; Santos 2001). Este questionário avalia a percepção da professora quanto ao desempenho acadêmico dos alunos, os comportamentos dos alunos em sala de aula, como é a participação do pai nas atividades escolares do filho e como é o relacionamento da criança com seu pai.

Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Professores

Esta versão foi aplicada para avaliar a percepção das professoras quanto ao repertório de habilidades sociais, a existência e intensidade de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e o desempenho acadêmico das crianças, em contexto de sala de aula, sendo composta por três escalas tipo *Likert*: (a) 30 itens, em que a professora assinala qual a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) com a qual a criança emite cada uma das respostas nas diferentes situações de interação social e qual o grau de importância (não importante, importante e indispensável) que ela atribui a cada comportamento (sendo distribuídos esses itens em cinco fatores: Responsabilidade/Cooperação, Aserção Positiva, Autocontrole, Autodefesa e Cooperação com Pares); (b) 18 itens em que a professora assinala qual a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) com a qual a criança emite cada um dos comportamentos problema (sendo distribuídos esses itens em dois fatores: comportamentos problemáticos externalizantes e comportamentos problemáticos internalizantes) e (c) nove itens em que a professora avalia o desempenho acadêmico da criança (Gresham & Elliott, 1990, validado para o nosso contexto por Bandeira & cols., no prelo). A análise de consistência interna mostrou um $\alpha = 0,81$.

Procedimento de coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizado um contato com a diretora e com as professoras (da 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental), para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. Neste encontro foram estabelecidos os dias para as coletas de dados, bem como as aulas que poderiam ser aproveitadas para coletá-los. Além disso, foram entregues o projeto de pesquisa e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

Seleção da amostra

Para separar os efeitos da intervenção de mudanças produzidas por demais variáveis (história, maturação da criança, mudanças de atitudes de ambos os pais e dos professores de acordo com a idade da criança), formaram-se três grupos: experimental 1 (GE1 – formado por homens que participaram da intervenção), experimental 2 (GE2 – formado por homens, cujas esposas participaram da intervenção) e controle (GC – formado por homens que quiseram participar da intervenção, mas por causa dos horários não conseguiram participar e nem as suas esposas). O grupo controle, por uma questão ética, recebeu a intervenção (após passarem pela coleta de dados), que não foi avaliada neste estudo.

Para medir os impactos do programa de intervenção para pais sobre o envolvimento paterno e o desenvolvimento da criança, utilizou-se um delineamento pré/pós-teste com grupo controle não equivalente. Segundo Cozby (2006), nesse delineamento existe grupo experimental e grupo controle, mas os participantes não foram aleatoriamente selecionados, ou seja, foram distribuídos pelas condições. Apesar dos dois grupos poder não ser equivalentes, os escores do pré-teste podem ser comparados com os escores do pós-teste.

Nos grupos GE1, GE2 e GC foram solicitadas a participação das crianças (da 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental), dos seus pais, das suas mães e dos seus professores (existe um professor para cada sala de 1^a e 2^a séries, nas instituições alvos deste estudo). Foram utilizados como critérios para ser participante: a criança viver com ambos os pais (biológicos ou não), a criança estar alfabetizada (considerou-se alfabetizada a criança que apresentou o mínimo de cinco pontos em escrita e aritmética e 14 pontos em leitura no TDE), o pai estar empregado, e se interessar em participar da intervenção. Os pais do GC atenderam a todos esses critérios, sendo que não participaram da intervenção por não terem horário compatível com os oferecidos para realização do grupo. Considerando os pais que ingressaram nos grupos de intervenção, no total houve uma desistência de 14 pais na primeira (58,3% dos pais e/ou mães), sete pais na segunda (22,6% dos pais e/ou mães), e cinco na terceira escola (14,7% dos pais e/ou mães). No total foram entregues aproximadamente 180 convites na primeira escola e 240 na segunda e terceira escola, tanto para os pais quanto para as mães.

Os participantes que não se enquadravam nesse perfil foram convidados a participar do grupo no ano seguinte. Os três grupos foram constituídos, sem a utilização de sorteios. Para analisar o impacto da intervenção a curto prazo, consideraram-se os participantes que permaneceram na pesquisa no pré-teste e pós-teste e para analisar o impacto da intervenção a longo prazo consideraram-se os participantes que permaneceram na pesquisa no *follow-up*. A estrutura dos grupos, assim como a forma de participação dos mesmos, estão descritas na Tabela 4.

Tabela 4. Estrutura e forma de participação do grupo experimental 1, experimental 2 e controle

		GE1	GE2	GC
Características amostra.	da	- 29 ♂ (participaram da intervenção) - 29 ♀ (não participaram da intervenção) - 29 crianças	- 34 ♂ (participaram da intervenção) - 34 ♀ (participaram da intervenção) - 36 crianças	(não participaram da intervenção) - 34 ♀ (não participaram da intervenção) - 34 crianças
Avaliação qualidade da intervenção.	da	- 29 ♂	- 34 ♂	---
Avaliação do impacto da intervenção (pré-teste, pós-teste e follow-up).				
Bem-estar pessoal e familiar.	e	- 29 ♂	- 34 ♂	- 34 ♂
Envolvimento paterno.		- 29 ♂, ♀ e crianças	- 34 ♂, ♀ e 36 crianças	- 34 ♂, ♀ e crianças
Habilidades sociais IHS-Del-Prette	-	- 29 ♂	- 34 ♂	- 34 ♂
Habilidades sociais e problemas de comportamento - SSRS	e	- 29 ♂, ♀ e crianças	- 34 ♂, ♀ e 36 crianças	- 34 ♂, ♀ e crianças
Desempenho acadêmico - TDE		- 29 crianças	- 36 crianças	- 34 crianças
Autoconceito – SDQ1		- 29 crianças	- 36 crianças	- 34 crianças

Coleta de dados

Após o consentimento da diretora e das professoras, a pesquisadora entrou em contato com os pais, para convidá-los a participarem da intervenção, por meio de uma carta (Anexo 8). Além disso, explicou-se as atividades que estariam desenvolvendo, os testes que seriam aplicados nos seus filhos e a intervenção. Com os pais que quiseram participar da intervenção e aceitaram a participação do filho na pesquisa, foram entregues os dois *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido* (pai e criança). É importante destacar que todos os dados coletados, incluindo durante a intervenção, se referiam ao relacionamento entre pai e filho da 1ª ou 2ª série do Ensino Fundamental - nas coletas do pré-teste e do pós-teste e entre pai e filho da 2ª ou 3ª série do Ensino Fundamental - na coleta do *follow-up* (os pais recebiam instruções escrita e oral sobre esse critério).

A coleta de dados com todos os participante foi realizada apenas pela pesquisadora, tendo uma duração de aproximadamente um mês na primeira escola e

dois meses na segunda e terceira escola, para cada fase do estudo (pré-teste, pós-teste e *follow-up*).

Aplicação do pré-teste, pós-teste e *follow-up*

A coleta de dados seguiu o mesmo procedimento nos três momentos: pré-teste (quando as crianças estavam no início da 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental), pós-teste e *follow-up* (quando as crianças estavam no final da 2^a e 3^a séries do Ensino Fundamental, respectivamente), com o GE1, GE2 e GC. A coleta de dados do pré-teste foi realizada antes do programa de intervenção, a coleta de dados do pós-teste foi realizada após o término do programa de intervenção, ou seja, decorrido três meses da coleta de pré-teste. Por fim, a coleta de dados do *follow-up* foi realizada após um ano da coleta de dados do pré-teste.

Dados relativos aos pais

Com os pais do GE1, os instrumentos foram preenchidos na primeira e na última sessão da intervenção (nos grupos em que não houve tempo disponível, agendou-se horários para prosseguir à aplicação dos instrumentos), na fase de pré-teste e de pós-teste, respectivamente. Com os pais do GE1, na fase de *follow-up* e com os pais do GE2 e do GC, nas três fases de coleta de dados, os instrumentos foram preenchidos em grupos de aproximadamente cinco pais, em horários agendados.

Os instrumentos *Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão paterna* (tempo para aplicação de 40 minutos), e *Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Pais* (tempo para aplicação de 20 minutos), foram aplicados sob a forma de entrevistas individuais. Com o *Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del-Prette* (tempo para aplicação de 25 minutos), a pesquisadora explicava como preencher e os pais esclareciam as dúvidas que tinham, no decorrer da aplicação. As mães também preencheram o *SSRS – Versão para Pais*, de acordo com os

mesmos procedimentos de coleta dos pais. Como a coleta era realizada em grupo, enquanto alguns pais preenchiam o *IHS-Del Prette*, a pesquisadora realizava entrevistas individuais com base nos outros instrumentos.

Dados relativos às crianças

Concomitante à coleta de dados com os pais, a pesquisadora entrou em contato com as crianças em uma sala onde seria realizada a coleta de dados, para explicar as atividades que desenvolveriam e para estabelecer o *rapport*. Em outro momento, as crianças foram entrevistadas com base no questionário “*Avaliação do relacionamento com o pai*” (com tempo estimado para a aplicação de 20 minutos). Em seguida, foram aplicados o *Self-description Questionnaire 1 – SDQI* (tempo para a aplicação de 30 minutos), o *Teste de Desempenho Escolar – TDE* (aplicação individual, com tempo para a aplicação de 45 minutos) e o *Social Skills Rating System – SSRS – Auto-avaliação* (tempo para a aplicação de 20 minutos). Essas avaliações foram realizadas em grupos de cinco alunos, em mais de um dia, para que as crianças se sentissem mais confiantes, menos ansiosas e a coleta de dados ocorresse em um clima mais agradável e acolhedor. Com os instrumentos *Avaliação do relacionamento com o pai*, *SDQI* e o *SSRS-Auto-avaliação*, a pesquisadora auxiliou na leitura, explicação de cada item e no preenchimento dos mesmos. Nos grupos, enquanto algumas crianças preenchiam o *TDE*, a pesquisadora realizava entrevistas individuais com base nos outros instrumentos. A coleta de dados com as crianças foi realizada de modo a não prejudicar suas atividades escolares, considerando o horário da coleta e as informações dos dados às professoras. Nas três fases de coleta de dados, a pesquisadora combinou com a professora, quais os dias em que poderia retirar as crianças da sala de aula para coleta de dados.

Dados relativos às professoras

Concomitante a coleta de dados com as crianças e com os pais, a pesquisadora entrou em contato com as professoras da 1^a e da 2^a série do Ensino Fundamental (coleta de dados do pré-teste e pós-teste) e da 2^a e da 3^a série do Ensino Fundamental (coleta de dados do *follow-up*), a fim de preencherem o questionário “*Avaliação do desempenho acadêmico e dos comportamentos dos alunos*” e o teste *Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Professores*. A pesquisadora forneceu as informações sobre como preencher os instrumentos e esclareceu as dúvidas das professoras, se dirigindo à sala de aula de cada uma e fornecendo as informações individualmente. Desse modo, as professoras puderam preencher os instrumentos em um local de sua preferência. A coleta de dados com as professoras foi realizada de forma a não prejudicar as suas atividades profissionais. A pesquisadora se atentou para que as professoras não tivessem conhecimento do grupo a que grupo cada criança pertencia (GE1, GE2 ou GC) para diminuir a probabilidade de interferir na avaliação das mesmas.

Intervenção⁷

A intervenção focou o aprimoramento do envolvimento paterno e o ensino de práticas parentais favorecedoras de comportamentos pró-acadêmicos, por parte dos filhos. Utilizaram-se técnicas cognitivo-comportamentais, tendo por objetivo orientar e trabalhar os participantes sobre: (a) os fundamentos da análise aplicada do comportamento; (b) a necessidade de motivar seus filhos a se comportarem bem e a terem comportamentos adequados aos estudos; (c) a identificação dos determinantes de comportamentos desadaptativos dos filhos; (d) a aplicação, no dia a dia, dos procedimentos básicos de modificação do comportamento e (e) as crenças e os valores dos pais. A intervenção se baseou no pressuposto de que as crianças precisam ser

⁷ A transcrição detalhada dos procedimentos e participação dos pais, de cada sessão encontra-se no Anexo 9.

reforçadas de modo freqüente, contingente, intenso, diferenciado e sistemático e que precisam ter modelos adequados dos pais.

Realizou-se a intervenção com os pais em um período de três meses (12 sessões), com encontros semanais de 90 a 120 minutos de duração. Em todas as sessões, foi solicitada tarefa de casa (exceto na sessão 12), sendo retomada e discutida na próxima sessão. Além disso, durante as sessões eram anotados os exemplos, comentários e os relatos de tarefa de casa dos pais. As anotações eram realizadas ao longo da intervenção, para garantir a maior fidedignidade das mesmas.

Ao final de cada sessão, os pais responderam a um pequeno questionário para avaliar a sessão e foram entregues materiais explicativos (folders, folhetos, exemplos ilustrativos, entre outros) para que levassem para casa e pudessem consultar, quando necessitassem. Estes materiais se encontram no Anexo 10, sendo divididos por sessão.

Ao longo da intervenção, o desempenho dos pais foi avaliado por meio de atividades de “tarefa de casa”, em que os mesmos descreveram as interações semanais com os filhos, a fim de avaliar a generalização da intervenção para o ambiente familiar (Caballo & Simón, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005). As tarefas de casa de cada sessão estão descritas nos folders (Anexo 10) e na Tabela 6. As tarefas de casa eram anotadas em um diário de campo. No entanto, não havia possibilidade de verificar quais os pais que fizeram a tarefa de casa e nem anotar os relatos de todos os pais. As anotações foram realizadas mais com caráter de exemplificação.

Do projeto inicial foram acrescentadas algumas temáticas nas sessões, considerando as necessidades apontadas pelos pais (por meio de algumas questões realizadas com os pais, durante a coleta de dados de pré-teste, na Escola 1), pelas professoras (como por exemplo: estimular as atividades acadêmicas em casa; lidar com os problemas de comportamento da criança; estabelecer regras e limites para a criança;

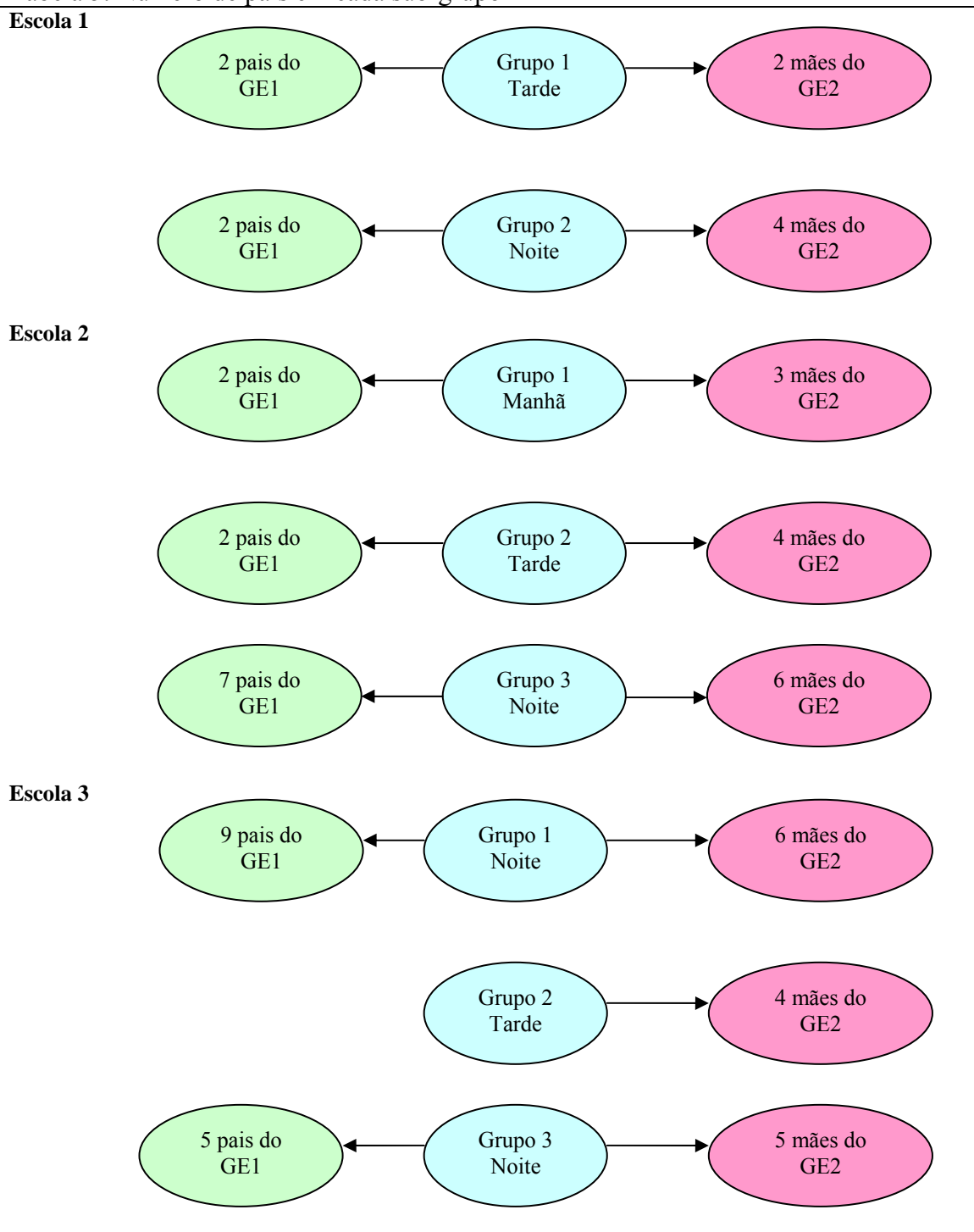
aumentar a auto-estima da criança; respeitar a si mesmo e ao próximo; aprender a educar os filhos para fazer as atividades e obrigações - sem precisar oferecer algo em troca; insegurança que os pais passam à criança; oferecer estímulos para a criança; não ter uma cobrança excessiva sobre o desempenho acadêmico da criança; diminuir a preocupação da criança com a família e estabelecer uma rotina para a criança) e a inclusão de outros tópicos que a pesquisadora julgou necessário, sendo eles: *Identificar os quatro tipos de estilos parentais e suas conseqüências para o desenvolvimento infantil; Desenvolver e aprimorar a comunicação entre pais e filhos; Discutir o que é disciplina nos tempos atuais, em comparação de como era antigamente; Identificar as formas de reforço e as formas de castigo que podem ser aplicados aos comportamentos dos filhos; Como lidar com os ciúmes entre os irmãos?; Dilema dos pais: Bater ou não bater nos filhos?; Como lidar com conflitos?; Como lidar com o estresse?; Como lidar com o estresse infantil?*

Durante o programa de intervenção, os pais poderiam solicitar atendimentos individuais com a pesquisadora, em caso de dificuldades que não poderiam ser solucionadas durante as sessões (por exemplo: conflitos no ambiente de trabalho, escolha de uma escola para o filho que está ingressando no Ensino Médio, problemas de relacionamento com o cônjuge, conflitos entre os irmãos para cuidar de um parente idoso, dificuldade de fazer amizades, entre outros). Em média, os pais solicitaram dois atendimentos individuais. Nesses atendimentos, a pesquisadora oferecia uma breve orientação, sem caráter terapêutico.

Foi estabelecido com os pais que haveria reposição das sessões para aqueles que precisassem faltar, antes de ocorrer a próxima sessão (os pais poderiam repor em outro grupo na mesma escola), de maneira que conseguissem participar da próxima sessão, tendo as mesmas informações que o restante do grupo. Ao final de cada sessão, dois

pais, em média, recebiam atendimento individual. No total foram oferecidos oito grupos de pais, como descritos da Tabela 5.

Tabela 5. Número de pais em cada sub-grupo



Os objetivos de cada sessão estão descritos na Tabela 6.

Descrição do Programa de Intervenção para Pais

Tabela 6. Descrição dos objetivos, procedimentos e tarefa de casa do programa de intervenção

Sessão	Objetivos da sessão – comportamentos - alvos (no fim da sessão os pais devem poder)	Procedimentos	Tarefa de casa
1	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar-se com os outros membros do grupo; - Discriminar o formato das sessões e o objetivo das mesmas; - Decidir os termos de funcionamento do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de apresentação dos participantes; - Explicação oral⁸ dos procedimentos de intervenção e dos procedimentos adotados quando houver necessidade de faltar. 	Descrever uma situação com o filho que fez pensar sobre o seu papel de pai e comparar com a relação que tinha com o pai.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir as principais mudanças do papel paterno ao longo da história; - Identificar a importância da figura paterna nas diferentes fases do desenvolvimento infantil; - Discriminar os quatro tipos de estilos parentais e suas conseqüências para o desenvolvimento dos filhos; - Desenvolver/aprimorar a comunicação entre pais e filhos; - Fazer distinção entre as concepções de disciplina nos tempos atuais e como era antigamente - Comparar os métodos de educação dos participantes com os métodos de educação que os pais deles utilizavam; - Descrever sobre a experiência da paternidade vivenciada por cada participante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação oral: (a) da contextualização histórica da paternidade; (b) da importância da figura paterna nas diferentes fases do desenvolvimento; (c) dos quatro tipos de estilos parentais e das principais implicações de cada estilo para o desenvolvimento infantil, retirando exemplos ilustrativos de Gomide (2004); (d) de como desenvolver uma comunicação efetiva com os filhos e da importância da mesma para as diferentes áreas do desenvolvimento infantil; - Realização de uma atividade, com o objetivo dos pais: (a) falarem sobre si; (b) descreverem como foi a experiência da paternidade; (c) analisarem as suas concepções de disciplina; (d) compararem os comportamentos que apresentavam quando eram crianças com os comportamentos apresentados pelos próprios filhos e (e) analisarem a influência que a educação que recebeu tem na educação que oferece ao filho. Essa vivência ainda permitiu o treino do autoconhecimento, do conhecimento de outras perspectivas e o entrosamento do 	Verificar os comportamentos adequados dos filhos durante uma semana.

⁸ Nas explicações orais realizadas em várias sessões, foram utilizadas televisão e DVDS (*Um grande garoto, O paizão, Peixe grande, Os dois homens de minha vida, Impulsividade e Nanny: A babá encantada*) para ilustrar exemplos dos conteúdos expostos e laptop para auxiliar na exposição dos mesmos.

		grupo.	
Referências: Bolté, Devault, St-Denis e Gaudet (2001), Cia (2005), Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (2005), Fagan e Iglesias (1999), Fagan e Stevenson (2002), Gomide (2004), Gottman e DeClaire (2001), Maldonado (2004), Monbourque (2001), Tiba (2002, 2006).			
3	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os fatores que influenciam o comportamento da criança, por exemplo, características de comportamento de cada pessoa na interação; - Valorizar os comportamentos adequados emitidos pelo filho; - Identificar a importância do reforço positivo e apresentar reforço natural contingente ao comportamento adequado; - Identificar as formas de reforço e as formas de castigos (“conseqüências”) que podem ser aplicados aos comportamentos dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação oral de como se aprende a comportar, seguido da realização de uma dinâmica “<i>A fazenda dos meus sonhos</i>”; - Discussão em subgrupos dos comportamentos adequados que os pais observam de seus filhos e exposição de uma lista dos comportamentos adequados dos filhos; - Uso de vivência para os pais identificarem comportamentos em desacordo com o esperado ou com o que foi combinado entre eles e seus filhos e como estes comportamentos são controlados pela atenção que recebem; - Explicação do que é o reforço e do que é castigo (“conseqüências”); - Ensaio comportamental para os pais discutirem as formas de reforçar um comportamento (atenção, toque físico, elogio, presentes, realizar conjuntamente atividades agradáveis) e orientação dos estímulos que não devem ocorrer ao mesmo tempo do reforço positivo ao comportamento adequado (criticar, dar ordens, propor desafios à criança), incluindo exemplos ilustrativos de Gurl e Fontenelle (1997); - Ensino da técnica do recreio especial (Pinheiro & cols., 2006), para contribuir com o descontraimento do ambiente na família, aumentar o envolvimento dos pais com a criança, motivando-a a cooperar com eles e salientar a importância de educar com prazer. 	Verificar os comportamentos inadequados dos filhos durante uma semana, indicando quais poderiam ser ignorados.
Referências: Azevedo (2000), Caballo (1999), Caballo e Simón (2005), Castanheira (2001), Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (2001, 2005), Gurl e Fontenelle (1997), Pinheiro e cols. (2006), Webster-Stratton (1992).			
4	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar comportamentos inadequados; - Lidar com ciúmes e brigas entre irmãos; - Identificar aspectos positivos e negativos em relação à prática disciplinar de “bater” nos filhos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação oral de como os pais podem lidar com os comportamentos inadequados dos filhos, com os ciúmes e as brigas entre os irmãos e das conseqüências de punições físicas para o desenvolvimento infantil; 	Identificar os comportamentos inadequados emitidos pela

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os comportamentos infantis inadequados passíveis de serem ignorados (extinção); - Ignorar comportamentos inadequados mantidos pela atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão em grupo sobre os comportamentos inadequados que os pais consideram que os filhos têm; - Análise de quais comportamentos inadequados poderiam ser abordados por meio da retirada contingente de atenção por parte dos pais; - Ensaio comportamental para treinar os pais a ignorar o comportamento inadequado do filho: não rir, não olhar, não resmungar, fazer expressão de indiferença, etc. 	criança que podem ser ignorados, ignorá-los e ver qual é a reação da criança.
Referências: Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (2005), Gomide (2004), Tiba (2002), Webster-Stratton (1992).			
5	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o conceito de empatia e identificar a sua importância; - Identificar técnicas para aumentar a frequência de comportamentos empáticos em relação ao filho; - Identificar as dificuldades em ignorar os comportamentos infantis inadequados; - Diferenciar entre comportamento inadequado por excesso e por déficit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação oral do conceito e da importância da empatia, tecendo exemplos do relacionamento entre pais e filhos; - Exercício individual de treino de reconhecimento dos sentimentos dos pais e dos filhos; - Ensaio comportamental para treinar os pais: (a) a oferecerem modelos de comportamentos empáticos ao filho e (b) prestarem atenção aos sinais que a criança emite quando está vivenciando algum problema (ouvir atentamente o que a criança tem a dizer, colocando-se no lugar da criança, expressando verbalmente compreensão e apoio); - Discussão no grupo das dificuldades que os pais tiveram nas tentativas de ignorar (quais os comportamentos que foram mais fáceis ou mais difíceis de ignorar e porque); - Explicação oral, seguida de exemplos práticos, da diferenciação entre comportamentos inadequados por excesso e inadequados por déficits. 	Registrar um comportamento inadequado apresentado pela criança, descrevendo a situação em que ocorreu. Continuar reforçando os comportamentos adequados e ignorando os inadequados.
Referências: Caballo (1999), Caballo e Simón (2005), Del Prette e Del Prette (1999, 2005), Falcone (2003), Gomide (2004), Gottman e DeClaire (2001).			
6	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaiar técnica de leitura do ambiente social; - Analisar funcionalmente os comportamentos infantis inadequados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação teórica sobre: (a) leitura do ambiente social; (b) porque os filhos se comportam mal e (c) análise funcional do comportamento; - Vivência para ensaiar a leitura do ambiente social; - Treino de observação e de descrição dos comportamentos 	Registrar um comportamento inadequado apresentado pela criança,

		<p>antecedentes e conseqüentes, a partir de uma vivência;</p> <p>- Em subgrupos, os pais escolhem um comportamento inadequado da criança e analisam a funcionalidade deste comportamento (identificando antecedentes, conseqüentes e tempo de emissão do comportamento, dentre outros fatores que julgaram relevantes).</p>	<p>descrevendo a situação em que ocorreu (pensando nas perguntas que devem ser feitas para analisar funcionalmente o comportamento da criança). Continuar reforçando os comportamentos adequados e ignorar os inadequados.</p>
<p>Referências: Caballo (1999), Del Prette e Del Prette (1999, 2001), Gallo (2006), Gomide (2004), Gurl e Fontenelle (1997), Tiba (2002), Webster-Stratton (1992).</p>			
7	<p>- Conseqüenciar positivamente o desempenho da criança (elogios, feedback positivo);</p> <p>- Aumentar a frequência de atividades que realizam com os filhos;</p> <p>- Monitorar as atividades independentes da criança.</p>	<p>- Apresentação teórica da importância do elogio, dos conceitos/aplicações de feedback, da importância dos pais realizarem atividades com os filhos e das principais atividades que os filhos deveriam ter em seu tempo livre;</p> <p>- Vivência para treinar o feedback positivo e o elogio;</p> <p>- Realização de atividades em subgrupos para que os pais identifiquem “brincadeiras” que podem ser realizadas com seus filhos;</p> <p>- Ensaio comportamental para os pais treinarem o monitoramento das atividades independentes da criança.</p>	<p>Descrever as atividades que realizaram com os filhos e quais as estratégias utilizadas para conseguir realizar as atividades e descrever as situações em que reforçou as atividades independentes das crianças (uso de feedback e</p>

			elogios).
Referências: Brocks e Goldstein (2005), Caballo (1999), Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (2001), Gino (2004), Tiba (2006), Webster-Stratton (1992).			
8	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a importância da participação do pai nas atividades escolares do filho; - Identificar os comportamentos parentais maximizadores do desempenho acadêmico da criança; - Monitorar as tarefas escolares, incluindo a verificação: (a) das atividades realizadas na escola (assunto de ensino em classe e brincadeiras no recreio); (b) da tarefa do dia e (c) da realização da tarefa (inspeção dos cadernos e de outros materiais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral, seguida de exemplos, da importância dos comportamentos direcionados aos estudos que os pais devem ter para maximizar o desempenho acadêmico do filho; - Ensaio comportamental com o objetivo de treinar o monitoramento adequado dos pais em relação às atividades escolares dos filhos. 	Descrever os comportamentos que tiveram perante as atividades escolares dos filhos e quais as dificuldades enfrentadas para monitorar as atividades acadêmicas dos filhos.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a importância de o filho ter ambiente e hábitos de estudo adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades em subgrupos para que os pais esquematizem um ambiente de estudo adequado, por meio de desenhos e da utilização de materiais de papelaria; - Discussão e apresentação por subgrupos dos hábitos de estudo que são adequados para a criança, comparando-os com os hábitos de estudo do filho, assimilando quais as dificuldades que têm para que os filhos estudem. 	Descrever as modificações que conseguiram instalar no ambiente e nos hábitos de estudo dos filhos e quais as dificuldades que tiveram.
Referências (sessões 8 e 9): Capelari (2002), Cia e cols. (2004), Cervera e Alcázar (2002), Gomide (2004), Tiba (2002, 2006).			
10	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver/Aprimorar a capacidade de se expressar; - Desempenhar práticas parentais adequadas em situações de conflitos; - Aplicar técnicas de manejo de estresse (adulto e infantil). 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação oral da conceitualização e da diferenciação entre comportamentos passivos, agressivos e assertivos, em suas dimensões verbais (conteúdo, tipo e ocasião) e não verbais (contato visual e gestual); - Explicação sobre os direitos de expressar seus pensamentos, sentimentos e crenças e dos deveres de cada cidadão; 	Descrever uma situação com o filho que conseguiu ter autocontrole e ser assertivo.

		<ul style="list-style-type: none"> - Vivência para o treino da assertividade; - Explicação oral de como lidar com os conflitos, de como agir com os filhos diante de conflitos conjugais e de como lidar com o estresse pessoal e dos filhos. 	
Referências: Bolté e cols. (2001), Caballo (1999), Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2005), Gomide (2004), Gottman e DeClaire (2001), Lipp (2000, 2005), Muszkat (2005), Tiba (2006), Webster-Stratton (1992).			
11	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer instruções corretas ao filho; - Impor limites e regras ao filho; - Aplicar procedimentos para a mudança de comportamento na criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação oral, seguida de exemplos, de como os pais poderiam dar instruções aos filhos (apresentar instruções curtas e de fácil execução e valorizar o desempenho da criança, quando realiza o comportamento de acordo com as instruções) e sobre a importância de impor limites e regras claras aos filhos; - Exemplos ilustrativos de como os pais deveriam/não deveriam agir com os seus filhos (Gomide, 2004; Gurl & Fontenelle, 1997); - Explicação oral sobre os procedimentos comportamentais para mudar o comportamento da criança; - Discutir em subgrupos: como os pais podem programar conseqüências para os comportamentos do filho, como podem substituir contratos de castigos por contratos de reforço, como podem fazer/preparar um plano de ação para atuar diante do comportamento do filho e as conseqüências que seriam reforçadoras para seu filho. 	Aplicar um procedimento eleito para a mudança de um comportamento do filho que considera inadequado.
Referências: Caballo (1999), Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2005), Gallo (2006), Gomide (2004), Gurl e Fontenelle (1997), Tiba (2002), Webster-Stratton (1992).			
12	<ul style="list-style-type: none"> - Encerrar o grupo; - Avaliar o programa de intervenção; - Sortear brindes e realizar um lanche festivo (o lanche festivo não ocorreu em todos os grupos, por opção dos pais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação do questionário para a avaliação da intervenção e do <i>IHS-Del-Prette</i> e o <i>SSRS – Versão para Pais</i>. - Confraternização. 	Não teve tarefa de casa.

Estratégias para prevenção de faltas e abandono da intervenção

O material a incluir na intervenção foi revisto, após a coleta de dados do pré-teste, possibilitando adequar a intervenção de acordo com as necessidades apontadas pelos participantes, como uma forma de motivá-los a participarem. No início da intervenção, os participantes foram informados quanto ao número de sessões, os objetivos de cada sessão e foi mantido contato telefônico com os pais que faltavam em alguma sessão, para confirmar a data da próxima sessão e para solucionar possíveis dúvidas dos mesmos (Caballo & Simón, 2005). Ao final do programa de intervenção foram sorteados brindes, como por exemplo, livros de literatura infantil – ao custo de R\$1,99, brinquedos educativos – dominó, quadro mágico, quebra-cabeça, caça-palavras, banco, massa de modelar, tinta (Pinheiro & cols., 2006), sendo que os pais foram informados do sorteio no primeiro dia que participaram no programa de intervenção. Por fim, a pesquisadora se atentou, ao longo da intervenção, para a motivação dos participantes e foram realizadas adaptações necessárias para manter a frequência dos mesmos (por exemplo: reforçar as verbalizações de determinados pais, no grupo; solicitar que alguns pais participassem do ensaio comportamental e da vivência, dentre outras) com base na teoria cognitivo-comportamental (Caballo & Simón, 2005; Del Prette & Del Prette, 2001; Range, 1995). Essas estratégias foram adotadas por terem se mostrado promissoras para diminuir o número de desistências de participantes em programas de intervenção com pais/mães.

Avaliação da qualidade da intervenção

Com o objetivo de avaliar a qualidade da intervenção, os pais preencheram um questionário ao final de cada sessão (esse questionário foi preenchido da segunda a décima primeira sessão) e ao término do programa de intervenção.

Follow-up

A coleta de *follow-up* deu início após um ano da coleta de dados do pré-teste. Houve a desistência de 17 pais, mães e crianças (sendo dois pais/mães/crianças da primeira escola, cinco pais/mães/crianças da segunda escola e dez pais/mães/crianças da terceira escola). Os motivos pelas desistências foram mudanças da família da cidade e trocar o filho de instituição de ensino.

Quanto às professoras, da primeira e da segunda escola, todas responderam aos questionários e testes. No entanto, em uma instituição de ensino estadual, por ter ocorrido mudança de diretoria e pelas professoras terem livre arbítrio em estarem participando da pesquisa, as mesmas se recusaram a preencher os instrumentos de coleta de dados. O que também contribuiu para a não participação na pesquisa, foi à mudança do quadro de professoras, não havendo professoras iguais de 2006 para 2007. Todas as professoras dessa instituição se recusaram a participar da pesquisa, havendo a desistência de sete professoras.

Dados sociodemográficos dos participantes da coleta do follow-up

Permaneceu para a fase do *follow-up* 80 pais/mães (24 do GE1, 29 do GE2 e 27 do GC) e 82 crianças (24 do GE1, 31 do GE2 e 27 do GC). A média de idade dos pais foi de 35,7 anos, variando entre 25 e 58 anos e a média de idade das mães foi de 32,9 anos, variando entre 21 e 56 anos. Não houve alteração quanto ao número de filhos e estado civil, permanecendo, em média, dois filhos por família e todos os participantes continuando casados. Em relação à classe socioeconômica, 6,3% das famílias eram de classe socioeconômica D, 52,4 eram de classe socioeconômica C, 35,0% eram de classe socioeconômica B2 e 6,3% eram de classe socioeconômica B1. Quanto à renda familiar, 1,3% dos pais tinha uma renda menor de um salário mínimo, 25,0% tinham renda de um a dois salários mínimos, 56,3% tinham renda de dois a quatro salários mínimos e 17,5%

tinham renda de mais de quatro salários mínimos. Todos os pais e 92,5% das mães exerciam algum tipo de atividade remunerada.

A média de idade das crianças foi de oito anos e meio, variando entre sete e dez anos. Trinta e nove crianças foram do sexo masculino. Em relação a escolaridade, 23,2% estavam na 2ª série do Ensino Fundamental e 76,8% na 3ª série do Ensino Fundamental.

Por fim, participaram 12 professoras, com média de idade de 38 anos (variando entre 26 e 59 anos), sendo que seis delas lecionavam para a 2ª série e a outra metade para a 3ª série do Ensino Fundamental. Em média, estas professoras lecionavam há 12 anos (variando entre três a 26 anos), sendo que no estabelecimento de ensino, onde a coleta de dados foi realizada, elas lecionavam, em média, por dois anos (variando entre um a quatro anos). Todas as professoras tinham 3º grau completo em Pedagogia. O ano de conclusão do 3º grau variou entre 1980 e 2003.

Devolutiva dos dados

Durante a coleta de dados do *follow-up* com os pais, a pesquisadora forneceu devolutiva do desempenho acadêmico dos filhos, considerando os três momentos de coleta de dados (ver exemplo da devolutiva no Anexo 11). Os demais aspectos do desenvolvimento das crianças (autoconceito, problemas de comportamento e repertório de habilidades sociais) que foram avaliados, nos três momentos de coleta de dados, não foram expostos aos pais, em função da complexidade destes dados e dificuldade para os pais entenderem e “aproveitarem” estas informações.

Com as professoras e diretoras (das escolas 1 e 2, a diretora da escola 3 não demonstrou interesse), realizou-se uma reunião em que foi discutida a temática de estresse adulto e infantil, que também foi trabalhada no Grupo de Pais (por sugestão das diretoras) e foi apontada a importância da parceria família-escola, com base nos

principais resultados apontados na pesquisa. Disponibilizaram-se nas escolas, todos os folders entregues nas sessões do Grupo de Pais, para que as professoras pudessem utilizar com outros pais, quando necessário.

A pesquisadora se disponibilizou a fornecer orientação sobre alguma questão que estivesse afetando a qualidade de vida dos participantes e a realizar encaminhamento para profissionais competentes, nos casos em que fosse identificada essa necessidade.

Em acordo com as diretoras das duas instituições de ensino municipais, o Grupo de Pais também foi oferecido para os pais do Grupo Controle e para os demais pais da instituição. Para que todos os pais tivessem oportunidade de participar, essa intervenção foi realizada em forma de palestras, sendo condensadas as dez sessões, em cinco. Em uma instituição de ensino não foi possível realizar essa intervenção por falta de espaço físico.

Procedimento de análise de dados

Pais/Mães

Por meio dos questionários e entrevistas (*Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão Paterna, Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção e Questionário de Avaliação da Sessão*), foram obtidos dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos foram analisados usando métodos descritivos (medidas de tendência central, dispersão e de frequência relativa) e os dados qualitativos foram submetidos a uma análise de conteúdo. Participaram dessa análise dois juízes, requerendo a obtenção de um consenso quanto às categorias usadas. As pontuações dos dados obtidos no *IHS-Del-Prette* e no *SSRS – Versão para Pais*, foram realizadas com base nos procedimentos apresentados nos seus respectivos manuais.

Crianças

Com o questionário preenchido pelas crianças *Avaliação do relacionamento com o pai* foram obtidos dados quantitativos. Estes dados foram analisados estatisticamente, segundo medidas de tendência central e dispersão. As pontuações dos dados obtidos no *TDE* foram realizadas com base nos procedimentos apresentados no seu respectivo manual, considerando a série das crianças. No subteste de escrita, leitura e aritmética foi dado um ponto para cada resposta correta. O escore bruto de cada subteste e o escore bruto total no *TDE* foram convertidos por meio de uma tabela, com base na idade dos alunos, para chegar à classificação do seu desempenho: superior, médio e inferior para cada série escolar (classificação utilizada apenas para que a pesquisadora tivesse um parâmetro para utilizar na devolutiva aos pais). Para correlacionar as medidas do relacionamento pai-filho e do desenvolvimento socioemocional das crianças com o desempenho acadêmico das mesmas, foi necessário combinar os escores das crianças da 1^a e 2^a séries (nas fases de pré-teste e pós-teste) e da 2^a e 3^a séries (na fase do *follow-up*) do Ensino Fundamental do TDE. Sempre que é preciso combinar dados de dois grupos independentes, com distribuições normais, mas médias diferentes, pode-se subtrair ou somar um valor fixo a todos os escores de um dos grupos, para transpor a média para o mesmo valor do segundo grupo, sem afetar a forma da distribuição dos escores do primeiro grupo (Hays, 1981). Optou-se por transformar os escores das crianças da 1^a série para ter uma distribuição equivalente aos das crianças da 2^a série – no pré-teste no pós-teste e transformar os escores das crianças da 2^a série para ter uma distribuição equivalente aos das crianças da 3^a série – no *follow-up*. Para tanto, foram acrescentados cinco pontos aos escores de cada criança da 1^a (no pré-teste e no pós-teste) e 2^a séries (no *follow-up*) em aritmética, oito pontos em escrita, quatro pontos em leitura e 17 pontos no escore total.

Com relação à conversão de dados em escores no *SDQI*, esta também foi realizada com base nos procedimentos apresentados no manual, em que foi convertida cada resposta dos participantes em escores. Para verificar se a criança respondeu inapropriadamente ao instrumento, o manual fornece um cálculo para escores de controle. Os dados do *SSRS – Auto-avaliação* também foram analisados com base nos procedimentos apresentados no manual.

Professoras

Por meio do questionário *Avaliação do desempenho acadêmico e dos comportamentos dos alunos*, foram obtidos dados qualitativos. Os dados qualitativos foram submetidos a uma análise de conteúdo. Participaram dessa análise dois juízes, requerendo a obtenção de um consenso entre eles quanto às categorias usadas. Os dados obtidos no *SSRS – Versão para Professores* foram analisados com base no respectivo manual.

Análises gerais

Utilizaram-se diversas técnicas – aplicativo SPSS for Windows, para analisar os dados dos pais/mães/crianças e professoras: (a) para comparar os resultados de cada grupo - GE1, GE2 e GC - no pré-teste/pós-teste e no pós-teste/*follow-up*, com relação aos dados numéricos, utilizou-se o teste de MANOVA; (b) para verificar a homogeneidade dos grupos - comparando os três grupos em cada fase de coleta de dados- pré-teste, pós-teste e *follow-up*, utilizou-se o teste de ANOVA; (b) para comparar os resultados dos GE1, GE2 e GC, no pré-teste/pós-teste e no pós-teste/*follow-up*, com relação aos dados categóricos (por exemplo, sexo) utilizou-se o teste chi-quadrado; (c) para comparar os dados coletados com as mães e os pais, no pré-teste/pós-teste e no pós-teste/*follow-up* (envolvimento paterno, avaliação do repertório de habilidades sociais e dos problemas de comportamento dos filhos) utilizou-se o teste-

t e (d) para investigar a relação entre as variáveis paternas (bem-estar pessoal e familiar, envolvimento com o filho e repertório de habilidades sociais) e das crianças (desempenho acadêmico, autoconceito e problemas de comportamento) utilizou-se o teste de correlação de *Pearson* (as correlações foram feitas considerando apenas os dados do pré-teste).

Foram comparados os dados do pré-teste e pós-teste (para avaliar o impacto da intervenção a curto prazo) e do pós-teste e *follow-up* (para avaliar o impacto da intervenção a longo prazo). Se não houvesse diferenças estatisticamente significativas na comparação dos dados entre o pós-teste e o *follow-up*, suponha-se que foi mantido o padrão pós-intervenção. Caso houvesse ganhos nas medidas avaliativas, entre o pós-teste e o *follow-up* (para os GEs, mas não para o GC), supõe-se que os ganhos obtidos por meio da intervenção ainda estão ocorrendo. Para comparar os dados do pós-teste e *follow-up*, foram considerados apenas os participantes que permaneceram na pesquisa na coleta de *follow-up*.

Fidedignidade das medidas

Para avaliar a fidedignidade das medidas quantitativas, utilizadas neste estudo, verificou-se a consistência interna calculando o *alpha de Cronbach* para a escala como um todo (Cozby, 2006; Pestana & Gageiro, 2005). Com as escalas existentes no instrumento *Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão Paterna*, foram realizadas análises fatoriais confirmatórias, por se tratar de medidas não validadas. Isso foi possível, pois tais escalas já haviam sido utilizadas em um estudo anterior (Cia, 2005), em que foram realizadas análises de consistência interna e fatoriais, com outra amostra, mas com populações de aspectos sociodemográficos semelhantes.

Com a análise fatorial confirmatória, alteraram-se as seguintes escalas:

- 1- Escala de satisfação com o apoio da esposa nos cuidados com o filho e em relação ao trabalho do respondente: retirou-se o item f (“*O apoio emocional que você recebe da sua esposa*”) da escala original, passando de oito para sete itens;
- 2- Escala de adequação do desempenho no papel familiar: retirou-se o item a (“*Eu não estou colaborando tanto com a minha família como gostaria*”) da escala original, passando de oito para sete itens;
- 3- Escala de participação do pai nos cuidados com o filho: retirou-se o item i (“*Punir seu filho por comportamento inadequado*”) da escala original, passando de 15 para 14 itens.

Resultados

Os resultados serão apresentados em três tópicos gerais (que estão divididos em sub-tópicos), sendo eles: (a) Avaliação do impacto da intervenção a curto prazo e longo prazo; (b) Estrutura da intervenção e (c) Relações entre as variáveis paternas e infantis.

Avaliação do impacto da intervenção a curto prazo e longo prazo

Para melhor visualização e organização da apresentação dos dados, optou-se por separar os dados que avaliaram os impactos a curto prazo (comparação do pré-teste e pós-teste) e a longo prazo (comparação do pós-teste e *follow-up*), em tabelas separadas, nas variáveis em que houve impactos estatisticamente significativos. Nas variáveis em que não se constataram impactos estatisticamente significativos entre as três fases de coleta de dados, optou-se por apresentar apenas as medidas de tendência central e dispersão, em uma única tabela, nos três momentos de coleta de dados.

Dados referentes aos pais

Para responder ao objetivo de comparar as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar, o envolvimento paterno (segundo pai) e o repertório de habilidades sociais dos pais, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre o grupo de pais que participaram da intervenção (GE1), o grupo de pais cujas esposas participaram da intervenção (GE2) e o grupo cujos pais não participaram da intervenção e nem as suas esposas (GC), os dados referentes aos pais serão apresentados em seis sub-tópicos: (1) dados sociodemográficos dos participantes; (2) condições de trabalho; (3) bem-estar pessoal e familiar dos pais; (4) envolvimento paterno e (5) repertório de habilidades sociais dos pais.

1- Dados sociodemográficos dos participantes

A Tabela 7 mostra os dados sociodemográficos dos pais e das mães. Para testar possíveis diferenças entre os três grupos (GE1, GE2 e GC) utilizaram-se análises de

ANOVA (para comparar médias entre os três grupos, por exemplo, em relação à idade, ao número de filhos) e chi-quadrado (para comparar a distribuição dos respondentes por categoria, por exemplo, por classe socioeconômica, faixa de renda familiar). Não foram constatadas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos (tanto no pré-teste quanto no pós-teste), para os dados sociodemográficos.

Para avaliar os impactos da intervenção, a longo prazo (comparando os dados do pós-teste com os do *follow-up*), tornou-se necessário verificar se havia diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos, considerando apenas os participantes que permaneceram na pesquisa na fase do *follow-up*, por haver desistência de participantes nessa fase de coleta de dados. Foi realizada análise de ANOVA e chi-quadrado com os participantes que permaneceram na coleta de *follow-up*, e não foram constatadas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de pais, no que se refere aos dados sociodemográficos. Realizaram-se análises comparando o pós-teste e o *follow-up*, considerando os participantes que permaneceram em ambas as coletas de dados.

Os dados sociodemográficos dos pais, mães e crianças, serão apresentados considerando as fases de coleta de dados do pré-teste e do pós-teste, uma vez que apesar da desistência de pais/mães e crianças no *follow-up*, a amostra de participantes não mudou de perfil, ou seja, estavam com as mesmas características sociodemográficas das fases anteriores. Em contrapartida, com as professoras, apenas duas que participaram da fase de *follow-up* já haviam participado da pesquisa nas fases de coleta anteriores porque as crianças mudaram de série. Optou-se por apresentar os dados das professoras separadamente, pré-teste/pós-teste e *follow-up*. A Tabela 7 compara os dados sociodemográficos dos pais e das mães, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 7. Dados sociodemográficos de ambos os pais: Comparação do GE1, GE2 e GC

Características	Média	D. P.	Valor mínimo	Valor máximo	N	
Idade do pai (em anos)						
GE1	35,62	7,28	27	58	29	
GE2	35,62	6,41	23	53	34	
GC	35,12	4,47	26	47	34	
Idade da mãe (em anos)						
GE1	33,28	7,29	24	55	29	
GE2	32,65	6,38	21	47	34	
GC	31,15	4,52	20	38	34	
Número de filhos						
GE1	2,10	0,72	1	3	29	
GE2	1,91	0,71	1	3	34	
GC	2,00	0,69	1	3	34	
Tempo que vive junto com o parceiro (em anos)						
GE1	11,79	4,88	7	32	29	
GE2	10,88	3,48	6	23	34	
GC	10,76	2,10	8	15	34	
Nível de escolaridade do pai						
	1º grau incompleto (%)	1º grau completo (%)	2º grau incompleto (%)	2º grau completo (%)	3º grau completo (%)	
GE1	00,0	00,0	03,5	72,4	24,1	29
GE2	05,9	17,6	05,9	52,9	17,7	34
GC	00,0	05,9	05,9	76,4	11,8	34
Renda total familiar						
	Menos de 1 salário mínimo (%)	1 a 2 salários mínimos (%)	2 a 4 salários mínimos (%)	Mais de 4 salários mínimos (%)		
GE1	00,0	37,9	51,7	10,4	29	
GE2	02,9	20,6	61,8	14,7	34	
GC	00,0	17,6	64,7	17,6	34	
Classe socioeconômica (Critério Brasil)						
	D (%)	C (%)	B1 (%)	B2 (%)		
GE1	13,8	51,7	06,9	27,6	29	
GE2	05,9	55,9	05,9	32,4	34	
GC	02,9	47,1	08,8	41,2	34	

Como mostra a Tabela 7, independentemente do grupo, a média de idade dos pais foi de 35 anos e das mães 32 anos. Os casais tinham, em média, dois filhos e estavam casados, em média, por 11 anos. A maioria dos participantes tinha uma renda maior de dois salários mínimos, sendo de classe socioeconômica C ou B2, segundo o Critério Brasil (2006). Cabe lembrar que, em média, essas famílias eram formadas por quatro membros e recebiam de dois a quatro salários mínimos, tendo assim, uma renda de meio a um salário mínimo, por pessoa. A Tabela 8 mostra os dados sociodemográficos das crianças, comparando-os com base nos três grupos de pais.

Tabela 8. Dados sociodemográficos das crianças: Comparação do GE1, GE2 e GC

Características	Média	D. P.	Valor mínimo	Valor máximo	N
Idade (em anos)					
GE1	7,86	0,44	7	9	29
GE2	7,94	0,53	6	9	36
GC	7,68	0,48	7	8	34
Sexo	Feminino		Masculino		
	(%)		(%)		
GE1	34,5		65,5%		29
GE2	55,6		44,4%		36
GC	58,5		41,2%		34
Série	1ª série		2ª série		
	(%)		(%)		
GE1	20,7		79,3		29
GE2	11,1		88,9		36
GC	32,4		67,6		34

A média de idade das crianças, independente do grupo, foi de aproximadamente oito anos. Quanto ao sexo e à série das crianças, havia na amostra, 49,5% do sexo masculino e 50,5% do sexo feminino e 21,2% cursando a 1ª série e 78,2% cursando a 2ª série do Ensino Fundamental.

Nas fases de pré-teste e pós-teste, as professoras foram as mesmas. No entanto, na fase de *follow-up*, a maioria das professoras que participou foi diferente, sendo que as professoras da terceira instituição de ensino, onde foi realizada a coleta de dados, recusaram a participar, alterando os números de participantes e os dados sociodemográficos, entre as fases de pré-teste/pós-teste e *follow-up*. A Tabela 9 mostra os dados descritivos das professoras, quanto à idade e às suas qualificações profissionais, nas fases de pré-teste/pós-teste e *follow-up*, separadamente.

Tabela 9. Dados descritivos das professoras

Características	Média	D. P.	Valor mínimo	Valor máximo	N
Idade (em anos)					
Pré-teste e Pós-teste	40,4	11,5	25	59	20
<i>Follow-up</i>	38,5	10,1	26	59	12
Tempo que leciona (em anos)					
Pré-teste e Pós-teste	14,3	09,4	02	35	20
<i>Follow-up</i>	12,3	07,6	03	26	12
Tempo que trabalha na escola (em anos)					
Pré-teste e Pós-teste	2,25	2,07	01	09	20
<i>Follow-up</i>	2,33	1,23	01	04	12
Tempo médio de formação (em anos)					
Pré-teste e Pós-teste	12,0	6,76	1974	2004	17
<i>Follow-up</i>	10,5	4,55	1980	2003	12
Grau de formação acadêmica	Magistério (%)	3ª grau (%)	Pós-Graduação (%)		
Pré-teste e Pós-teste	15,0	75,0	10,0		20
<i>Follow-up</i>	00,0	100,0	00,0		12
Curso de Formação	Pedagogia (%)	Letras⁹ (%)	História (%)		
Pré-teste e Pós-teste	89,5	10,6	05,3		19
<i>Follow-up</i>	100,0	00,0	00,0		12
Série para a qual leciona	1ª (%)	2ª (%)	3ª (%)		
Pré-teste e Pós-teste	30,0	70,0	00,0		20
<i>Follow-up</i>	00,0	50,0	50,0		12

A média de idade das professoras era de 40 anos no pré-teste/pós-teste e 38 anos no *follow-up*, exercendo essa profissão, em média, há 14 anos no pré-teste/pós-teste e 12 anos no *follow-up*, como mostram os dados da Tabela 9. Essas professoras trabalhavam na escola onde a coleta foi realizada, em média, há dois anos. Do contingente total de professoras que participaram da pesquisa, nas fases do pré-teste e do pós-teste, três delas tinham a formação de magistério, 15 tinham curso de graduação e duas de pós-graduação. Em contrapartida, todas as professoras que participaram da pesquisa, na fase do *follow-up*, tinham curso superior em Pedagogia.

2- Condições de trabalho

Em relação às condições de trabalho, foi investigada a profissão do pai e da mãe, como também a rotina de trabalho dos mesmos, considerando o número de horas

⁹ Uma das professoras tem duas formações acadêmicas: pedagogia e letras.

semanais de trabalho e o turno de trabalho. A Tabela 10 refere-se às ocupações dos pais, comparando os três grupos.

Tabela 10. Ocupação dos pais: Comparação do GE1, GE2 e GC

Ocupação	Grupo		
	Experimental 1 (%) (N = 29)	Experimental 2 (%) (N = 34)	Controle (%) (N = 34)
Serviços gerais, Auxiliar de produção, Operador de máquinas.	51,8	55,9	61,8
Autônomo (Pedreiro, Marceneiro, Encanador).	17,3	14,8	08,9
Vendedor/Comércio.	10,4	11,8	05,9
Vigilante.	03,4	05,9	02,9
Caminhoneiro.	03,4	02,9	02,9
Técnico mecânico.	03,4	02,9	02,9
Educador físico.	03,4	00,0	00,0
Contador.	03,4	00,0	05,9
Administrador.	03,4	00,0	05,9
Motorista.	00,0	02,9	02,9
Técnico de manutenção em aeronáutica.	00,0	02,9	00,0

Analisando os dados da Tabela 10, pôde-se verificar que mais da metade dos pais, nos três grupos, exerciam profissões relacionadas a “linha de produção” de uma empresa. A Tabela 11 mostra os tipos de ocupações das mães, comparando os três grupos.

Tabela 11. Ocupação das mães: Comparação do GE1, GE2 e GC

Ocupação	Grupo		
	Experimental 1 (%) (N = 29)	Experimental 2 (%) (N = 34)	Controle (%) (N = 34)
Nível operário (Auxiliar de produção, Operadora de máquinas, Ajudante de produção).	24,1	17,6	20,6
Empregada doméstica/faxineira/babá.	20,7	29,5	11,8
Atendente/Comércio.	13,8	14,8	32,4
Nível administrativo (Secretária, Telefonista, Assistente administrativo).	10,4	14,8	11,8
Manicura.	10,4	00,0	08,8
Ajudante de cozinha.	06,9	05,9	02,9
Auxiliar de enfermagem.	03,4	02,9	08,8
Cabeleireira.	03,4	02,9	02,9
Servente.	00,0	02,9	00,0
Costureira.	00,0	02,9	00,0
Professora.	00,0	02,9	00,0
Desempregada.	06,9	02,9	00,0

Segundo a Tabela 11, a maior porcentagem de mães do GE1 (24,1%) exercia profissões relacionadas a “linha de produção” de uma empresa, do GE2 (29,5%)

trabalhava como empregada doméstica/faxineira/babá e do GC (32,4%) trabalhava como atendente/comércio. A Tabela 12 compara os dados sobre o tempo e o turno de trabalho dos pais e das mães, para o GE1, GE2 e GC.

Tabela 12. Rotina de trabalho dos pais e das mães: Comparação do GE1, GE2 e GC

Características da rotina de trabalho					
Horas de trabalho por semana do pai	Média	D. P.	Valor mínimo	Valor máximo	N
GE1	45,96	6,44	40	66	29
GE2	44,12	3,45	40	50	36
GC	45,41	3,09	40	48	34
Horas de trabalho por semana da mãe					
GE1	39,67	7,68	20	63	29
GE2	40,27	6,36	20	55	36
GC	40,41	5,63	20	48	34
Turno de trabalho do pai	Diurno		Noturno		
	(%)		(%)		
GE1	69,0		31,0		29
GE2	72,2		27,8		36
GC	50,0		50,0		34

Os pais trabalhavam fora, em média, 45 horas semanais e as mães 40 horas semanais, como mostram os dados da Tabela 12. Em relação ao turno de trabalho, a maioria dos pais do GE1 e GE2 trabalhava durante o dia e metade dos pais do GC trabalhava à noite.

3- Bem-estar pessoal e familiar dos pais

Comparou-se o bem-estar pessoal e familiar dos pais, no pré-teste e no pós-teste, entre o GE1, GE2 e GC, como mostra a Tabela 13.

Tabela 13. Bem-estar pessoal e familiar dos pais, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escalas	Grupo											
	Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 34)				Controle (N = 34)			
	Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova	
Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	
Bem-estar pessoal												
Estresse.	2,81 (0,56)	2,41 (0,82)	4,60*	1;28	2,61 (0,56)	2,45 (0,84)	ns	ns	2,86 (0,49)	2,83 (0,84)	ns	ns
Atividades pessoais.	2,81 (0,82)	2,75 (0,96)	ns	ns	2,95 (0,70)	3,07 (0,69)	ns	ns	2,62 (0,59)	2,79 (0,85)	ns	ns
Bem-estar familiar												
Satisfação com o apoio da esposa nos cuidados com o filho e em relação ao trabalho do respondente.	4,09 (0,54)	3,88 (0,59)	ns	ns	4,24 (0,56)	4,11 (0,70)	ns	ns	4,30 (0,49)	4,11 (0,61)	ns	ns
Adequação do desempenho no papel familiar.	3,03 (0,44)	3,51 (1,21)	4,46*	1;28	3,11 (0,55)	3,47 (1,01)	4,22*	1;33	2,96 (0,54)	2,55 (1,07)	ns	ns

Nota: *Variação da pontuação = Estresse (1 = nunca a 5 = sempre); Atividades pessoais (1 = muito insatisfeito a 5 = muito satisfeito); Satisfação com apoio da esposa nos cuidados com o filho e em relação ao trabalho do respondente (1 = muito insatisfeito a 5 = muito satisfeito); Adequação do desempenho do papel familiar (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente).

* $p < 0,05$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Na comparação dos dados do pré-teste entre os três grupos, não houve diferenças estatisticamente significativas na avaliação quanto ao bem-estar pessoal e familiar dos pais. Ao comparar os três grupos, na fase de pós-teste, verificou-se que os pais do GE1 apresentaram uma satisfação na adequação do desempenho no papel familiar maior, quando comparados com os pais do GC ($F(2;96) = 8,01, p < 0,01$).

Nas mudanças ocorridas no bem-estar pessoal e familiar dos pais, entre o pré-teste e o pós-teste, comparando cada grupo separadamente, observou-se que os pais do GE1 apresentaram um índice menor de estresse após a intervenção ($F(2,34; 28) = 4,60, p < 0,05$) e os pais do GE1 ($F(3,31; 28) = 4,46, p < 0,05$) e do GE2 ($F(2,17; 33) = 4,22, p < 0,05$) apresentaram um índice maior de satisfação com o desempenho no papel

familiar na fase do pós-teste. Na Tabela 14 compara-se o bem-estar pessoal e familiar dos pais, no pós-teste e no *follow-up*, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 14. Bem-estar pessoal e familiar dos pais, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escalas	Grupo											
	Experimental 1 (N = 24)				Experimental 2 (N = 29)				Controle 2 (N = 27)			
	Pós- teste	Follow -up	Manova		Pós- teste	Follow -up	Manova		Pós- teste	Follow -up	Manova	
Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	
Bem-estar pessoal												
Estresse.	2,36 (0,84)	2,31 (0,54)	ns	ns	2,51 (0,86)	2,35 (0,71)	ns	ns	2,83 (0,78)	3,01 (0,56)	ns	ns
Atividades pessoais.	2,87 (0,99)	2,90 (1,01)	ns	ns	3,02 (0,69)	3,06 (0,70)	ns	ns	2,79 (0,89)	2,84 (0,80)	ns	ns
Bem-estar familiar												
Satisfação com o apoio da esposa nos cuidados com o filho e em relação ao trabalho do respondente.	3,83 (0,63)	3,79 (0,54)	ns	ns	4,09 (0,73)	3,97 (0,67)	ns	ns	4,08 (0,65)	3,92 (0,57)	3,16+	1;26
Adequação do desempenho no papel familiar.	3,54 (1,24)	3,68 (0,95)	ns	ns	3,41 (1,01)	3,65 (0,87)	4,24*	1;28	2,57 (1,07)	2,67 (0,88)	ns	ns

Nota: *Variação da pontuação = Estresse (1 = nunca a 5 = sempre); Atividades pessoais (1 = muito insatisfeito a 5 = muito satisfeito); Satisfação com apoio da esposa nos cuidados com o filho e em relação ao trabalho do respondente (1 = muito insatisfeito a 5 = muito satisfeito); Adequação do desempenho do papel familiar (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente).

+ $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Ao comparar os três grupos, na fase de *follow-up*, verificou-se que os pais do GE1 e do GE2 apresentaram uma maior satisfação na adequação do desempenho no papel familiar e um menor nível de estresse quando comparados com os pais do GC ($F(2;78) = 10,8, p < 0,001$; $F(2;78) = 8,64, p < 0,001$, respectivamente).

Comparando-se as mudanças ocorridas no bem-estar pessoal e familiar dos pais, entre o pós-teste e o *follow-up*, considerando cada grupo separadamente, observou-se que os pais do GE2, apresentaram uma maior satisfação na adequação do desempenho do papel familiar ($F(1,00; 28) = 4,24, p < 0,05$) na fase do *follow-up*. A melhoria no

GE1, entre o pré-teste e o pós-teste foi mantida na fase do *follow-up*, como mostra a Tabela 14.

4- Envolvimento paterno

Para avaliar o impacto do programa de intervenção, a curto e a longo prazo, sobre o envolvimento paterno, comparou-se: (a) as escalas de comunicação (verbal e não verbal) entre pai e filho, participação do pai nos cuidados com o filho, participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho; (b) número de horas que o pai passava com o filho, por dia; (c) comportamentos do filho que agradavam e desagradavam o pai; (d) comportamentos do pai quando o filho o desagradava; (e) percepção e atitude do pai ao agir errado com o filho; (f) ambiente e hábito de estudo do filho e (g) contato do pai com a escola e professor do filho, primeiramente, no pré-teste e no pós-teste e, em seguida, no pós-teste e no *follow-up*, entre o grupo experimental 1, experimental 2 e controle.

Comunicação (verbal e não verbal) entre pai e filho, participação do pai nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho

A Tabela 15 compara a média de frequência da: comunicação entre pai e filho e participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, no pré-teste e no pós-teste, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 15. Escores nas medidas do envolvimento paterno, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escalas	Grupo											
	Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
	Pré-teste	Pós-teste	Manova		Pré-teste	Pós-teste	Manova		Pré-teste	Pós-teste	Manova	
	Média/ D.P.	Média/ D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl
Avaliador – Pai												
Comunicação entre pai e filho.	147,1 (98,2)	231,9 (123,9)	7,59**	1;28	137,3 (82,7)	188,6 (110,8)	6,23*	1;35	126,1 (84,0)	132,4 (109,1)	ns	ns
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	131,5 (109,4)	209,4 (53,6)	10,2**	1;28	130,5 (88,1)	175,7 (41,2)	7,93**	1;35	103,9 (86,3)	125,9 (60,1)	ns	ns
Avaliador – Mãe												
Comunicação entre pai e filho.	155,6 (104,3)	234,2 (120,0)	6,94*	1;28	160,4 (88,7)	206,5 (102,7)	5,29*	1;35	119,5 (92,2)	135,9 (112,4)	ns	ns
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	136,5 (106,8)	224,3 (72,6)	10,9**	1;28	123,2 (80,7)	198,7 (41,3)	27,2***	1;35	103,7 (83,8)	133,7 (43,3)	ns	ns
Avaliador – Filho												
Comunicação entre pai e filho.	124,7 (95,4)	199,3 (122,1)	6,58*	1;28	131,1 (81,3)	196,6 (112,0)	8,09**	1;35	106,9 (74,6)	137,2 (116,7)	ns	ns
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	110,8 (90,0)	154,0 (47,2)	23,2***	1;28	109,4 (70,9)	160,3 (41,8)	40,5***	1;35	98,5 (77,4)	104,3 (41,5)	ns	Ns

Nota: *Variação da pontuação = 0 = nunca a 365 = todos os dias.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Na fase de pré-teste, independente do informante, não houve diferenças estatisticamente significativas na frequência de comunicação entre pai e filho, comparando os três grupos. No entanto, na fase de pós-teste, os pais do GE1 apontaram uma frequência de comunicação com o filho significativamente maior, quando comparados com os pais do GC ($F(2;96) = 6,04, p < 0,01$) e as mães do GE1 e do GE2 apontaram uma frequência estatisticamente maior de comunicação entre pai e filho, quando comparadas com as mães do GC ($F(2;96) = 6,69, p < 0,01$).

Comparando os três grupos na fase de pré-teste, independente do informante, não houve diferenças estatisticamente significativas na frequência de participação do pai nas atividades escolares, culturais de lazer do filho. No entanto, na fase de pós-teste os pais do GE1 apontaram uma frequência de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho significativamente maior, quando comparados com os pais do GE2, que por sua vez, apontaram uma frequência estatisticamente maior de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, quando comparados com os pais do GC ($F(2;96) = 20,8, p < 0,001$). Ainda comparando os três grupos, na fase de pós-teste, segundo a opinião das mães e dos filhos, os pais do GE1 e do GE2 apresentaram uma frequência estatisticamente maior do que os pais do GC ($F(2;96) = 25,2, p < 0,001$ – mãe; $F(2;96) = 16,9, p < 0,001$ - filho) na frequência de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos.

Nota-se na Tabela 15 que os pais, as mães e os filhos do GE1 ($F(104330,2; 28) = 7,59, p < 0,01$ – pai, $F(89641,9; 28) = 6,94, p < 0,01$ – mãe, $F(80712,4; 28) = 6,58, p < 0,05$ - filho) e do GE2 ($F(47380,7; 35) = 6,33, p < 0,05$ – pai, $F(38341,4; 35) = 5,29, p < 0,05$ – mãe, $F(77272,2; 35) = 8,09, p < 0,01$ – filho) apontaram uma frequência significativamente maior na comunicação entre pai e filho, na fase do pós-teste, quando comparada com o pré-teste.

Os pais, as mães e os filhos do GE1 ($F(87959,6; 28) = 10,2$, $p < 0,01$ – pai, $F(111977,9; 28) = 10,9$, $p < 0,01$ – mãe, $F(31043,8; 28) = 23,2$, $p < 0,001$ - filho) e do GE2 ($F(36701,5; 35) = 7,93$, $p < 0,01$ – pai, $F(102759,5; 35) = 27,2$, $p < 0,001$ – mãe, $F(47302,4; 35) = 40,5$, $p < 0,001$ – filho) apontaram uma frequência significativamente maior de participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, na fase do pós-teste, quando comparada com o pré-teste.

A Tabela 16 compara a média de frequência da comunicação entre pai e filho e da participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, no pós-teste e no *follow-up*, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 16. Escores nas medidas do envolvimento paterno, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escalas	Grupo											
	Experimental 1 (N = 24)				Experimental 2 (N = 31)				Controle (N = 27)			
	Pós-teste	Follow-up	Manova		Pós-teste	Follow-up	Manova		Pós-teste	Follow-up	Manova	
	Média/ D.P.	Média/ D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl
Avaliador – Pai												
Comunicação entre pai e filho.	239,6 (114,8)	289,1 (45,6)	4,01+	1,23	204,4 (110,9)	240,3 (37,5)	3,90+	1,30	136,4 (109,9)	163,5 (45,1)	ns	ns
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	215,9 (51,5)	218,3 (46,3)	ns	ns	178,1 (38,0)	181,3 (53,9)	ns	ns	133,9 (55,2)	141,6 (41,8)	ns	ns
Avaliador – Mãe												
Comunicação entre pai e filho.	244,6 (110,4)	247,6 (43,2)	ns	ns	216,3 (106,3)	218,5 (52,1)	ns	ns	142,5 (113,3)	142,8 (54,8)	ns	ns
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	227,2 (63,3)	231,6 (56,5)	ns	ns	204,1 (38,9)	211,6 (39,5)	ns	ns	135,2 (45,8)	156,4 (66,2)	ns	ns
Avaliador – Filho												
Comunicação entre pai e filho.	209,6 (112,2)	240,9 (42,3)	ns	ns	212,8 (111,2)	220,5 (34,4)	ns	ns	141,8 (118,2)	182,9 (54,3)	ns	ns
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	161,8 (74,9)	186,7 (47,4)	ns	ns	153,9 (95,3)	169,2 (42,7)	ns	ns	108,9 (79,8)	136,1 (50,6)	ns	ns

Nota: *Variação da pontuação = 0 = nunca a 365 = todos os dias.

+ $p < 0,1$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Comparando os três grupos, na fase de *follow-up*, segundo a opinião dos pais, os pais do GE1 apresentaram uma frequência de comunicação entre pai e filho e de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho significativamente maior, quando comparados com os pais do GE2, que por sua vez, apontaram uma frequência estatisticamente maior de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, quando comparados com os pais do GC ($F(2;80) = 57,0, p < 0,001$; $F(2;80) = 16,4, p < 0,001$, respectivamente). Além disso, segundo a opinião das mães e das crianças, os pais do GE1 e do GE2 apresentaram uma frequência estatisticamente maior do que os pais do GC na frequência de comunicação entre pai e filho ($F(2;80) = 29,9, p < 0,001$ – mãe; $F(2;80) = 11,6, p < 0,001$ - filho) e de participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho ($F(2;80) = 13,4, p < 0,001$ – mãe; $F(2;80) = 7,8, p < 0,01$ - filho).

Como mostra na Tabela 16, apenas na escala de comunicação entre pai e filho, os pais do GE1 ($F(29351,3; 23) = 4,01, p < 0,1$) e do GE2 ($F(19967,1; 30) = 3,90, p < 0,1$) avaliaram uma frequência média estatisticamente maior na fase de *follow-up*, quando comparada com a fase de pós-teste. Nas demais escalas e com os demais avaliadores, não houve alterações significativas na frequência média, entre as fases de pós-teste e de *follow-up*.

A Tabela 17 compara a média de frequência da participação dos cuidados com o filho, no pré-teste e no pós-teste, entre os pais do GE1, GE2 e GC, focando os resultados nas escalas completas (em negrito) e em itens individuais, que compõem estas escalas apenas quando houve uma diferença significativa, para tornar mais claro quais foram os resultados estatisticamente significativos.

Tabela 17. Participação do pai nos cuidados com o filho, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escala	Grupo											
	Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
	Pré-teste	Pós-teste	Manova		Pré-teste	Pós-teste	Manova		Pré-teste	Pós-teste	Manova	
	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl
Participação do pai nos cuidados com o filho – Segundo o Pai.	3,08 (0,99)	3,49 (0,95)	ns	ns	3,06 (0,96)	3,45 (0,70)	ns	ns	2,83 (0,99)	2,70 (1,11)	ns	ns
Ingerir alimentos com baixo valor nutricional	3,03 (1,18)	4,14 (1,19)	11,2**	1;28	2,72 (0,97)	4,11 (1,21)	46,3***	1;35	---	---	---	---
Educação escolar	3,62 (1,29)	4,31 (1,20)	3,64+	1;28	3,72 (1,21)	4,25 (0,99)	5,40*	1;35	---	---	---	---
Controlar horário de lazer/Assistir televisão	2,76 (1,24)	4,14 (1,19)	16,3***	1;28	3,03 (1,21)	4,31 (0,98)	30,6***	1;35	---	---	---	---
Impor horário de deitar	2,86 (1,33)	3,79 (1,29)	5,97*	1;28	---	---	---	---	---	---	---	---
Comprar roupas e brinquedos	3,03 (1,35)	2,31 (0,81)	5,77*	1;28	---	---	---	---	---	---	---	---
Atender às solicitações de seu filho para comprar coisas desnecessárias	---	---	---	---	2,67 (1,20)	3,47 (1,25)	7,89**	1;35	---	---	---	---
Controlar círculo de amizades de seu filho	---	---	---	---	3,33 (1,37)	4,31 (1,17)	15,1***	1;35	---	---	---	---
Promover contato com parentes	---	---	---	---	3,36 (1,31)	2,83 (1,00)	3,85+	1;35	---	---	---	---
Participação do pai nos cuidados com o filho – Segundo a Mãe.	3,22 (0,97)	3,69 (1,19)	ns	ns	3,05 (0,96)	3,37 (1,04)	ns	ns	2,92 (0,99)	2,95 (1,10)	ns	ns
Ingerir alimentos com baixo valor nutricional	3,17 (1,20)	3,93 (1,31)	4,44*	1;28	2,83 (1,34)	3,81 (1,17)	8,82**	1;35	---	---	---	---
Educação escolar	3,72 (1,36)	4,55 (0,87)	8,95**	1;28	---	---	---	---	---	---	---	---
Controlar horário de lazer/Assistir televisão	3,00 (1,22)	4,03 (1,18)	12,2**	1;28	2,89 (1,28)	3,81 (1,04)	12,2**	1;35	---	---	---	---
Impor horário de deitar	3,00 (1,44)	3,86 (1,36)	6,60*	1;28	---	---	---	---	---	---	---	---
Atender às solicitações de seu filho para comprar coisas desnecessárias	---	---	---	---	2,78 (1,29)	3,83 (1,11)	11,5**	1;35	---	---	---	---
Controlar círculo de amizades de seu filho	---	---	---	---	3,50 (1,38)	4,06 (1,07)	3,51+	1;35	---	---	---	---
Promover contato com parentes	---	---	---	---	3,19 (1,31)	3,83 (1,00)	5,34*	1;35	---	---	---	---

Nota: *Variação da pontuação = Comunicação entre pai e filho (0 = nunca a 365 = todos os dias); Participação do pai nos cuidados com o filho (1 = pouca participação a 5 = muita participação) e Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho (0 = nunca a 5 = muito satisfeito).

+ $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Na fase de pré-teste, comparando os três grupos, independente do informante, não houve diferenças estatisticamente significativas na frequência de participação do pai nos cuidados com o filho. No entanto, na fase de pós-teste, os pais do GE1 e do GE2, segundo a opinião dos próprios pais apontaram uma frequência de participação nos cuidados com os filhos significativamente maior, quando comparados com os pais do GC ($F(2;96) = 7,91, p < 0,01$). Segundo a opinião das mães, os pais do GE1 participavam com uma frequência estatisticamente maior nos cuidados com o filho, quando comparados com os pais do GC ($F(2;96) = 3,57, p < 0,05$).

Quanto à escala de participação do pai nos cuidados com o filho, não houve diferenças estatisticamente significativas, entre as pontuações totais no pré-teste e no pós-teste, tanto na avaliação dos pais quanto na avaliação das mães. Optou-se por comparar, item por item da escala, os resultados do pré-teste e pós-teste. Verificou-se que, segundo a avaliação dos pais do GE1 e do GE2, cinco itens e seis itens, respectivamente, dentre os 15 itens que avaliaram a participação dos pais nos cuidados com os filhos, apresentaram uma pontuação significativamente maior, na fase de pós-teste. Segundo a avaliação das mães do GE1 e do GE2, quatro itens e cinco itens, respectivamente, dentre os 15 itens que avaliaram a participação dos pais nos cuidados com os filhos, apresentaram uma pontuação significativamente maior, na fase de pós-teste, como mostra a Tabela 17.

A Tabela 18 compara a média de frequência da participação dos cuidados com o filho, no pós-teste e no *follow-up*, entre as crianças do GE1, GE2 e GC, focando os resultados nas escalas completas (em negrito) e em itens individuais que compõem estas escalas, apenas quando houve uma diferença significativa, para tornar mais claro quais foram os resultados estatisticamente significativos.

Tabela 18. Participação do pai nos cuidados com o filho, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escala	Grupo																	
	Experimental 1 (N = 24)				Experimental 2 (N = 31)				Controle (N = 27)									
	Pré-teste		Pós-teste		Manova		Pré-teste		Pós-teste		Manova		Pré-teste		Pós-teste		Manova	
	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl		
Participação do pai nos cuidados com o filho – Segundo o Pai.	3,65 (0,78)	3,85 (0,61)	ns	ns	3,51 (0,72)	3,73 (0,46)	ns	ns	2,77 (1,12)	3,01 (0,79)	ns	ns						
Ingerir alimentos com baixo valor nutricional	4,29 (0,99)	4,08 (0,88)	ns	ns	4,13 (1,26)	3,75 (0,93)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Educação escolar	4,50 (0,83)	4,33 (0,76)	ns	ns	4,25 (1,03)	4,20 (0,95)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Controlar horário de lazer/Assistir televisão	4,25 (0,99)	3,88 (0,90)	ns	ns	4,32 (1,01)	4,29 (0,78)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Impor horário de deitar	4,00 (1,14)	4,00 (0,98)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Comprar roupas e brinquedos	2,38 (0,82)	3,91 (1,01)	38,6***	1;23	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Atender às solicitações de seu filho para comprar coisas desnecessárias	---	---	---	---	3,58 (1,31)	3,38 (0,95)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Controlar círculo de amizades de seu filho	---	---	---	---	4,29 (1,21)	4,00 (0,85)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Promover contato com parentes	---	---	---	---	2,90 (1,04)	3,87 (1,02)	14,3**	1;30	---	---	---	---	---	---	---	---		
Participação do pai nos cuidados com o filho – Segundo a Mãe.	3,78 (1,07)	3,91 (0,45)	ns	ns	3,51 (1,03)	3,63 (0,69)	ns	ns	3,01 (1,06)	2,86 (0,78)	ns	ns						
Ingerir alimentos com baixo valor nutricional	4,04 (1,08)	3,67 (1,09)	ns	ns	3,94 (1,18)	3,65 (0,98)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Educação escolar	4,63 (0,82)	4,54 (0,59)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Controlar horário de lazer/Assistir televisão	4,08 (1,10)	3,70 (0,91)	ns	ns	3,93 (1,03)	3,68 (0,87)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Impor horário de deitar	3,96 (1,27)	4,13 (0,61)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Atender às solicitações de seu filho para comprar coisas desnecessárias	---	---	---	---	3,97 (1,11)	3,74 (0,99)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Controlar círculo de amizades de seu filho	---	---	---	---	4,19 (1,08)	4,13 (0,88)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		
Promover contato com parentes	---	---	---	---	3,90 (1,04)	3,84 (0,95)	ns	ns	---	---	---	---	---	---	---	---		

Nota: *Variação da pontuação = Comunicação entre pai e filho (0 = nunca a 365 = todos os dias); Participação do pai nos cuidados com o filho (1 = pouca participação a 5 = muita participação) e Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho (0 = nunca a 5 = muito satisfeito).

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Na fase de *follow-up*, comparando os três grupos, os pais do GE1 e do GE2 apresentaram uma frequência de participação nos cuidados com os filhos significativamente maior, quando comparados com os pais do GC ($F(2;80) = 18,5$, $p < 0,001$ – segundo o pai e $F(2;80) = 17,3$, $p < 0,001$ – segundo a mãe).

Não houve diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações totais da escala de participação dos pais nos cuidados com os filhos (segundo os pais e as mães), no pós-teste e no *follow-up*. Optou-se por comparar, item por item da escala, nos resultados do pós-teste e do *follow-up*, considerando apenas os itens que já haviam mostrado diferenças estatisticamente significativas entre as fases de pré-teste e *follow-up*.

Verificou-se que as pontuações da maioria dos itens não se modificaram entre as fases de pós-teste e *follow-up*, com exceção de dois itens: (a) *comprar roupas e brinquedos* ($F(28,5; 23) = 38,6$, $p < 0,001$), em que os pais do GE1 apontaram uma pontuação estatisticamente maior na fase de *follow-up* e (b) *promover contato com parentes* ($F(14,5; 30) = 14,3$, $p < 0,01$ – pai), em que os pais do GE2 apresentaram uma pontuação significativamente maior na fase de *follow-up*, como mostra a Tabela 18.

Número de horas que o pai passa com o filho, por dia

A Tabela 19 compara o tempo médio, que o pai relatou que passava, por dia, com o filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre as crianças do GE1, GE2 e GC. Como não houve diferenças estatisticamente significativas nos três grupos, entre as fases de pré-teste e pós-teste e entre as fases de pós-teste e *follow-up*, optou-se por apresentar somente os dados da análise descritiva, das três fases de coleta de dados.

Tabela 19. Tempo que o pai passa com o filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo								
	Experimental (N ¹⁰ = 29)			Experimental 2 (N = 36)			Controle (N = 34)		
	Pré- teste	Pós- teste	Follow -up	Pré- teste	Pós- teste	Follow -up	Pré- teste	Pós- teste	Follow -up
	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.
Tempo que o pai passa com o filho, por dia/Avaliador – Pai.	110,7 (68,1)	116,1 (71,4)	118,8 (67,7)	140,8 (76,8)	154,2 (73,5)	149,0 (53,4)	90,9 (82,1)	103,2 (63,6)	112,2 (44,5)
Tempo que o pai passa com o filho, por dia/Avaliador – Mãe.	112,8 (64,9)	118,9 (61,8)	108,8 (48,3)	135,0 (77,1)	138,3 (65,0)	126,8 (51,2)	92,6 (83,4)	101,5 (74,2)	91,1 (50,9)

Comparando os três grupos de pais no pré-teste, verificou-se que os pais do GE2 relataram passar significativamente mais tempo ($F(2;96) = 3,81, p < 0,05$), por dia, realizando alguma atividade com os filhos, do que os pais do GC, segundo a opinião dos pais. Tal padrão se repetiu na comparação dos três grupos, na fase de *follow-up*, em que os pais do GE2 relataram passar significativamente mais tempo, por dia, realizando alguma atividade com os filhos, do que os pais do GC, segundo a opinião dos pais ($F(2;80) = 3,67, p < 0,05$) e das mães ($F(2;80) = 3,64, p < 0,05$). No pós-teste não houve diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos, no que diz respeito ao número de horas que os pais passavam com os filhos. Nos três grupos, não houve diferenças estatisticamente significativas, no número de horas que os pais passavam com o filho (segundo os pais e as mães), entre a fase de pré-teste e pós-teste e entre a fase de pós-teste e *follow-up*, como mostra a Tabela 19.

Comportamentos do filho que agradavam e desagradavam o pai

A Tabela 20 compara a opinião dos pais quanto aos comportamentos dos seus filhos que lhes agradavam e desagradavam, no pré-teste e no pós-teste, entre o GE1, GE2 e GC.

¹⁰ Na fase do *follow-up*: GE1/N=24; GE2/N=31; GC/N=27.

Tabela 20. Média do número de comportamentos do filho que agradam e desagradam o pai, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo											
	Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
	Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova	
		F	gl			F	gl			F	gl	
Média do N. de comportamentos que agradam.	3,28 (1,13)	4,07 (0,84)	8,41**	1,28	3,03 (1,08)	3,53 (0,81)	4,57*	1,35	3,03 (1,03)	3,38 (0,95)	ns	ns
Média do N. de comportamentos que desagradam.	3,51 (0,99)	3,10 (0,67)	3,56+	1,28	2,78 (1,07)	2,36 (0,87)	ns	ns	2,71 (0,76)	2,82 (0,87)	ns	ns

Nota: + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Comparando os três grupos no pré-teste, quanto aos comportamentos dos filhos que desagradavam os pais, notou-se que os pais do GE1 apontaram significativamente menos comportamentos, quando comparados com os pais do GE2 e GC ($F(2;96) = 6,87$, $p < 0,01$). Na comparação dos três grupos, na fase de pós-teste, notou-se que os pais do GE1 apontaram um número significativamente maior de comportamentos agradáveis dos filhos, quando comparados com os pais do GE2 e GC ($F(2;96) = 5,30$, $p < 0,01$). No entanto, os pais do GE1 apontaram significativamente mais comportamentos desagradáveis dos filhos, quando comparados com os pais do GE2 ($F(2;96) = 6,93$, $p < 0,01$).

Comparando o número de comportamentos dos filhos que agradavam os pais, no pré-teste e no pós-teste, notou-se um aumento estatisticamente significativo no GE1 ($F(9,12; 28) = 8,41$, $p < 0,01$) e no GE2 ($F(4,50; 35) = 4,57$, $p < 0,05$) na fase de pós-teste. Os pais do GE1 ($F(2,48; 28) = 3,56$, $p < 0,1$) também apontaram significativamente menos comportamentos desagradáveis nos filhos, entre o pré-teste e o pós-teste, como mostra a Tabela 20.

A Tabela 21 compara a opinião dos pais quanto aos comportamentos dos seus filhos que lhes agradavam e desagradavam, no pós-teste e no *follow-up*, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 21. Média do número de comportamentos do filho que agradam e desagradam o pai, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo											
	Experimental 1 (N = 24)				Experimental 2 (N = 31)				Controle (N = 27)			
	Pós- teste	Follow -up	Manova		Pós- teste	Follow -up	Manova		Pós- teste	Follow -up	Manova	
		F	gl			F	gl			F	gl	
Média do N. de comportamentos que agradam.	4,08 (0,88)	4,58 (0,88)	4,60*	1,23	3,48 (0,81)	4,06 (1,21)	6,88*	1,30	3,33 (0,96)	3,44 (1,15)	ns	ns
Média do N. de comportamentos que desagradam.	3,04 (0,55)	2,71 (0,81)	ns	ns	2,42 (0,89)	2,32 (0,75)	ns	ns	2,96 (0,92)	2,67 (0,83)	ns	ns

Nota: * $p < 0,05$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Na comparação dos três grupos, na fase de *follow-up*, notou-se que os pais do GE1 apontaram um número significativamente maior de comportamentos agradáveis dos filhos, quando comparados com os pais do GC ($F(2;80) = 6,81, p < 0,01$). No entanto, os três grupos, não diferiram nos números de comportamentos dos filhos que desagradavam os pais.

Comparando o número de comportamentos dos filhos que agradavam os pais, no pós-teste e no *follow-up*, notou-se um aumento estatisticamente significativo no GE1 ($F(3,00; 23) = 4,60, p < 0,05$) e no GE2 ($F(5,23; 31) = 6,88, p < 0,05$) na fase de *follow-up*. Não houve mudanças estatisticamente significativas, no número de comportamentos dos filhos que desagradavam os pais, entre o pós-teste e o *follow-up*, como mostra a Tabela 21.

No pré-teste, pós-teste e *follow-up*, os comportamentos mais citados que agradavam os pais, em relação aos filhos foram: obediente/educado (GE1, GE2 e GC), carinhoso/amoroso (GE1, GE2 e GC), bondoso/compreensivo/atencioso (GE1 e GE2) e conversa com os pais (GC). Os comportamentos desagradáveis mais citados pelos pais, em relação aos filhos foram: desobediência, desorganização e grita/responde agressivamente (GE1, GE2 e GC).

Comportamentos do pai quando o filho o desagradava

Além de listar os comportamentos dos filhos que agradavam e desagradavam os pais, verificou-se nos três grupos, quais os comportamentos paternos diante dos maus comportamentos dos filhos, segundo a opinião dos próprios pais. Assim, a Tabela 22 compara os comportamentos do pai, quando o filho o desagradava, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre os três grupos de pais.

Tabela 22. Comportamentos do pai, quando o filho o desagradava, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

Comportamentos do pai	Grupo								
	Experimental 1 (N = 29 ¹¹)			Experimental 2 (N = 36)			Controle (N = 34)		
	Pré-teste	Pós-teste	Follow-up	Pré-teste	Pós-teste	Follow-up	Pré-teste	Pós-teste	Follow-up
Conversa e explica o erro.	15	17	15	18	19	20	13	13	12
Castiga.	09	08	08	10	10	12	09	07	07
Bate.	07	04	06	10	03	06	09	10	09
Briga/xinga.	05	02	03	04	03	04	04	05	06
Dá bronca/grita.	03	04	04	05	06	06	08	10	11
Retira as coisas que a criança mais gosta.	02	14	15	01	12	11	00	01	00
Ignora.	02	00	00	00	00	01	00	00	00
Diz que ficou chateado.	01	08	09	00	14	15	00	00	00
Ouve o que a criança tem a dizer.	00	09	07	01	10	11	00	03	04
Não se aplica.	03	00	00	01	00	00	00	00	00

Houve um aumento no número de pais do GE1 e GE2 que relataram que conversavam/explicavam o erro, retiravam as coisas que a criança mais gostava, diziam que ficavam chateados e ouviam o que a criança tinha a dizer, quando o filho fizesse algo que o desagradasse. No entanto, não houve mudanças significativas entre as fases pré-teste e pós-teste e de pós-teste e *follow-up*, como mostra a Tabela 22.

¹¹ Na fase do *follow-up*: GE1/N=24; GE2/N=31; GC/N=27.

Percepção e atitude do pai ao agir errado com o filho

Os dados da Tabela 23 comparam à frequência (%) de diferentes maneiras de os pais se comportarem, quando percebiam que agiram errado com o filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 23. Tipo e frequência de comportamentos do pai, quando percebia que agiu errado com o filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo								
	Experimental 1			Experimental 2			Controle		
	Pré- teste (N=26)	Pós- teste (N=28)	Follow -up (N=24)	Pré- teste (N=32)	Pós- teste (N=33)	Follow- up (N=28)	Pré- teste (N=31)	Pós- teste (N=33)	Follow- up (N=26)
Conversa com o filho.	15	10	10	17	18	13	09	10	07
Pede desculpas.	08	18	13	14	14	15	20	20	19
Não faz nada	03	00	01	01	01	00	02	03	00

A maioria dos pais que disse que percebia que agia errado com os filhos em alguns momentos, tanto na fase de pré-teste, pós-teste e *follow-up*, independente do grupo, conversava com o filho ou pedia desculpas. Uma minoria dos pais desta amostra relatou que não fazia nada, quando percebia que agia errado com o filho, como mostra a Tabela 23. Segundo a análise de chi-quadrado, não houve diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste e o pós-teste e o *follow-up*, nos três grupos.

Ambiente e hábito de estudo do filho

A Tabela 24 compara a opinião dos pais sobre o ambiente de estudo do filho em casa, considerando se existe um ambiente específico para estudar, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 24. Opinião do pai sobre o ambiente de estudo do filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo								
	Experimental 1			Experimental 2			Controle		
	Pré- teste (N=23)	Pós- teste (N=25)	Follow -up (N=19)	Pré- teste (N=29)	Pós- teste (N=32)	Follow- up (N=26)	Pré- teste (N=27)	Pós- teste (N=28)	Follow- up (N=22)
Tem ambiente de estudo	15	20	13	17	19	19	14	17	13
Não tem ambiente de estudo	08	05	06	12	13	07	13	11	09

Mais da metade dos pais dos três grupos, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, apontaram que os filhos têm lugar específico de estudo, em casa, como mostra a Tabela 24. Segundo a análise de chi-quadrado, não houve diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pós-teste e o *follow-up*, nos três grupos. A Tabela 25 compara a opinião dos pais sobre a rotina de estudos do filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 25. Opinião do pai sobre a rotina de estudos do filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo								
	Experimental 1			Experimental 2			Controle		
	Pré-teste (N=23)	Pós-teste (N=25)	Follow-up (N=19)	Pré-teste (N=29)	Pós-teste (N=32)	Follow-up (N=26)	Pré-teste (N=27)	Pós-teste (N=28)	Follow-up (N=22)
Estuda quando tem tarefa de casa.	14	13	12	18	17	18	20	20	18
Estuda todos os dias, à noite.	03	05	05	05	09	06	06	06	05
Lê livros e revistas.	04	07	04	06	07	07	04	06	04
Não estuda em casa.	04	04	02	03	03	01	00	01	00
Estuda todos os dias.	02	03	03	01	03	01	01	01	00

Como mostra a Tabela 25, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, mais da metade dos pais dos três grupos apontaram que os filhos estudavam apenas quando tinham lição de casa e uma pequena parcela das crianças estudavam todos os dias ou liam livros e revistas, sem estar relacionados com as exigências da escola. Segundo a análise de chi-quadrado, não houve diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pós-teste e o *follow-up*, nos três grupos.

Contato do pai com a escola e professor do filho

Além de comparar, entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pós-teste e o *follow-up*, o envolvimento do pai com questões escolares do filho, no âmbito familiar, também investigou-se o envolvimento direto do pai no âmbito escolar. Os dados da Tabela 26 comparam o número de pais que disseram que participavam das reuniões escolares e que mantinham contato com a professora dos filhos, no pré-teste e no pós-teste, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 26. Participação em reuniões escolares e contato com a professora do filho, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo											
	Experimental 1				Experimental 2				Controle			
	Pré- teste	Pós- teste	Teste de χ^2 χ^2	gl	Pré- teste	Pós- teste	Teste de χ^2 χ^2	gl	Pré- teste	Pós- teste	Teste de χ^2 χ^2	gl
Número de pais que participam das reuniões escolares.	18	24	3,11*	1	28	34	4,18*	1	23	23	ns	ns
Número de pais que mantém contato com a professora.	18	27	8,03**	1	28	34	4,17*	1	23	24	ns	ns

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

O número de pais, do GE1 e do GE2, que participavam das reuniões escolares ($\chi^2(1) = 3,11$, $p < 0,05$, $\chi^2(1) = 8,03$, $p < 0,01$, respectivamente) e que mantinham contato com a professora ($\chi^2(1) = 4,18$, $p < 0,05$, $\chi^2(1) = 4,17$, $p < 0,05$, respectivamente) aumentou significativamente, segundo relato dos mesmos, entre o pré-teste e o pós-teste, como mostra a Tabela 26. Os dados da Tabela 27 comparam o número de pais que disseram que participavam das reuniões escolares e que mantinham contato com a professora dos filhos, no pós-teste e no *follow-up*, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 27. Participação em reuniões escolares e contato com a professora do filho, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo											
	Experimental 1				Experimental 2				Controle			
	Pós-teste	Follow-up	Teste de χ^2		Pós-teste	Follow-up	Teste de χ^2		Pós-teste	Follow-up	Teste de χ^2	
		χ^2	gl			χ^2	gl			χ^2	gl	
Número de pais que participam das reuniões escolares.	20	21	ns	ns	30	31	ns	ns	20	21	ns	ns
Número de pais que mantém contato com a professora.	22	23	ns	ns	29	30	ns	ns	19	21	ns	ns

Nota: ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Como mostra a Tabela 27, não houve mudanças significativas entre as fases de pós-teste e de *follow-up*, no número de pais que participavam das reuniões escolares dos filhos e que mantinham contato com a professora dos filhos, segundo relato dos mesmos. Os dados da Tabela 28 comparam os três grupos, em relação à frequência com a qual os pais disseram que participavam de reuniões escolares e que mantinham contato com a professora do filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*.

Tabela 28. Frequência de participação dos pais nas reuniões escolares e em contatos com a professora do filho, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo									
	Experimental 1			Experimental 2			Controle			
	Pré-teste	Pós-teste	Follow-up	Pré-teste	Pós-teste	Follow-up	Pré-teste	Pós-teste	Follow-up	
	Média /D.P.	Média /D.P.	Média/D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média/D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média/D.P.	
Frequência de participação em reuniões escolares*.	de	2,28 (0,96)	2,71 (0,91)	2,80 (0,77)	2,25 (0,75)	2,68 (0,98)	2,58 (0,98)	2,00 (0,60)	2,00 (0,95)	2,15 (1,04)
Frequência de contato com a professora (dias/ano)**.	de	4,22 (2,98)	4,30 (2,33)	4,27 (2,64)	4,57 (2,71)	3,65 (1,74)	3,79 (1,80)	3,65 (2,06)	3,17 (1,01)	3,47 (0,41)

Nota: * A frequência foi apontada usando uma escala que variou de varia de 1, 'só quando o filho apresenta problemas' 2, 'esporadicamente' 3, 'na maioria das reuniões' 4, 'em todas as reuniões'.

** A frequência foi apontada usando uma escala que variou de varia de 2, 'semestralmente' 4, 'bimestralmente' 12, 'mensalmente' 52, 'semanalmente' a 365, 'diariamente'.

De acordo com a Tabela 28, não houve diferenças estatisticamente significativas, nos três grupos, quanto ao relato dos pais sobre a frequência de participação em reuniões escolares e de contato com as professoras, entre a fase do pré-

teste e do pós-teste e entre a fase do pós-teste e *follow-up*. Assim como não houve diferenças entre os três grupos de pais, na frequência de participação nas reuniões escolares e na frequência de contato com a professora, no pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

5- Repertório de habilidades sociais dos pais

A Tabela 29 compara o repertório de habilidades sociais (com base no IHS – Del Prette), no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre os pais do GE1, GE2 e GC.

Tabela 29. Habilidades sociais dos pais no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

IHS	Grupo								
	Experimental 1 (N = 29 ¹²)			Experimental 2 (N = 36)			Controle (N = 34)		
	Pré- teste	Pós- teste	Follow -up	Pré- teste	Pós- teste	Follow -up	Pré- teste	Pós- teste	Follow- up
	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média/ D.P.
ET- Escore Total.	96,7 (17,3)	96,2 (15,2)	95,0 (14,8)	101,8 (14,7)	101,4 (11,9)	96,6 (8,94)	92,4 (20,8)	92,6 (16,7)	90,7 (16,75)
F1- Enfrentamento e auto-afirmação com risco.	11,3 (2,86)	11,1 (2,31)	10,8 (2,21)	12,2 (3,05)	12,2 (2,32)	12,1 (1,99)	11,7 (2,76)	12,1 (2,21)	12,3 (1,66)
F2- Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo.	07,8 (1,76)	07,8 (1,68)	7,85 (1,58)	07,9 (1,96)	07,9 (1,67)	8,43 (2,09)	07,2 (02,3)	07,1 (01,6)	7,10 (1,58)
F3- Conversação e desenvoltura social.	7,35 (1,94)	6,97 (1,74)	6,70 (1,89)	07,2 (1,89)	07,1 (1,67)	6,23 (1,43)	06,6 (2,19)	06,4 (2,01)	6,08 (2,08)
F4- Auto-exposição a desconhecidos e situações novas.	03,7 (1,35)	03,6 (1,13)	3,43 (1,10)	03,7 (0,94)	03,6 (1,05)	3,56 (1,54)	03,6 (01,2)	03,4 (01,1)	3,28 (0,98)
F5- Autocontrole da agressividade.	0,96 (0,74)	0,97 (0,84)	0,90 (0,61)	0,89 (0,61)	1,06 (0,72)	1,14 (0,83)	0,89 (0,53)	0,83 (0,66)	0,86 (0,49)

Nota: *Pontuações que indicam um bom repertório de HS: *Escore total* de 88,50 a 107,86; *Escore F1* de 8,89 a 12,74; *Escore F2* de 7,46 a 10,13; *Escore F3* de 5,90 a 7,81; *Escore F4* de 2,49 a 4,32; *Escore F5* de 0,75 a 1,85.

Nas três fases, comparando os três grupos, não houve diferenças estatisticamente significativas no repertório de habilidades sociais dos pais. Com os pais nos três grupos, ao comparar o pré-teste e o pós-teste e o pós-teste e o *follow-up*, não houve aumento significativo no repertório de habilidades sociais. Como mostram os dados da Tabela 29, em média, os pais dos três grupos apresentaram um bom

¹² Na fase do *follow-up*: GE1/N=24; GE2/N=31; GC/N=27.

repertório de habilidades sociais, considerando os cinco fatores e o escore total, com exceção dos pais do GC, que apresentaram nas três fases, um repertório um pouco abaixo da média no Fator 2 *Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo*” (Del Prette & Del Prette, 2001).

Dados referentes às crianças

Os dados referentes às crianças serão apresentados de forma a responder ao objetivo de comparar o desempenho acadêmico (segundo crianças e professoras), o autoconceito, os problemas de comportamento (segundo pais, mães e professoras) e o repertório de habilidades sociais (segundo pais, mães, crianças e professoras) das crianças, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre o grupo de crianças cujos pais participaram da intervenção (GE1), o grupo de crianças cujas mães participaram da intervenção (GE2) e o grupo de crianças cujos pais e mães não participaram da intervenção (GC).

1- Desempenho acadêmico, autoconceito e desenvolvimento social das crianças:

Impactos da intervenção com pais

A Tabela 30 compara o desempenho acadêmico (com base no TDE – Teste de Desempenho Escolar e no SSRS-Versão para professores), no pré-teste e no pós-teste, entre as crianças do GE1, GE2 e GC.

Tabela 30. Desempenho acadêmico das crianças no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo											
	Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
	Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova	
Subtestes- TDE*	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl
Aritmética.	11,7 (03,7)	12,9 (04,5)	ns	ns	12,4 (03,1)	12,7 (02,6)	ns	ns	12,1 (03,5)	11,3 (04,2)	ns	ns
Escrita.	23,7 (08,2)	24,9 (08,6)	ns	ns	28,7 (05,0)	29,3 (05,6)	ns	ns	24,9 (13,4)	26,6 (07,8)	ns	ns
Leitura.	59,1 (16,8)	67,1 (06,3)	11,7**	1;28	65,6 (05,9)	67,9 (03,2)	9,94**	1;35	56,5 (16,8)	61,1 (11,6)	ns	ns
Escore total.	94,9 (24,8)	104,9 (16,3)	12,9**	1;28	106,6 (11,5)	109,9 (08,5)	6,40*	1;35	93,5 (25,2)	99,0 (18,4)	ns	ns
SSRS- Versão para professores	33,3 (09,5)	37,8 (07,6)	37,5***	1;28	36,8 (07,5)	40,1 (05,7)	17,6***	1;35	34,4 (09,4)	36,9 (08,0)	ns	ns

Nota: *Pontuação máxima em aritmética = 38 (Escore médio = 10-13); pontuação máxima em escrita = 35 (Escore médio = 20-26); pontuação máxima em leitura = 70 (Escore médio = 58-66) e pontuação máxima total = 143 (Escore médio = 87-105).

** Pontuação máxima = 45 (Escore médio = 27,72 – 42,42).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Na comparação entre os três grupos em relação aos resultados obtidos pelas crianças na fase do pré-teste, a pontuação das crianças do GE2 foi significativamente maior do que a das crianças do GC no subteste de leitura ($F(2;96) = 4,26, p < 0,05$) e na pontuação total do TDE ($F(2;96) = 4,15, p < 0,05$). As crianças do GE2 apresentaram uma pontuação significativamente maior do que as crianças do GE1 no subteste de escrita ($F(2;96) = 4,32, p < 0,05$). Desta forma, o GE1 começou sem “vantagens” acadêmicas em relação aos demais grupos.

Considerando a comparação entre os três grupos, em relação aos resultados obtidos pelas crianças na fase do pós-teste, verificou-se que no subteste de leitura, as crianças do GE1 e do GE2 apresentaram uma pontuação significativamente maior, quando comparadas com as crianças do GC ($F(2;96) = 7,48, p < 0,01$). Nesta fase, as crianças do GE2 apresentaram uma pontuação significativamente maior do que as crianças do GC, na pontuação total do TDE ($F(2;96) = 4,73, p < 0,05$).

Nas mudanças ocorridas entre o pré-teste e o pós-teste, observou-se que as crianças do GE1 ($F(912,1; 28) = 11,7, p < 0,01$ – leitura; $F(1531,1; 28) = 12,9, p < 0,01$ – total do TDE) e do GE2 ($F(95,7; 35) = 9,94, p < 0,01$ – leitura; $F(196,7; 35) = 6,40, p < 0,05$ – total do TDE) tiveram uma mudança favorável e significativa na pontuação no subteste de leitura e total do TDE. Comparando o desempenho acadêmico dos alunos, segundo as professoras, no pré-teste e no pós-teste, verificou-se que as crianças do GE1 ($F(291,4; 28) = 37,5, p < 0,001$) e do GE2 ($F(196,7; 35) = 17,6, p < 0,001$) tiveram uma mudança significativa, como mostram os dados da Tabela 30.

A Tabela 31 compara o desempenho acadêmico (com base no TDE – Teste de Desempenho Escolar e no SSRS-Versão para professores), no pós-teste e no *follow-up*, entre as crianças do GE1, GE2 e GC.

Tabela 31. Desempenho acadêmico das crianças no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

Subtestes-TDE*	Grupo											
	Experimental 1 (N = 24)				Experimental 2 (N = 31)				Controle (N = 27)			
	Pós-teste	Follow-up	Manova		Pós-teste	Follow-up	Manova		Pós-teste	Follow-up	Manova	
Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	
Aritmética.	12,7 (03,5)	12,8 (03,4)	ns	ns	13,2 (02,4)	12,7 (02,9)	ns	ns	11,3 (04,1)	11,8 (04,2)	ns	ns
Escrita.	25,1 (07,8)	25,5 (07,6)	ns	na	30,2 (04,5)	30,0 (04,3)	ns	ns	27,1 (06,6)	26,9 (06,7)	ns	ns
Leitura.	67,9 (03,9)	67,8 (03,7)	ns	ns	68,2 (03,1)	69,1 (03,3)	4,44*	1;30	63,3 (07,0)	63,8 (06,2)	ns	ns
Escore total.	105,8 (12,2)	106,1 (10,9)	ns	ns	111,6 (06,8)	110,5 (05,7)	ns	ns	102,1 (15,0)	102,8 (12,0)	ns	ns
SSRS-Versão para professores	38,8 (06,3)	40,1 (04,6)	ns	ns	39,5 (05,7)	41,6 (04,6)	3,87+	1;16	39,1 (05,6)	38,6 (05,9)	ns	ns

Nota: *Pontuação máxima em aritmética = 38 (Escore médio = 10-13); pontuação máxima em escrita = 35 (Escore médio = 20-26); pontuação máxima em leitura = 70 (Escore médio = 58-66) e pontuação máxima total = 143 (Escore médio = 87-105).

** Pontuação máxima = 45 (Escore médio = 27,72 – 42,42).

+ $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

¹³ Na fase do *follow-up*, os professores da terceira instituição de ensino, onde foi realizada a coleta de dados, recusaram a participar, sendo assim, alterou os números de participantes por grupo: GE1/N=12; GE2/N=17; GC/N=17.

Na comparação entre os três grupos em relação aos resultados obtidos pelas crianças na fase do *follow-up*, a pontuação das crianças do GE1 e do GE2 foi significativamente maior do que a das crianças do GC no subteste de leitura ($F(2;79) = 7,13, p < 0,01$). As crianças do GE2 apresentaram uma pontuação significativamente maior do que as crianças do GE1 no subteste de escrita ($F(2;79) = 3,82, p < 0,05$) e do que as crianças do GC na pontuação total do TDE ($F(2;79) = 4,71, p < 0,05$).

Nas mudanças ocorridas entre o pós-teste e o *follow-up*, observou-se que as crianças do GE2 tiveram um aumento significativo na pontuação em leitura ($F(15,7; 30) = 4,44, p < 0,05$) e, segundo a avaliação das professoras (SSRS-Versão para Professores), as mesmas apresentaram ganhos significativos no desempenho acadêmico ($F(38,1; 16) = 3,87, p < 0,1$), como mostram os dados da Tabela 31.

A Tabela 32 compara o autoconceito, no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*, entre as crianças do GE1, GE2 e GC.

Tabela 32. Autoconceito das crianças no pré-teste, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escalas	Grupo								
	Experimental 1 (N = 29 ¹⁴)			Experimental 2 (N = 36)			Controle (N = 34)		
	Pré- teste	Pós- teste	Follow -up	Pré- teste	Pós- teste	Follow -up	Pré- teste	Pós- teste	Follow- up
	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média /D.P.	Média/ D.P.
Relacionamento com os pais.	32,2 (06,6)	33,4 (06,6)	34,2 (06,6)	33,1 (07,5)	34,2 (06,9)	33,6 (07,4)	29,1 (07,9)	28,9 (07,9)	29,4 (07,2)
Leitura.	30,2 (07,7)	30,2 (07,4)	30,7 (07,3)	32,9 (08,4)	32,6 (08,1)	33,5 (06,9)	29,4 (08,9)	29,2 (08,5)	30,0 (07,5)
Autoconceito geral.	28,7 (08,2)	28,4 (08,2)	28,3 (08,2)	30,6 (08,5)	29,9 (07,9)	30,4 (07,3)	27,1 (08,6)	25,5 (08,2)	25,1 (07,4)
Assuntos escolares em geral.	28,8 (09,2)	28,4 (08,5)	28,4 (08,2)	31,4 (07,9)	30,2 (07,3)	30,5 (06,6)	27,9 (08,1)	27,8 (07,0)	27,6 (07,5)
Relacionamento com os colegas.	28,4 (07,5)	28,6 (07,3)	29,2 (07,1)	30,8 (08,1)	30,6 (07,8)	31,1 (06,9)	27,3 (07,9)	27,9 (07,5)	28,4 (06,7)
Matemática.	28,2 (09,1)	27,6 (08,7)	27,6 (08,4)	30,4 (08,6)	29,9 (07,9)	30,5 (07,3)	27,9 (07,8)	27,0 (07,9)	27,6 (07,2)
Habilidades físicas.	27,2 (07,2)	27,0 (06,8)	27,3 (06,3)	27,9 (07,8)	27,6 (08,1)	28,0 (07,8)	26,0 (07,9)	25,1 (07,5)	25,2 (07,5)
Aparência física.	26,9 (08,0)	27,5 (08,1)	27,0 (08,0)	29,2 (07,7)	30,3 (07,4)	31,1 (06,6)	26,4 (07,8)	27,0 (07,5)	27,1 (07,3)
Autoconceito acadêmico.	28,7 (06,9)	29,1 (06,4)	29,4 (06,1)	30,3 (06,6)	30,7 (06,1)	30,9 (05,6)	27,2 (07,5)	27,2 (07,0)	27,6 (06,5)
Autoconceito acadêmico.	29,1 (08,5)	28,7 (07,9)	28,9 (07,6)	31,6 (07,9)	30,9 (07,4)	31,5 (06,5)	28,4 (08,0)	27,9 (07,3)	28,4 (06,7)
Autoconceito total.	28,9 (07,5)	29,2 (06,8)	27,6 (06,5)	30,9 (07,4)	30,7 (06,9)	31,1 (05,7)	27,8 (07,7)	27,6 (07,1)	27,6 (06,5)

Legenda: Autoconceito não acadêmico (média de: habilidades físicas, aparência física, relacionamento com os pais e com os colegas); Autoconceito acadêmico (média de: matemática, leitura e assuntos escolares em geral); Autoconceito total (média de todas as habilidades).

Nota: Pontuação máxima para cada habilidade = 40.

Na comparação pré-teste entre os grupos, não houve diferenças estatisticamente significativas em nenhuma habilidade que avaliou o autoconceito. No entanto, ao comparar os resultados obtidos em cada dimensão do autoconceito pelos três grupos no pós-teste, verificou-se que na dimensão envolvendo o relacionamento com os pais, as crianças do GE1 e do GE2 apresentaram um autoconceito significativamente maior do que as crianças do GC ($F(2;96) = 8,09, p < 0,001$). Na comparação dos três grupos, no *follow-up*, verificou-se que na dimensão do autoconceito geral, as crianças do GE2

¹⁴ Na fase do *follow-up*: GE1/N=24; GE2/N=31; GC/N=27.

apresentaram um autoconceito significativamente maior do que as crianças do GC ($F(2;79) = 3,42, p < 0,05$).

Não houve ganhos estatisticamente significativos para nenhum dos grupos, entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pós-teste e o *follow-up*, no autoconceito global ou específico (por dimensão) das crianças, como mostram os dados da Tabela 32. Segundo a amostra de referência, as crianças estavam com um autoconceito mediano, nas três fases de coleta de dados (Marsh & Smith, 1981).

Para poder detectar possíveis alterações nos comportamentos das crianças em casa e até na escola (apesar da intervenção focar a habilidade dos pais para tornar o comportamento do filho mais adequado, em casa), ambos os pais e as professoras responderam medidas para indicar a apresentação (ou não) de comportamentos problemas pelas crianças, na época do pré-teste e do pós-teste, como mostra a Tabela 33.

Tabela 33. Pontuação média nas medidas de problemas de comportamento das crianças, segundo os pais, as mães e as professoras, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escalas	Grupo											
	Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
	Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova	
	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl
Pais												
HIP	5,14 (3,25)	4,38 (3,09)	ns	ns	4,64 (3,21)	3,89 (2,98)	ns	ns	3,89 (3,35)	3,29 (2,88)	ns	ns
CPI	3,21 (2,02)	2,21 (1,92)	13,1**	1;28	2,53 (2,21)	1,81 (2,46)	ns	ns	1,97 (1,71)	1,74 (1,62)	ns	ns
CPE	6,17 (3,38)	4,10 (3,23)	79,3***	1;28	5,03 (3,56)	3,33 (3,09)	37,8***	1;35	5,18 (3,35)	4,24 (3,51)	ns	ns
CPT	14,5 (7,40)	10,7 (6,84)	41,6***	1;28	12,2 (7,82)	9,03 (7,02)	33,7***	1;35	11,0 (7,57)	9,26 (6,43)	ns	ns
Mães												
HIP	5,31 (3,29)	5,14 (3,67)	ns	ns	4,89 (3,50)	4,94 (3,48)	ns	ns	3,88 (3,40)	4,21 (3,68)	ns	ns
CPI	3,38 (2,18)	2,41 (2,11)	ns	ns	2,86 (2,34)	2,33 (2,07)	ns	ns	2,00 (1,74)	1,68 (1,65)	ns	ns
CPE	5,69 (3,52)	3,48 (2,95)	44,6***	1;28	5,83 (3,42)	4,19 (3,12)	38,3***	1;35	5,32 (3,39)	5,06 (3,55)	ns	ns
CPT	14,4 (7,48)	11,0 (7,30)	33,1***	1;28	13,6 (7,97)	11,5 (6,95)	ns	ns	11,2 (7,52)	10,9 (7,78)	ns	ns
Profas.												
CPI	4,24 (3,44)	3,97 (3,27)	ns	ns	3,92 (2,82)	3,53 (2,51)	ns	ns	3,79 (3,57)	3,56 (3,83)	ns	ns
CPE	11,5 (7,35)	9,89 (7,18)	ns	ns	9,69 (6,14)	8,61 (5,96)	ns	ns	9,47 (6,94)	9,03 (6,95)	ns	ns
CPT	15,7 (9,60)	13,9 (9,29)	ns	ns	13,6 (7,56)	12,1 (6,85)	ns	ns	13,3 (9,47)	12,6 (9,43)	ns	ns

Legenda: HIP: Hiperatividade (faixa média na amostra de referência para pais/mães = 0,62-3,66); CPI: Comportamentos problemáticos internalizantes (média pais/mães = 2,56-6,26; média professores = 0,00-3,24); CPE: Comportamentos problemáticos externalizantes (média pais/mães = 3,53-8,77; média professores = 0,25-7,85); CPT: Comportamentos problemáticos total (média pais/mães = 8,04-19,18; média professores = 0,87-8,97).

Nota: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$, ns = não apresenta diferenças significativas.

Para a maioria dos pais e as mães, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, as crianças apresentaram problemas de comportamento internalizantes e externalizantes na média ou abaixo da média. No entanto, para ambos os pais, as crianças apresentaram índices de hiperatividade acima da média e para as professoras, as crianças estavam com problemas de comportamento acima da média, considerando a amostra de referência (Bandeira & cols., no prelo).

Na comparação dos dados do pré-teste entre os três grupos, as crianças do GE1 apresentaram médias para comportamentos problemáticos internalizantes

significativamente maiores, segundo as mães, quando comparadas com as crianças do GC ($F(2;96) = 3,46, p < 0,05$). Na comparação dos dados do pós-teste entre os grupos, não houve diferenças estatisticamente significativas nos índices de problemas de comportamento das crianças, independente do avaliador. Ou seja, o GE1 deixou de ser pior do GC, na visão das mães, após a intervenção.

Nas mudanças ocorridas entre o pré-teste e o pós-teste, comparando cada grupo separadamente, observou-se que as crianças do GE1, segundo a avaliação dos pais, apresentaram um índice menor de problemas de comportamento externalizantes ($F(62,1; 28) = 79,3, p < 0,001$), internalizantes ($F(14,5; 28) = 13,1, p < 0,01$) e total ($F(212,4; 28) = 41,6, p < 0,001$) na fase do pós-teste. Segundo as mães, essas crianças apresentaram um índice de problemas de comportamento externalizantes ($F(70,6; 28) = 44,3, p < 0,001$) e total ($F(162,2; 28) = 33,1, p < 0,001$), significativamente menor na fase de pós-teste, como mostram os dados da Tabela 33.

De forma similar, no GE2, as crianças também apresentaram um índice significativamente menor de problemas de comportamento externalizantes ($F(51,7; 35) = 37,8, p < 0,001$, segundo a avaliação dos pais; $F(55,1; 35) = 38,3, p < 0,001$, segundo a avaliação das mães) e total ($F(180,5; 35) = 33,7, p < 0,001$, segundo a avaliação dos pais) na fase de pós-teste.

A Tabela 34 mostra a existência (ou não) de comportamentos problemas nas crianças, segundo a opinião dos pais, das mães e das professoras, no pós-teste e no *follow-up*.

Tabela 34. Pontuação média nas medidas de problemas de comportamento das crianças, segundo os pais, as mães e as professoras, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escala	Grupo											
	Experimental 1 (N = 24)				Experimental 2 (N = 31)				Controle (N = 27)			
	Pós- teste	Follow -up	Manova		Pós- teste	Follow -up	Manova		Pós- teste	Follow -up	Manova	
	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl
Pais												
HIP	4,42 (2,59)	4,29 (2,22)	ns	ns	3,71 (2,72)	3,97 (2,74)	ns	ns	3,19 (2,76)	3,15 (2,18)	ns	ns
CPI	2,13 (1,75)	2,46 (2,34)	ns	ns	1,74 (2,39)	1,73 (1,69)	ns	ns	1,78 (1,67)	2,11 (1,65)	ns	ns
CPE	4,13 (2,94)	3,83 (2,28)	ns	ns	3,03 (2,70)	2,71 (2,47)	ns	ns	3,85 (3,24)	3,78 (2,45)	ns	ns
CPT	10,7 (5,54)	10,6 (4,29)	ns	ns	8,52 (6,83)	8,42 (4,74)	ns	ns	8,81 (6,01)	9,04 (4,61)	ns	ns
Mães												
HIP	4,96 (3,16)	4,92 (2,67)	ns	ns	4,97 (3,24)	4,52 (2,91)	ns	ns	4,19 (3,68)	4,26 (2,81)	ns	ns
CPI	2,42 (1,86)	2,38 (1,76)	ns	ns	2,32 (2,10)	2,16 (1,75)	ns	ns	1,70 (1,71)	1,81 (1,59)	ns	ns
CPE	3,33 (2,68)	2,25 (2,09)	14,1**	1;23	4,03 (2,89)	3,35 (2,32)	7,26*	1;30	4,93 (3,53)	4,96 (3,09)	ns	ns
CPT	10,7 (5,85)	9,54 (4,99)	7,72*	1;23	11,3 (6,66)	10,0 (5,28)	5,24*	1;30	10,8 (7,61)	11,0 (5,18)	ns	ns
Profas. ¹⁵												
CPI	3,08 (2,47)	2,83 (1,64)	ns	ns	3,35 (2,09)	3,53 (2,00)	ns	ns	1,35 (1,27)	1,41 (1,16)	ns	ns
CPE	10,0 (7,37)	10,7 (6,80)	ns	ns	9,35 (6,17)	9,59 (6,12)	ns	ns	7,47 (5,84)	7,24 (5,20)	ns	ns
CPT	13,1 (8,85)	13,5 (7,17)	ns	ns	12,7 (7,13)	13,1 (6,67)	ns	ns	8,82 (5,58)	8,64 (5,29)	ns	ns

Legenda: HIP: Hiperatividade (faixa média na amostra de referência para pais/mães = 0,62-3,66); CPI: Comportamentos problemáticos internalizantes (média pais/mães = 2,56-6,26; média professores = 0,00-3,24); CPE: Comportamentos problemáticos externalizantes (média pais/mães = 3,53-8,77; média professores = 0,25-7,85); CPT: Comportamentos problemáticos total (média pais/mães = 8,04-19,18; média professores = 0,87-8,97).

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$, ns = não apresenta diferenças significativas.

Para a maioria dos pais e das mães, na fase de *follow-up*, as crianças apresentaram problemas de comportamento total na média ou abaixo da média. No entanto, para as professoras as crianças do GE1 e GE2 estavam com problemas de comportamento total acima da média, considerando a amostra de referência (Bandeira & cols., no prelo).

¹⁵ Na fase do *follow-up*, os professores da terceira instituição de ensino, onde foi realizada a coleta de dados, recusaram a participar, sendo assim, alterou os números de participantes por grupo: GE1/N=12; GE2/N=17; GC/N=17.

Na comparação dos dados do *follow-up* entre os três grupos, as crianças do GE1 apresentaram médias para comportamentos problemáticos externalizantes significativamente maiores, segundo as mães, quando comparadas com as crianças do GC ($F(2;79) = 7,40, p < 0,01$). Segundo os pais e as professoras, não houve diferenças estatisticamente significativas nos problemas de comportamento das crianças, na fase de *follow-up*.

Nas mudanças ocorridas entre o pós-teste e o *follow-up*, comparando cada grupo separadamente, observou-se que as crianças do GE1 e GE2, segundo a avaliação das mães, apresentaram um índice menor de problemas de comportamento externalizantes ($F(14,1; 23) = 14,1, p < 0,01$ -GE1; $F(7,11; 30) = 7,26, p < 0,05$ -GE2) e total ($F(27,1; 23) = 16,33, p < 0,05$ -GE1; $F(27,1; 26) = 5,24, p < 0,05$ -GE2) na fase do *follow-up*.

Para detectar possíveis impactos da intervenção sobre a capacidade das crianças para lidarem de forma mais adequada com situações interpessoais difíceis, o repertório de habilidades sociais das crianças foi avaliado por meio de auto-avaliação, da avaliação de ambos os pais e das professoras, no pré-teste e no pós-teste, como mostra a Tabela 35.

Tabela 35. Repertório de habilidades sociais das crianças, segundo as crianças, os pais, as mães e as professoras, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escalas	Grupo											
	Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
	Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova	
Média/ D.P.	Média/ D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	Média /D.P.	Média /D.P.	F	gl	
Crianças												
F1	9,51 (3,07)	9,72 (1,31)	ns	ns	10,3 (2,49)	9,91 (1,75)	ns	ns	8,82 (3,92)	8,68 (1,57)	ns	ns
F2	4,66 (1,63)	5,14 (1,25)	ns	ns	5,53 (1,61)	5,44 (1,18)	ns	ns	4,47 (1,85)	4,74 (1,39)	ns	ns
F3	8,45 (3,51)	9,17 (1,10)	ns	ns	9,56 (2,87)	9,17 (1,40)	ns	ns	8,68 (3,76)	9,18 (1,55)	ns	ns
F4	5,03 (2,08)	5,83 (0,85)	3,34+	1;28	5,69 (1,67)	5,25 (0,99)	ns	ns	5,15 (1,99)	5,24 (0,96)	ns	ns
F5	5,45 (2,98)	6,31 (0,97)	ns	ns	6,67 (2,63)	6,67 (1,20)	ns	ns	5,68 (2,63)	5,91 (1,52)	ns	ns
F6	5,34 (2,06)	5,10 (1,18)	ns	ns	5,81 (1,98)	5,22 (1,29)	ns	ns	5,62 (2,31)	5,88 (1,29)	ns	ns
Total	31,9 (9,86)	34,6 (3,31)	ns	ns	35,4 (7,94)	34,4 (4,73)	ns	ns	31,7 (11,9)	31,6 (4,28)	ns	ns
Pais												
F1	10,1 (4,33)	11,3 (3,76)	ns	ns	11,9 (4,62)	13,7 (3,59)	7,99**	1;35	12,2 (5,73)	12,2 (5,12)	ns	ns
F2	9,34 (3,27)	9,48 (3,51)	ns	ns	11,0 (3,44)	11,1 (2,99)	ns	ns	9,97 (4,39)	10,4 (5,00)	ns	ns
F3	8,72 (3,79)	8,79 (3,46)	ns	ns	10,8 (4,00)	10,3 (3,65)	ns	ns	9,35 (4,43)	9,26 (4,33)	ns	ns
F4	8,79 (3,48)	9,17 (3,19)	ns	ns	11,2 (3,29)	10,3 (3,63)	ns	ns	9,68 (4,72)	9,88 (4,67)	ns	ns
F5	6,55 (2,89)	6,69 (2,45)	ns	ns	7,86 (2,66)	7,89 (2,74)	ns	ns	6,79 (3,23)	7,26 (4,02)	ns	ns
F6	4,03 (1,76)	5,14 (1,62)	11,7**	1;28	4,86 (2,13)	5,78 (1,81)	9,22**	1;35	4,91 (2,80)	5,99 (2,30)	ns	ns
Total	38,2 (13,4)	40,4 (12,0)	ns	ns	45,8 (13,7)	47,3 (13,3)	ns	ns	42,3 (18,8)	43,2 (18,6)	ns	ns
Mães												
F1	11,0 (4,75)	12,1 (2,22)	ns	ns	11,2 (4,92)	12,2 (2,47)	ns	ns	11,8 (5,56)	12,2 (3,33)	ns	ns
F2	9,86 (3,43)	9,83 (2,21)	ns	ns	10,8 (3,15)	10,1 (2,21)	ns	ns	10,1 (4,06)	10,03 (2,04)	ns	ns
F3	8,14 (4,01)	9,59 (2,24)	ns	ns	10,4 (3,82)	9,69 (2,39)	ns	ns	9,47 (4,54)	9,50 (2,79)	ns	ns
F4	8,97 (3,90)	9,03 (2,15)	ns	ns	11,1 (3,59)	9,78 (1,94)	6,49*	1;35	9,97 (4,50)	9,29 (2,59)	ns	ns
F5	6,76 (2,75)	7,07 (1,58)	ns	ns	7,36 (2,73)	7,19 (1,58)	ns	ns	7,03 (3,44)	6,79 (2,42)	ns	ns
F6	4,31 (1,93)	4,38 (1,47)	ns	ns	4,92 (2,08)	5,08 (1,38)	ns	ns	4,64 (2,53)	5,62 (1,61)	3,14+	1;33
Total	39,6 (14,2)	41,2 (7,25)	ns	ns	44,4 (13,7)	43,0 (7,79)	ns	ns	42,5 (18,7)	42,4 (10,1)	ns	ns
Profas.												
F1	19,4 (6,75)	20,0 (5,90)	ns	ns	21,2 (6,14)	21,3 (5,91)	ns	ns	22,6 (6,42)	21,8 (5,92)	ns	ns
F2	11,1 (3,51)	12,3 (3,32)	ns	ns	11,9 (4,18)	12,9 (3,28)	ns	ns	11,4 (3,58)	12,1 (3,49)	ns	ns
F3	10,6 (3,84)	12,0 (3,19)	ns	ns	11,4 (3,70)	12,1 (3,44)	ns	ns	12,3 (3,83)	12,9 (3,50)	ns	ns
F4	3,17 (1,54)	3,97 (1,15)	6,83*	1;28	3,67 (1,62)	3,92 (1,29)	ns	ns	3,24 (1,37)	3,53 (1,11)	ns	ns
F5	4,93 (2,28)	5,41 (1,68)	ns	ns	5,33 (1,89)	6,19 (2,14)	8,95**	1;35	5,00 (2,07)	5,29 (1,68)	ns	ns
Total	37,2 (10,8)	40,3 (10,7)	ns	ns	40,5 (11,3)	42,2 (11,4)	ns	ns	41,2 (11,4)	41,6 (10,7)	ns	ns

Legenda. **Crianças:** F1 = Responsabilidade (média = 9,65-13,77); F2 = Empatia (média = 3,67-7,09); F3 = Assertividade (média = 6,87-12,19); F4 = Autocontrole (média = 4,49-7,57); F5 = Evitação de Problemas (média = 4,43-8,49); F6 = Expressão de sentimento positivo (média = 5,25-8,11) e Total (média = 32,43-44,87). **Pais/Mães:** F1 = Cooperação (média = 7,13-14,99); F2 = Amabilidade (média = 9,60-14,87); F3 = Iniciativa/Desenvolvimento social (média = 7,82-14,02); F4 = Assertividade (média = 8,59-14,35); F5 = Autocontrole/Civilidade (média = 4,76-9,08); F6 = Autocontrole Passivo (média = 2,06-5,64) e Total (média = 35,08-53,36). **Professoras:** F1 = Responsabilidade/Cooperação (média = 15,35-28,61); F2 = Asserção Positiva (média = 6,86-15,22); F3 = Autocontrole (média = 8,34-16,20); F4 = Autodefesa (média = 1,67-5,11); F5 = Cooperação com pares (média = 2,61-6,69) e Total (média = 28,73-51,83).

Independente do avaliador, na grande maioria dos fatores, as crianças apresentaram um repertório de habilidades sociais mediano, segundo a amostra de referência (Bandeira & cols., 2007).

Na comparação dos resultados obtidos pelos três grupos na fase do pré-teste, as crianças do GE2 se auto-avaliaram com repertório de habilidades sociais mais adequado no Fator 2 *Empatia*, quando comparadas com as crianças do GC ($F(2;96) = 3,83$, $p < 0,05$). Além disso, as crianças do GE2 apresentaram repertório mais adequado de habilidades sociais no Fator 4, *Assertividade*, segundo a opinião dos pais, quando comparadas com as crianças do GE1 ($F(2;96) = 3,21$, $p < 0,05$). Ou seja, as crianças do GE1 não apresentaram destaque em relação aos demais grupos, na época do pré-teste.

Na comparação entre os grupos na fase do pós-teste, as crianças do GE1 e do GE2 se auto-avaliaram com repertório mais adequado de habilidades sociais no Fator 1 *Responsabilidade* ($F(2;96) = 6,17$, $p < 0,01$) e no Escore total ($F(2;96) = 5,08$, $p < 0,01$), quando comparadas com as crianças do GC. As crianças do GE1 também se auto-avaliaram com repertório mais adequado de habilidades sociais no Fator 4 *Autocontrole* ($F(2;96) = 3,96$, $p < 0,05$), quando comparadas com as crianças do GC. As crianças do GE2 se auto-avaliaram com repertório mais adequado de habilidades sociais no Fator 5 *Evitação de Problemas* quando comparadas com as crianças do GC. Por fim, o repertório de habilidades sociais no Fator 6 *Autocontrole Passivo*, foi avaliado como sendo significativamente mais adequado entre as crianças do GC, segundo as mães, quando comparadas com as crianças do GE1 e do GE2 ($F(2;96) = 3,33$, $p < 0,05$).

Quanto às mudanças ocorridas entre o pré-teste e o pós-teste, comparando cada grupo separadamente, observou-se que as crianças do GE1 apresentaram um repertório de habilidades sociais significativamente mais adequado na fase de pós-teste, nos seguintes aspectos: (a) no Fator 4 *Autocontrole*, segundo a sua própria avaliação ($F(9,12; 28) = 3,34$, $p < 0,1$); (b) no Fator 6 *Autocontrole Passivo* ($F(17,7; 28) = 11,7$,

$p < 0,01$), segundo a avaliação dos pais e (c) no Fator 4 *Autodefesa* ($F(9,12; 28) = 6,83$, $p < 0,05$), segundo a avaliação das professoras.

As crianças do GE2 apresentaram um repertório de habilidades sociais significativamente maior na fase de pós-teste, nos seguintes aspectos: (a) no Fator 1 *Cooperação* ($F(40,5; 35) = 7,99$, $p < 0,01$) e Fator 6 *Autocontrole Passivo* ($F(15,1; 35) = 9,22$, $p < 0,01$), segundo a avaliação dos pais; (b) no Fator 4 *Assertividade* ($F(29,4; 35) = 6,49$, $p < 0,05$), segundo a avaliação das mães e (c) no Fator 5 *Cooperação com pares* ($F(13,3; 35) = 8,95$, $p < 0,01$), segundo a avaliação das professoras, como mostra a Tabela 28.

A Tabela 36 compara o repertório de habilidades sociais das crianças, segundo avaliação do pai, mãe, professora e da própria criança, entre o pós-teste e o *follow-up*.

Tabela 36. Repertório de habilidades sociais das crianças, segundo as crianças, os pais, as mães e as professoras, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

Escalas	Grupo											
	Experimental 1 (N = 24)				Experimental 2 (N = 31)				Controle (N = 27)			
	Pós-teste	Follow-up	Manova		Pós-teste	Follow-up	Manova		Pós-teste	Follow-up	Manova	
Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl	Média/D.P.	Média/D.P.	F	gl	
Crianças												
F1	9,70 (1,33)	9,00 (2,19)	ns	ns	9,97 (1,60)	9,35 (1,70)	ns	ns	8,85 (1,54)	9,04 (1,63)	ns	ns
F2	5,17 (1,31)	4,96 (1,08)	ns	ns	5,39 (1,17)	5,16 (0,32)	ns	ns	4,89 (1,34)	4,96 (1,13)	ns	ns
F3	9,21 (1,02)	9,38 (1,81)	ns	ns	9,26 (1,39)	9,55 (1,73)	ns	ns	9,18 (1,64)	9,04 (2,26)	ns	ns
F4	5,67 (0,70)	4,88 (1,77)	5,97*	1;23	5,16 (0,93)	5,64 (1,28)	ns	ns	5,22 (0,97)	5,07 (1,82)	ns	ns
F5	6,29 (0,95)	6,41 (1,56)	ns	ns	6,84 (1,19)	6,68 (1,64)	ns	ns	6,07 (1,59)	5,96 (1,87)	ns	ns
F6	4,95 (1,23)	5,13 (1,45)	ns	ns	5,26 (1,32)	5,19 (1,28)	ns	ns	4,81 (1,33)	5,37 (1,71)	ns	ns
Total	34,3 (3,33)	32,6 (6,29)	ns	ns	34,5 (4,63)	32,9 (4,37)	ns	ns	32,1 (4,41)	31,9 (6,41)	ns	ns
Pais												
F1	11,5 (3,69)	11,1 (2,47)	ns	ns	13,4 (4,09)	12,7 (3,56)	ns	ns	12,5 (5,17)	12,1 (3,80)	ns	ns
F2	9,79 (3,62)	9,71 (2,31)	ns	ns	11,0 (2,92)	11,4 (2,94)	ns	ns	10,5 (4,39)	10,6 (2,76)	ns	ns
F3	9,29 (3,30)	9,38 (2,43)	ns	ns	10,3 (3,73)	10,2 (2,86)	ns	ns	9,44 (4,28)	9,81 (3,11)	ns	ns
F4	9,46 (3,20)	9,50 (2,34)	ns	ns	10,1 (3,57)	10,1 (2,84)	ns	ns	9,78 (4,30)	10,3 (2,61)	ns	ns
F5	6,96 (2,44)	7,17 (1,24)	ns	ns	7,90 (2,78)	7,87 (1,82)	ns	ns	7,33 (4,19)	7,48 (2,14)	ns	ns
F6	5,29 (1,63)	5,13 (1,51)	ns	ns	5,77 (1,69)	5,32 (1,58)	ns	ns	5,48 (2,29)	5,44 (1,53)	ns	ns
Total	41,7 (12,2)	40,3 (8,49)	ns	ns	47,0 (12,9)	44,8 (11,3)	ns	ns	44,0 (18,2)	44,0 (11,6)	ns	ns
Mães												
F1	12,2 (2,24)	12,9 (2,38)	ns	ns	12,2 (2,38)	13,2 (2,71)	ns	ns	12,4 (3,80)	12,6 (3,04)	ns	ns
F2	10,0 (2,32)	10,3 (2,71)	ns	ns	10,2 (2,19)	9,84 (1,88)	ns	ns	10,1 (2,13)	10,9 (1,80)	ns	ns
F3	9,75 (1,65)	10,6 (2,34)	ns	ns	9,84 (2,41)	10,0 (2,11)	ns	ns	9,56 (2,79)	9,70 (2,63)	ns	ns
F4	9,21 (2,26)	10,0 (1,68)	ns	ns	9,81 (1,97)	10,4 (1,52)	ns	ns	9,29 (2,78)	10,1 (1,70)	ns	ns
F5	7,13 (1,65)	7,21 (1,95)	ns	ns	7,26 (1,55)	7,16 (1,86)	ns	ns	6,74 (2,40)	7,59 (1,45)	ns	ns
F6	4,38 (1,56)	4,54 (1,59)	ns	ns	5,09 (1,42)	4,97 (1,83)	ns	ns	5,26 (1,70)	5,29 (1,79)	ns	ns
Total	41,6 (7,31)	43,8 (7,37)	ns	ns	43,1 (7,71)	44,5 (6,34)	ns	ns	42,4 (10,7)	44,8 (6,44)	ns	ns
Profas.¹⁶												
F1	19,1 (5,35)	20,4 (4,70)	ns	ns	19,2 (6,71)	20,9 (3,59)	ns	ns	21,7 (5,02)	19,9 (2,82)	ns	ns
F2	12,5 (1,93)	11,0 (2,83)	ns	ns	11,7 (3,47)	12,4 (2,76)	ns	ns	13,5 (2,32)	12,8 (1,60)	ns	ns
F3	11,7 (2,84)	11,0 (3,13)	ns	ns	11,2 (3,81)	11,8 (1,95)	ns	ns	12,9 (2,56)	11,8 (1,75)	ns	ns
F4	4,17 (0,94)	4,08 (0,99)	ns	ns	3,76 (1,43)	3,76 (1,39)	ns	ns	3,53 (0,62)	3,53 (1,46)	ns	ns
F5	5,00 (1,35)	5,42 (2,23)	ns	ns	5,18 (2,35)	6,00 (1,37)	ns	ns	5,82 (1,47)	4,82 (1,91)	ns	ns
Total	39,5 (9,23)	38,8 (8,60)	ns	ns	38,2 (12,7)	41,2 (6,09)	ns	ns	42,6 (7,87)	39,2 (4,50)	ns	ns

Legenda. **Crianças:** F1 = Responsabilidade (média = 9,65-13,77); F2 = Empatia (média = 3,67-7,09); F3 = Assertividade (média = 6,87-12,19); F4 = Autocontrole (média = 4,49-7,57); F5 = Evitação de Problemas (média = 4,43-8,49); F6 = Expressão de sentimento positivo (média = 5,25-8,11) e Total (média = 32,43-44,87). **Pais/Mães:** F1 = Cooperação (média = 7,13-14,99); F2 = Amabilidade (média = 9,60-14,87); F3 = Iniciativa/Desenvoltura social (média = 7,82-14,02); F4 = Assertividade (média = 8,59-14,35); F5 = Autocontrole/Civildade (média = 4,76-9,08); F6 = Autocontrole Passivo (média = 2,06-5,64) e Total (média = 35,08-53,36). **Professoras:** F1 = Responsabilidade/Cooperação (média = 15,35-28,61); F2 = Aserção Positiva (média = 6,86-15,22); F3 = Autocontrole (média = 8,34-16,20); F4 = Autodefesa (média = 1,67-5,11); F5 = Cooperação com pares (média = 2,61-6,69) e Total (média = 28,73-51,83). Nota: * $p < 0,05$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

¹⁶ Na fase do *follow-up*, os professores da terceira instituição de ensino, onde foi realizada a coleta de dados, recusaram a participar, sendo assim, alterou os números de participantes por grupo: GE1/N=12; GE2/N=17; GC/N=17.

Na maioria dos fatores, as crianças apresentaram um repertório de habilidades sociais mediano, independente do avaliador, segundo a amostra de referência (Bandeira & cols., 2007). Na comparação entre os grupos na fase do *follow-up*, não houve diferenças estatisticamente significativas, independente do avaliador. O repertório de habilidades sociais das crianças, independente do avaliador, de modo geral, não alterou entre as fases do pós-teste e do *follow-up*, exceto para as crianças do GE1 que se auto-avaliaram com um repertório significativamente menor na fase de *follow-up*, no Fator 4 *Autocontrole* ($F(7,52; 23) = 5,97, p < 0,05$), como mostram os dados da Tabela 36.

Importância das habilidades sociais, segundo os pais, as mães e as professoras

A probabilidade das crianças apresentarem um repertório de habilidades sociais adequado depende da aceitação e da valorização desses padrões sociais, pelos adultos que interagem com elas. Por isso, verificou-se a importância atribuída às habilidades sociais, segundo os pais, mães e professoras, antes do programa de intervenção para pais, como mostram os dados das Tabelas 37 e 38.

Tabela 37. Grau de importância das habilidades sociais das crianças, segundo os pais e as mães, no pré-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo							
	Experimental 1 (N = 29)		Experimental 2 (N = 36)		Controle (N = 34)		ANOVA	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	F	gl
<i>Avaliação dos pais</i>								
F1-Cooperação.	11,8	3,31	12,9	2,83	10,9	2,94	3,89*	2;96
F2-Amabilidade.	10,3	2,33	09,7	2,42	08,8	2,29	3,23*	2;96
F3-Iniciativa/ Desenvoltura social.	09,5	2,81	09,1	2,96	08,9	2,58	ns	ns
F4-Asserção de enfrentamento.	09,3	2,20	09,9	2,31	09,0	1,78	ns	ns
F5-Autocontrole/Civilidade.	07,2	1,56	07,5	1,76	06,1	1,86	5,46**	2;96
F6-Autocontrole Passivo.	04,9	1,43	05,2	1,48	04,7	1,22	ns	ns
Total	45,6	8,21	47,3	8,39	41,9	8,50	3,67*	2;96
<i>Avaliação das mães</i>								
F1-Cooperação.	12,6	3,33	12,2	2,61	12,0	2,61	ns	ns
F2-Amabilidade.	10,3	3,91	09,6	2,06	09,7	2,34	ns	ns
F3-Iniciativa/ Desenvoltura social.	09,3	2,60	08,3	1,90	09,0	2,04	ns	ns
F4-Asserção de enfrentamento.	09,6	2,19	08,8	1,88	09,2	2,48	ns	ns
F5-Autocontrole/Civilidade.	07,3	1,67	07,5	1,68	07,1	2,33	ns	ns
F6-Autocontrole Passivo.	04,7	1,49	04,8	1,42	04,7	1,33	ns	ns
Total	47,0	10,0	44,9	7,19	44,8	7,58	ns	ns

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Como mostram os dados da Tabela 37, pode-se verificar que, os pais do GE2 avaliaram um conjunto maior de respostas habilidosas como muito importantes em relação ao Fator 1 *Cooperação* ($F(2;96) = 3,89, p < 0,05$), Fator 5 *Autocontrole/Civilidade* ($F(2;96) = 5,46, p < 0,01$) e no Escore total ($F(2;96) = 3,67, p < 0,05$), quando comparados com os pais do GC. Os pais do GE1 avaliaram um conjunto maior de respostas habilidosas como muito importantes no Fator 2 *Amabilidade* ($F(2;96) = 3,23, p < 0,05$), quando comparados com os pais do GC. Não houve diferenças estatisticamente significativas na avaliação inicial da importância das habilidades sociais, por parte das mães do GE1, GE2 e GC.

Tabela 38. Grau de importância das habilidades sociais, para o funcionamento bem sucedido do estudante na sala de aula, segundo avaliação das professoras

	Média	D.P.
F1-Responsabilidade/Cooperação.	20,8	3,76
F2-Asserção Positiva.	12,5	2,84
F3-Autocontrole.	11,6	2,86
F4-Autodefesa.	04,1	1,55
F5-Cooperação com pares.	05,2	1,54
Total	40,9	7,49

Como mostra a Tabela 38, as professoras consideraram mais indispensáveis para o bom desempenho acadêmico dos alunos, o conjunto de habilidades que compõem o Fator 1 *Responsabilidade/Cooperação* e o Fator 2 *Asserção Positiva*.

Dados das professoras

Além de avaliar o desempenho acadêmico, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças, por meio do SSRS-Versão para professores, as professoras responderam a uma série de questões sobre o desempenho acadêmico e os problemas de comportamento das mesmas e o envolvimento dos pais na escola. Por meio do teste de ANOVA, não foi verificado, tanto no pré-teste, quanto no pós-teste e no *follow-up*, diferenças estatisticamente significativas nas avaliações das crianças feitas pelas professoras, comparando os três grupos (GE1, GE2 e GC).

Na comparação entre o pós-teste e o *follow-up* alterou os números de participantes por grupo, pois as professoras da terceira instituição de ensino, onde foi

realizada a coleta de dados, se recusaram a participar, sendo assim: GE1/N=12; GE2/N=17; GC/N=17.

1- Avaliação do desempenho acadêmico, dos problemas de comportamento e dos aspectos familiares dos alunos pelas professoras

Na Tabela 39, compara-se o número de atributos positivos e negativos atribuídos aos alunos pelas professoras, no pré-teste e no pós-teste, para o GE1, GE2 e GC.

Tabela 39. Número de atributos positivos e negativos atribuídos os alunos pelas professoras, no pré-teste e no pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

		Grupo											
		Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
		Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova		Pré- teste	Pós- teste	Manova	
				F	gl			F	gl			F	gl
Média	do N. de	2,10	2,76	40,8***	1;28	2,00	2,22	10,0**	2;35	2,00	1,94	ns	ns
atributos positivos do aluno.													
Média	do N. de	1,24	1,00	8,91**	1;56	1,39	1,11	13,4**	1;70	1,00	0,94	ns	ns
atributos negativos do aluno.													

Nota: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Comparando o número de atributos positivos usados para descrever os alunos, pelas professoras, no pré-teste e no pós-teste, notou-se um aumento no GE1 ($F(6,22; 28) = 40,8, p < 0,001$) e no GE2 significativo ($F(0,89; 35) = 10,0, p < 0,01$). Ao comparar os atributos negativos, notou-se uma diminuição significativa, entre a fase do pré-teste e do pós-teste, no GE1 ($F(0,85; 28) = 8,91, p < 0,01$) e no GE2 ($F(1,39; 35) = 13,4, p < 0,01$), como mostra a Tabela 39.

Na Tabela 40, compara-se o número de atributos positivos e negativos atribuídos aos alunos pelas professoras, no pós-teste e no *follow-up*, para o GE1, GE2 e GC.

Tabela 40. Número de atributos positivos e negativos atribuídos os alunos pelas professoras, no pós-teste e no *follow-up*: Comparação do GE1, GE2 e GC

		Grupo											
		Experimental 1 (N = 12)				Experimental 2 (N = 17)				Controle (N = 17)			
		Pós- teste	Follow -up	Manova		Pós- teste	Follow -up	Manova		Pós- teste	Follow -up	Manova	
				F	gl			F	gl			F	gl
Média	do N. de	2,67	3,0	ns	ns	1,88	2,18	ns	ns	2,06	2,00	ns	ns
atributos positivos do aluno.													
Média	do N. de	1,00	0,83	ns	ns	1,00	0,94	ns	ns	0,71	0,88	ns	ns
atributos negativos do aluno.													

Nota: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Comparando o número de atributos positivos e negativos usados para descrever os alunos, pelas professoras, no pós-teste e no *follow-up*, não houve mudanças estatisticamente significativas, como mostra a Tabela 40.

Tanto no pré-teste, quanto no pós-teste e no *follow-up*, os atributos positivos mais citados, em relação aos alunos foram: interesse que demonstravam nas matérias ou no aprendizado ou dedicação (GE1, GE2 e GC), atencioso (GE1), bom relacionamento com os colegas (GE2) e estudioso (GC). Os atributos negativos mais citados, em relação aos alunos foram: distraído ou desatento (GE1, GE2), agride os colegas ou briga (GE1, GE2 e GC) e conversa muito (GC). A Tabela 41 compara a porcentagem de alunos que, segundo as professoras, não apresentavam problemas de aprendizagem ou problemas de comportamento, no pré-teste e no pós-teste, comparando o GE1, GE2 e GC.

Tabela 41. Porcentagem de alunos sem problemas de aprendizagem ou de comportamento, no pré-teste e no pós-teste, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC

		Grupo											
		Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
		Pré- teste	Pós- teste	Teste de		Pré- teste	Pós- teste	Teste de		Pré- teste	Pós- teste	Teste de	
				χ^2	gl			χ^2	gl			χ^2	gl
Aluno não tem	problemas de	48,3%	69,0%	2,56+	1	52,8%	69,4%	ns	ns	52,9%	55,9%	ns	ns
aprendizagem.													
Aluno não tem	problemas de	20,7%	34,5%	ns	ns	30,6%	36,1%	ns	ns	41,2%	44,1%	ns	ns
comportamento.													

Nota: + $p < 0,1$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Segundo a avaliação das professoras, nos três grupos, aumentou a porcentagem de crianças que não apresentavam problemas de aprendizagem e de comportamento. No GE1 há uma tendência a diferença estatisticamente significativa $\chi^2(1) = 2,56, p < 0,1$, com base no aumento da porcentagem de crianças sem problemas de aprendizagem, entre o pré-teste e o pós-teste, como mostra a Tabela 41.

A Tabela 42 compara a porcentagem de alunos que, segundo as professoras, não apresentavam problemas de aprendizagem ou problemas de comportamento, no pós-teste e no *follow-up*, comparando o GE1, GE2 e GC.

Tabela 42. Porcentagem de alunos sem problemas de aprendizagem ou de comportamento, no pós-teste e no *follow-up*, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo											
	Experimental 1 (N = 12)				Experimental 2 (N = 17)				Controle (N = 17)			
	Pós- teste	Follow -up	Teste de χ^2 χ^2 gl		Pós- teste	Follow -up	Teste de χ^2 χ^2 gl		Pós- teste	Follow -up	Teste de χ^2 χ^2 gl	
Aluno não tem problemas de aprendizagem.	70,8%	79,2%	ns	ns	70,9%	83,9%	ns	ns	59,2%	70,4%	ns	ns
Aluno não tem problemas de comportamento.	33,3%	54,2%	ns	ns	38,7%	54,8%	ns	ns	44,4%	48,1%	ns	ns

Nota: + $p < 0,1$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Segundo a avaliação das professoras, nos três grupos, não houve mudanças estatisticamente significativas no número de alunos que não apresentavam problemas de aprendizagem e de comportamento, entre as fases do pós-teste e *follow-up*, como mostra a Tabela 42.

Dentre as crianças com problemas de aprendizagem, as professoras citaram os seguintes problemas: dificuldades para ler e escrever, dificuldades em matemática, não querer fazer as atividades em sala de aula, problemas de fala, lentidão para fazer as atividades, apresenta problemas em função da alta cobrança dos pais, resistência para aprender, ansiedade e caligrafia pobre.

Os problemas de comportamento das crianças que mais diminuíram, entre o pré-teste e o pós-teste, segundo as professoras, foram: (a) no GE1, a desatenção e a provocação de confusões ou conflitos; (b) no GE2, a agressividade e (c) no GC, a agressividade e a teimosia. Na Tabela 43, compara-se a porcentagem de alunos que aumentou o rendimento acadêmico, entre o pré-teste e o pós-teste, segundo as professoras, no GE1, GE2 e GC.

Tabela 43. Porcentagem de alunos que melhoraram o desempenho acadêmico, do pré-teste para o pós-teste, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo											
	Experimental 1 (N = 29)				Experimental 2 (N = 36)				Controle (N = 34)			
	Pré-teste	Pós-teste	Teste de χ^2		Pré-teste	Pós-teste	Teste de χ^2		Pré-teste	Pós-teste	Teste de χ^2	
		χ^2	gl			χ^2	gl			χ^2	gl	
Desempenho de médio à muito bom/excelente.	55,2%	82,8%	5,16*	1	61,1%	86,1%	5,79*	1	55,9%	73,5%	ns	ns

Nota: * $p < 0,05$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Comparando o desempenho acadêmico das crianças, no pré-teste e no pós-teste, segundo as professoras, a porcentagem de crianças que tinha um desempenho de médio à muito bom/excelente, aumentou significativamente no GE1 $\chi^2(1) = 5,16$, $p < 0,05$ e no GE2 $\chi^2(1) = 5,79$, $p < 0,05$, como mostra a Tabela 43.

Na Tabela 44, compara-se a porcentagem de alunos que aumentou o rendimento acadêmico, entre o pós-teste e o *follow-up*, segundo as professoras, no GE1, GE2 e GC.

Tabela 44. Porcentagem de alunos que melhoraram o desempenho acadêmico, do pós-teste para o *follow-up*, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Grupo											
	Experimental 1 (N = 12)				Experimental 2 (N = 17)				Controle (N = 17)			
	Pós-teste	Follow-up	Teste de χ^2		Pós-teste	Follow-up	Teste de χ^2		Pós-teste	Follow-up	Teste de χ^2	
		χ^2	gl			χ^2	gl			χ^2	gl	
Desempenho de médio à muito bom/excelente.	83,3%	87,5%	ns	ns	87,1%	93,5%	ns	ns	74,1%	70,4%	ns	ns

Nota: ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Comparando o desempenho acadêmico das crianças, no pós-teste e no *follow-up*, segundo as professoras, pode-se verificar que não houve diferenças estatisticamente significativas na porcentagem de alunos que apresentavam desempenho de médio à muito bom/excelente, como mostra a Tabela 44. Na Tabela 45, compara-se a porcentagem de crianças que não apresentavam aspectos escolares e familiares preocupantes, no pré-teste e no pós-teste, segundo as professoras, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 45. Porcentagem de alunos que não apresentaram aspectos escolares ou familiares preocupantes, no pré-teste e no pós-teste, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Experimental 1 (N = 29)			Experimental 2 (N = 36)			Controle (N = 34)		
	Pré-teste	Pós-teste	Teste de χ^2 gl	Pré-teste	Pós-teste	Teste de χ^2 gl	Pré-teste	Pós-teste	Teste de χ^2 gl
Aluno não tem aspectos escolares preocupantes.	31,0%	44,8%	ns ns	29,4%	38,2%	ns ns	29,4%	26,5%	ns ns
Aluno não tem aspectos familiares preocupantes.	48,3%	62,1%	ns ns	36,1%	55,6%	2,74+ ns	52,9%	55,9%	ns ns

Nota: + $p < 0,1$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Como mostram os dados da Tabela 45, segundo a avaliação das professoras, as crianças do GE2 apresentaram uma tendência à diferença estatisticamente significativa $\chi^2(1) = 2,74$, $p < 0,1$ em relação ao aumento da porcentagem de alunos que não apresentavam aspectos familiares preocupantes, na fase de pós-teste. Na Tabela 46, compara-se a porcentagem de crianças que não apresentavam aspectos escolares e familiares preocupantes, entre o pós-teste e o *follow-up*, segundo as professoras, entre o GE1, GE2 e GC.

Tabela 46. Porcentagem de alunos que não apresentaram aspectos escolares ou familiares preocupantes, no pós-teste e no *follow-up*, segundo as professoras: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Experimental 1 (N = 12)				Experimental 2 (N = 17)				Controle (N = 17)			
	Pós- teste	<i>Follow</i> <i>-up</i>	Teste de χ^2		Pós- teste	<i>Follow</i> <i>-up</i>	Teste de χ^2		Pós- teste	<i>Follow</i> <i>-up</i>	Teste de χ^2	
			χ^2	gl			χ^2	gl			χ^2	gl
Aluno não tem aspectos escolares preocupantes.	41,7%	62,5%	ns	ns	40,7%	59,3%	ns	ns	29,6%	48,1%	ns	ns
Aluno não tem aspectos familiares preocupantes.	62,9%	75,0%	ns	ns	48,4%	54,8%	ns	ns	59,3%	66,7%	ns	ns

Nota: ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Como mostram os dados da Tabela 46, segundo a avaliação das professoras, não houve diferenças estatisticamente significativas na porcentagem de alunos que não apresentavam problemas escolares e familiares preocupantes, entre o pós-teste e o *follow-up*.

Dentre os aspectos familiares preocupantes presentes em maior porcentagem nos alunos têm-se: os pais não saberem estabelecer limites para a criança, agressão infantil e ausência dos pais no processo de aprendizagem da criança. Tanto no pré-teste, quanto no pós-teste, os aspectos preocupantes mais citados pelas professoras foram: falta de interesse em realizar atividades acadêmicas, dificuldade em matemática, desatenção, agressividade e a insegurança ao desempenhar uma atividade.

As professoras foram questionadas quanto à participação do pai nas atividades escolares dos alunos e quanto à qualidade do relacionamento entre pai e filho, aspectos que não apresentaram mudanças entre o pré-teste, o pós-teste e o *follow-up*. Independente do grupo e da fase de coleta de dados, aproximadamente 50,0% a 75,0% dos pais foram considerados participativos nas atividades escolares das crianças (compareciam a todas as reuniões ou mantinham contato freqüente com a professora) e de 40,0% a 55,0% dos pais foram avaliados como tendo um bom relacionamento com os filhos. Provavelmente, os pais dos três grupos (que se prontificaram a participar da

pesquisa e que tinham interesse em freqüentar o grupo de pais) já eram os pais mais participativos, antes de iniciar o estudo. É difícil as professoras detectarem melhorias no relacionamento entre pai-filho, pois não é possível ter conhecimento de detalhes do dia a dia. Por isso, provavelmente fazem avaliações mais simples, percebendo apenas se a relação é positiva ou negativa.

Resumo do impacto do programa de intervenção com os pais

A Tabela 47 mostra as variáveis que apresentaram mudanças estatisticamente significativas, entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pós-teste e o *follow-up*, considerando os três grupos.

Tabela 47. Variáveis que apresentaram mudanças estatisticamente significativas, entre o pré-teste e o pós-teste: Comparação do GE1, GE2 e GC

	Pré-teste e Pós-teste		Pós-teste e <i>Follow-up</i>	
	GE1	GE2	GE1	GE2
Bem-estar pessoal e familiar dos pais				
Estresse.	✓			
Adequação do desempenho no papel familiar.	✓	✓		✓
Envolvimento paterno				
Comunicação entre pai e filho	✓	✓	✓	✓
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho	✓	✓		
Número de comportamentos dos filhos que agradavam os pais.	✓	✓	✓	✓
Número de comportamentos dos filhos que desagradavam os pais.	✓			
Número de pais que participavam das reuniões escolares do filho.	✓	✓		
Número que pais que mantinham contato com a professora do filho.	✓	✓		
TDE				
Leitura.	✓	✓		✓
Escore total.	✓	✓		
SSRS				
Desempenho acadêmico (segundo as professoras).	✓	✓		✓
Comportamentos problemáticos internalizantes (segundo os pais).	✓			
Comportamentos problemáticos externalizantes (segundo os pais).	✓	✓		
Comportamentos problemáticos externalizantes (segundo as mães).	✓	✓	✓	✓
Comportamentos problemáticos total (segundo os pais).	✓	✓		
Comportamentos problemáticos total (segundo as mães).	✓	✓	✓	✓
Habilidades sociais: Fator 4 (Autocontrole) – Auto-avaliação.	✓		✓	
Habilidades sociais: Fator 1 (Cooperação) – os pais.		✓		
Habilidades sociais: Fator 6 (Autocontrole) – s pais.	✓	✓		
Habilidades sociais: Fator 4 (Asserção de enfrentamento) – as mães.		✓		
Habilidades sociais: Fator 4 (Autodefesa) – as professoras.	✓			
Habilidades sociais: Fator 5 (Cooperação com pares) –as professoras.		✓		
Dados das professoras				
Média do número de atributos positivos do aluno.	✓	✓		
Média do número de atributos negativos do aluno.	✓	✓		
% de alunos que não têm problemas de aprendizagem.	✓			
% de alunos com desempenho de médio a muito bom/excelente.	✓	✓		
% de alunos que não têm aspectos familiares preocupantes.		✓		

Legenda: Borda cinza = perda, no *follow-up*, ao comparar com o pós-teste.

Borda branca = ganhos na fase de pós-teste e *follow-up*, ao comparar com o pré-teste e o pós-teste, respectivamente.

Como mostram os dados da Tabela 47, o GE1 e o GE2 foram os que apresentaram mudanças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste, nas medidas referentes ao bem-estar pessoal e familiar dos pais, envolvimento paterno, desempenho acadêmico e aos problemas de comportamento das crianças. Além disso, apenas em uma variável (repertório de habilidades sociais das crianças, no F4 *Autocontrole* – auto-avaliação) houve uma diminuição no *follow-up*, nos ganhos ocorridos entre o pré-teste e o pós-teste, sendo que nas demais variáveis mantiveram-se os ganhos ou os mesmos aumentaram significativamente na fase de *follow-up*, ao comparar com a fase de pós-teste.

Estrutura da intervenção

Os dados referentes à avaliação das sessões do programa de intervenção com pais/mães serão descritos de forma a avaliar os temas abordados, os procedimentos adotados e os conteúdos pelos participantes, sendo apresentados em três conjuntos: (1) avaliação dos conteúdos abordados; (2) avaliação das sessões e (3) avaliação do programa de intervenção. Para avaliação das sessões e do programa de intervenção, consideraram-se os dados dos pais e das mães que participaram da mesma.

1- Avaliação dos conteúdos abordados

2ª sessão (O papel paterno)

Os dados da Tabela 48 mostram a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram na sessão 2.

Tabela 48. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 2

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F (N=63)	%
1- Como era a educação de hoje e de antigamente.	52	82,5
2- Diferença do relacionamento que tem com o filho hoje de como tinha com os pais.	41	65,1
3- Como se comunicar com o filho.	36	57,1
4- Papel central da família para o desenvolvimento da criança.	31	49,2
5- Importância do pai para a criança.	13	20,6
6- Importância de educar o filho para que se comportem, mesmo sem os pais estarem por perto.	09	14,3
O que mais gostou.....		
1- Vivência.	46	73,0
2- Participação dos pais.	18	28,6
3- Temática.	07	11,1
4- Oportunidade que todos tiveram para falar.	06	09,5
O que menos gostou.....		
1- Minha participação.	24	38,1
2- Nada.	23	36,5
3- Pouco tempo da sessão.	16	25,4
4- Comentários de alguns pais.	08	12,7

Como mostram os dados da Tabela 48, a maioria dos pais/mães apontou os principais conteúdos abordados na sessão, sendo que os discutidos na vivência foram enfatizados pela maioria deles (por exemplo: como era a educação de hoje e de antigamente e a diferença do relacionamento que tem com o filho hoje, de como tinha com o pai). O aspecto que os pais/mães mais gostaram foi o da vivência e o que menos gostaram foi da própria participação.

3ª sessão (Como manter e instalar comportamentos adequados no seu filho?)

A Tabela 49 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 49. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 3

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F (N=60)	%
1- Como o a criança aprende a se comportar.	40	66,7
2- Valorizar/reforçar os bons comportamentos do filho.	31	51,7
3- Reservar um tempo para o filho.	17	28,3
4- Educar o filho com humor.	05	08,3
O que mais gostou.....		
1- Dinâmica “A fazenda dos meus sonhos”.	42	70,0
2- Ensaio comportamental.	23	38,3
3- Dos pais lembrarem-se dos bons comportamentos do filho.	20	33,3
4- Descontraimento do grupo.	03	05,0
5- Minha participação.	02	03,3
O que menos gostou.....		
1- Nada.	56	93,3
2- Dinâmica “A fazenda dos meus sonhos”.	03	04,8
3- Pouco tempo da sessão.	02	03,3

Como mostram os dados da Tabela 49, a maioria dos participantes apontou como principal conteúdo *como a criança aprende a se comportar* e para um pouco mais da metade (51,7%) deles *valorizar/reforçar os bons comportamentos da criança*, ou seja, as temáticas discutidas na vivência foram os conteúdos que os pais mais enfatizaram. Os aspectos que os pais/mães mais gostaram da sessão foram os da dinâmica e do ensaio comportamental.

04ª sessão (Reconhecendo e extinguindo comportamentos inadequados do seu filho)

A Tabela 50 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 50. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 4

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F	%
	(N=60)	
1- O que fazer quando o filho desobedece.	44	73,3
2- Lidar com as brigas entre irmãos.	39	65,0
3- Maneiras de ignorar os maus comportamentos do filho.	32	53,3
4- A importância de não bater no filho.	27	45,0
5- É normal os irmãos brigarem.	08	13,3
6- O que fazer com as mentiras do filho.	02	03,3
O que mais gostou.....		
1- Da discussão sobre o relacionamento entre os irmãos.	36	60,0
2- Participação dos pais.	28	46,7
3- Dos pais falarem como se comportariam diante de algumas situações do filho.	24	40,0
4- Dos pais falarem dos problemas de comportamento do filho.	17	28,3
5- Treinar como ignorar os maus comportamentos do filho.	14	23,3
6- De ter abordado na sessão sobre as mentiras do filho.	02	03,3
O que menos gostou.....		
1- Nada.	54	90,0
2- Pouco tempo da sessão.	06	10,0
3- Participação de uma mãe.	03	05,0

Como mostram os dados da Tabela 50, mais da metade dos participantes relataram que os principais conteúdos abordados na sessão foram: o que fazer quando o filho desobedece, como lidar com as brigas entre irmãos e como ignorar os maus comportamentos do filho. Além disso, 60,0% dos pais/mães gostaram da discussão sobre o relacionamento entre os irmãos e para 90,0% deles não havia aspecto que não tivesse gostado, na sessão na sessão 4.

05ª sessão (Treinando comportamentos paternos empáticos)

A Tabela 51 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 51. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 5

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F (N=60)	%
1- O que é empatia.	38	63,3
2- Porque o filho se comporta mal.	36	60,0
3- Ignorar os comportamentos inadequados do filho.	33	55,0
4- Saber reconhecer os sentimentos do filho.	22	37,7
5- Importância da empatia.	12	20,0
O que mais gostou.....		
1- Participação dos pais.	35	58,3
2- Falar dos sentimentos.	33	55,0
3- Ensaio comportamental.	24	40,0
4- Troca de experiências entre os pais.	18	30,0
5- Relatos da tarefa de casa.	09	15,0
6- Dos pais relatarem as dificuldades que têm de ignorar os comportamentos inadequados do filho.	02	03,3
O que menos gostou.....		
1- Nada/Não respondeu.	56	93,3
2- Alguns comentários dos pais.	05	08,3
3- Temática.	02	03,3

Como mostram os dados da Tabela 51, mais da metade dos participantes disseram que os principais conteúdos abordados dessa sessão se referiam ao que é empatia, porque os filhos se comportam mal e em ignorar os comportamentos inadequados dos filhos. Mais da metade dos pais/mães também apontaram que gostaram da participação dos membros do grupo e de falar dos sentimentos e 8,3% deles disseram não ter gostado de alguns comentários dos pais.

06ª sessão (Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil)

A Tabela 52 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 52. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 6

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F (N=58)	%
1- A importância da leitura do ambiente social.	41	70,7
2- Porque o filho se comporta mal.	40	68,9
3- Como dar uma ordem ao filho.	29	50,0
4- Como os pais podem diminuir os comportamentos inadequados do filho.	26	44,9
5- Como os pais mantêm os comportamentos inadequados do filho.	11	18,9
O que mais gostou.....		
1- Troca de experiência.	47	81,0
2- Dos pais falarem dos problemas de comportamento do filho.	21	36,2
3- Vivência.	19	32,8
4- Material/Ilustrações.	09	15,5
5- Não sei.	08	13,8
6- Minha participação.	03	05,2
O que menos gostou.....		
1- Minha participação.	17	29,3
2- Vivência (análise funcional do comportamento).	08	13,8
3- Temática (difícil entendimento).	05	08,6
4- Nada.	36	62,1

Como mostram os dados da Tabela 52, a maioria dos participantes disse que os principais conteúdos abordados se referiam a importância da leitura do ambiente social, e do porque os filhos se comportam mal e apontou que gostou da troca de experiência entre eles. Além disso, 29,3% dos participantes não gostaram da sua participação.

7ª sessão (O elogio e o feedback positivo dos pais para os filhos)

A Tabela 53 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 53. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 7

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F (N=60)	%
1- A importância do brincar para a criança.	41	68,3
2- As brincadeiras que posso ter com o meu filho.	34	56,7
3- Que os pais devem brincar com o filho.	23	38,3
4- Como deve ser o elogio.	17	28,3
5- O que é feedback.	12	20,0
6- Monitorar as brincadeiras das crianças.	04	06,7
7- Tipos de brinquedos que as crianças devem ter.	02	03,3
8- Falar de um comportamento errado para o filho, por vez.	01	01,7
O que mais gostou.....		
1- Falar sobre brincadeiras com o filho.	37	61,7
2- Troca de experiência.	30	50,0
3- Vivência/Ensaio comportamental.	17	28,3
4- Participação dos pais.	15	25,0
5- Descontração do grupo.	05	08,3
6- Falar do que brincamos com o filho	03	05,0
O que menos gostou.....		
1- Alguns comentários dos pais.	12	20,0
2- Vivência.	08	13,3
3- Pouco tempo da sessão.	06	10,0
4- Nada.	38	63,3

Nessa sessão, a maioria dos participantes apontou como principais conteúdos o *brincar com o filho*, sendo que o objetivo central da sessão que era sobre elogio e feedback positivo dos pais para os filhos, foi mencionado por aproximadamente metade dos pais/mães. Mais da metade dos pais/mães (61,7%) gostaram de falar sobre as brincadeiras com o filho e 63,3% apontaram que não gostaram de nada da sessão, como mostram os dados da Tabela 53.

8ª e 9ª sessões (Auxiliando no desempenho escolar do filho – Parte 1 e 2)

A Tabela 54 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 54. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 8

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F	%
	(N=58)	
1- Monitorar as atividades escolares do filho.	48	82,8
2- Que os filhos devem estudar todos os dias.	35	60,3
3- Lidar com as notas baixas do filho.	26	44,8
4- A importância dos pais para o desempenho acadêmico do filho.	19	32,8
5- Ajudar o filho a se organizar.	10	17,2
6- Participar das reuniões da escola.	08	13,8
7- Acompanhar o progresso escolar do filho.	04	06,9
O que mais gostou.....		
1- Troca de experiência.	36	62,1
2- Participação dos pais.	22	37,9
3- Temática.	14	24,1
4- Ensaio comportamental.	13	22,4
O que menos gostou.....		
1- Pouco tempo da sessão.	07	12,1
2- Nada.	51	87,9

Como mostram os dados da Tabela 54, a maioria dos participantes apontou como principal conteúdo pelo menos um dos objetivos centrais da sessão e quais são os comportamentos que favorecem o desempenho acadêmico dos filhos. Mais da metade dos participantes (62,1%) gostaram da troca de experiência e 12,1% deles não gostaram do pouco tempo da sessão.

A Tabela 55 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 55. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 9

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F	%
	(N=57)	
1- Como deve ser o ambiente de estudo da criança.	46	80,7
2- Apoiar a criança quando tirar notas baixas.	25	43,9
3- Criar hábitos de estudo adequados ao filho.	19	33,3
4- Como estimular a leitura no filho.	15	26,3
5- Dar importância ao esforço diário do filho.	12	21,1
6- Não forçar a criança a estudar.	06	10,5
7- Ser parceira da escola.	03	05,3
8- Não prometer nada por causa das notas.	01	01,8
O que mais gostou.....		
1- Participação dos pais.	33	57,9
2- Desenhar.	18	31,6
3- Temática.	14	24,6
4- De a psicóloga esclarecer todas as dúvidas dos pais.	01	01,8
O que menos gostou.....		
1- Minha participação.	13	22,8
2- Desenhar.	07	12,3
3- Nada.	39	68,4

A maioria dos participantes apontou como principais conteúdos *como deve ser o ambiente de estudo do filho* e 43,9% deles *como apoiar a criança, quando tira nota baixa*. Em relação ao que mais gostaram e menos gostaram na sessão, 57,9% gostaram da participação de todos e 22,8% não gostaram da própria participação, como mostram os dados da Tabela 55.

10ª sessão (Desenvolvendo a capacidade de se expressar)

A Tabela 56 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 56. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 10

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F (N=59)	%
1- Lidar com o estresse.	52	88,1
2- As causas do estresse.	42	71,2
3- Importância de ser assertivo.	38	64,4
4- As causas do estresse infantil.	35	59,3
5- Dever se esforçar para não ser passivo nas situações.	23	38,9
6- Não ser agressivo com o filho.	21	35,6
7- Os conflitos não são ruins.	19	32,2
8- Como lidar com o filho, quando existem brigas entre o casal.	14	23,7
9- Direitos humanos.	13	22,0
10- O que os pais podem fazer para lidar com o estresse do filho.	04	06,8
O que mais gostou.....		
1- Experiências relatadas pelos pais (passivo, assertivo e agressivo).	39	66,1
2- Temática.	24	40,7
3- Vivência.	18	30,5
4- Falar dos conflitos conjugais.	15	25,4
5- Se preocupar com os pais e não apenas com os filhos.	02	03,4
O que menos gostou.....		
1- Pouco tempo da sessão.	16	27,1
3- Alguns pais fazerem muitas perguntas.	05	08,5
2- Rapidez que as informações foram passadas.	02	03,4
4- Falar pouco do estresse infantil.	01	03,4
5- Nada.	40	67,8

Os aspectos que a maioria dos participantes disse como principais conteúdos foram os de: lidar com o estresse, causas do estresse e a importância de ser assertivo. O que os participantes mais gostaram foi a experiência relatada pelos pais e o que eles menos gostaram foi do pouco tempo da sessão, como mostram os dados da Tabela 56.

11^a sessão (Impondo limites e solicitando mudanças de comportamento ao filho)

A Tabela 57 apresenta a opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e menos gostaram na sessão.

Tabela 57. Opinião dos participantes sobre os principais conteúdos abordados, o que mais gostaram e o que menos gostaram da sessão 11

Opinião sobre os principais conteúdos abordados.....	F (N=61)	%
1- Pedir mudanças de comportamento.	41	67,2
2- Quando a criança não cumpre a regra, deve-se colocá-la de castigo e não bater.	34	55,7
3- O castigo só deve ser colocado se os pais puderem monitorar.	27	44,2
4- Estabelecer regras claras e uma de cada vez.	23	37,7
5- Não deve fazer tudo o que o filho quer.	18	29,5
6- Substituir reforço por castigo.	16	26,2
7- Os pais não devem usar ameaças para fazer com que o filho cumpra a regra.	09	14,8
8- As regras não devem ser modificadas pelo humor dos pais.	02	03,3
9- Os pais devem ter consistência do que as crianças podem ou não fazer.	01	01,6
10- A importância dos pais não serem negligentes com o filho.	01	01,6
O que mais gostou.....		
1- Material/Ilustrações.	26	42,6
2- Ensaio comportamental.	16	26,2
3- Minha participação.	14	22,9
4- Falar dos problemas de comportamento do filho.	10	16,4
O que menos gostou.....		
1- Pouco tempo da sessão.	17	27,9
2- Minha participação.	07	11,5
3- Ensaio comportamental.	03	04,9
4- Nada.	35	57,4

Segundo os participantes, os principais conteúdos abordados nessa sessão foram: pedir mudanças de comportamento, colocar a criança de castigo quando não cumprir a regra e propor castigos que podem monitorar. Aproximadamente metade dos pais/mães apontou ter gostado mais das ilustrações e 27,9% deles não gostaram do pouco tempo de sessão, como mostram os dados da Tabela 57.

Presença de pais nas sessões

A Figura 1 mostra a porcentagem (%) de pais/mães que participaram em cada sessão.

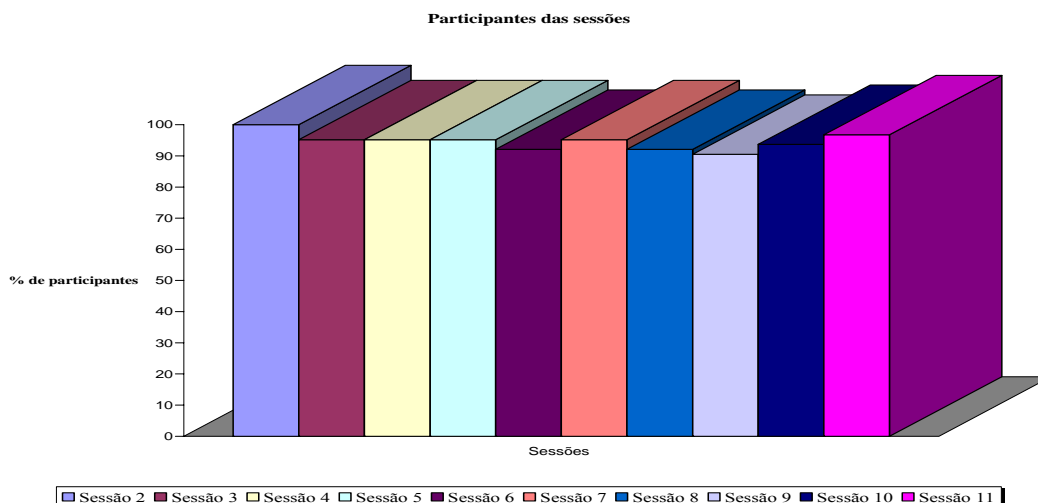


Figura 1. Porcentagem (%) de pais presentes nas sessões

Como mostram os dados da Figura 1, as sessões seis (Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil), oito (Auxiliando no desempenho escolar do filho – Parte I) e nove (Auxiliando no desempenho escolar do filho – Parte II) foram as que os pais/mães mais faltaram. A única sessão em que todos os pais/mães estavam presentes foi à sessão dois (O papel paterno).

2- Avaliação das sessões

Além dos pais/mães avaliarem o conteúdo, o que mais gostaram e o que menos gostaram nas sessões, eles estabeleceram notas sobre diferentes aspectos da sessão e apontaram qual era o sentimento que estava tendo ao término da sessão.

Avaliação de diferentes aspectos das sessões

Os dados da Tabela 58 apresentam os valores médios de um conjunto de aspectos que foram avaliados em cada sessão.

Tabela 58. Medidas de tendência central e dispersão do conjunto de aspectos que foram avaliados pelos pais/mães, em cada sessão

Aspectos avaliados	Sessões																			
	2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Adequação do tempo em que o tema foi abordado.	4,68	0,47	4,54	0,56	4,49	0,67	4,78	0,42	4,57	0,50	4,73	0,44	4,43	0,60	4,59	0,50	4,11	0,50	4,34	0,54
Assunto que foi abordado na sessão.	4,94	0,25	4,81	0,39	4,87	0,34	4,73	0,44	4,29	0,75	4,70	0,46	4,69	0,47	4,55	0,50	4,80	0,41	4,52	0,70
Atividade realizada na sessão.	4,95	0,21	4,67	0,39	4,84	0,37	4,79	0,41	4,44	0,59	4,50	0,68	4,62	0,61	4,46	0,60	4,83	0,38	4,41	0,50
Atuação da Psicóloga.	4,75	0,44	4,82	0,38	4,76	0,50	4,84	0,41	4,30	0,61	4,57	0,56	4,52	0,57	4,58	0,53	4,51	0,50	4,63	0,48
Sua participação.	4,32	0,71	4,27	0,74	4,33	0,72	4,51	0,62	3,89	0,94	4,30	0,85	4,47	0,68	4,32	0,63	4,56	0,53	4,62	0,49
Importância das idéias expostas pela Psicóloga.	4,81	0,43	4,84	0,41	4,82	0,38	4,80	0,41	4,00	0,66	4,67	0,54	4,57	0,57	4,44	0,50	4,78	0,42	4,52	0,54
Capacidade de a Psicóloga conduzir a sessão de forma organizada.	4,81	0,39	4,51	0,56	4,78	0,46	4,84	0,37	4,43	0,69	4,50	0,50	4,50	0,54	4,47	0,50	4,68	0,47	4,64	0,48
Clareza das idéias expostas pela Psicóloga.	4,93	0,24	4,52	0,72	4,89	0,32	4,75	0,47	4,33	0,72	4,71	0,49	4,57	0,50	4,65	0,52	4,67	0,48	4,59	0,53
Oportunidades que tive para falar.	4,57	0,61	4,54	0,64	4,67	0,57	4,60	0,58	4,49	0,64	4,65	0,58	4,22	0,75	4,17	0,60	4,39	0,56	4,07	0,68
Importância das idéias expostas pelos outros pais.	4,23	0,60	4,76	0,43	4,63	0,60	4,74	0,47	4,49	0,62	4,47	0,54	4,59	0,62	4,43	0,50	4,41	0,60	4,11	0,75
Clareza das idéias expostas pelos pais.	4,70	0,42	4,87	0,33	4,78	0,52	4,76	0,42	4,35	0,70	4,57	0,50	4,44	0,53	4,65	0,48	4,50	0,50	4,40	0,61
Total	4,70	0,14	4,65	0,16	4,75	0,17	4,74	0,21	4,36	0,25	4,60	0,15	4,48	0,17	4,47	0,15	4,56	0,16	4,44	0,21

Nota: A pontuação varia de 1, 'muito ruim' a 5, 'muito bom'.

Legenda: Sessão 2 'O papel paterno'; Sessão 3 'Como manter e instalar comportamentos adequados no seu filho?'; Sessão 4 'Reconhecendo e extinguindo comportamentos inadequados do seu filho'; Sessão 5 'Treinando comportamentos paternos empáticos'; Sessão 6 'Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil'; Sessão 7 'O elogio e o feedback positivo dos pais para os filhos'; Sessão 8 'Auxiliando no desempenho acadêmico do filho – Parte 1'; Sessão 9 'Auxiliando no desempenho acadêmico do filho – Parte 2'; Sessão 10 'Desenvolvendo a capacidade de se expressar'; Sessão 11 'Impondo limites e solicitando mudança de comportamento do filho'.

De modo geral, a avaliação média dos participantes, em todos os aspectos avaliados e em todas as sessões estava positiva, variando de 4 ‘bom’ a 5 ‘muito bom’, como mostra a Tabela 58. Para verificar se houve diferenças estatisticamente significativas entre as sessões, em relação a cada um dos aspectos avaliados, utilizou-se o MANOVA. Pode-se verificar que, na adequação do tempo em que o tema foi abordado houve diferenças estatisticamente significativas entre as sessões ($F(6,77; 42) = 7,38; p < 0,001$), sendo que a sessão 10 *‘Desenvolvendo a capacidade de se expressar’*, teve uma avaliação significativamente mais baixa, quando comparada com as outras sessões.

Na avaliação dos participantes quanto: ao assunto que foi abordado na sessão ($F(5,52; 41) = 7,15; p < 0,001$), a atuação da psicóloga ($F(9; 41) = 5,01; p < 0,001$), a sua participação ($F(6,98; 41) = 3,68; p < 0,01$), a importância das idéias expostas pela psicóloga ($F(6,41; 41) = 11,71; p < 0,001$) e a clareza das idéias expostas pela psicóloga ($F(6,28; 41) = 4,82; p < 0,001$), pode-se notar que a sessão 6 *‘Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil’* foi significativamente pior avaliada, quando comparada com as outras sessões. Essa sessão também recebeu menor avaliação geral, considerando uma média de todos os aspectos avaliados ($F(5,68; 41) = 21,93; p < 0,001$) dos participantes, quando comparada com as outras sessões.

Na avaliação dos participantes sobre a atividade realizada na sessão, pode-se verificar que a sessão 7 *‘O elogio e o feedback positivo dos pais para os filhos’* foi significativamente pior ($F(5,43; 41) = 6,96; p < 0,001$) avaliada, quando comparada com as outras sessões. Quanto à capacidade de a psicóloga conduzir a sessão de forma organizada, os participantes avaliaram a sessão 9 *‘Auxiliando no desempenho acadêmico do filho –Parte 2’*, com uma pontuação significativamente menor, quando comparada com as outras sessões.

A avaliação dos participantes sobre a oportunidade que tiveram para falar ($F(9; 41) = 5,58; p < 0,001$), a importância das idéias expostas pelos pais ($F(9; 41) = 5,95; p < 0,001$) e a clareza das idéias expostas pelos pais ($F(6,45; 41) = 7,01; p < 0,001$), na sessão 11 *'Impondo limites e solicitando mudança de comportamento do filho'* foi significativamente menor, quando comparada com as outras sessões.

Sentimentos ao término das sessões

A Tabela 59 mostra a porcentagem (%) dos sentimentos expressos pelos participantes, ao término das sessões.

Tabela 59. Porcentagem (%) dos sentimentos expressos pelos participantes

Sessões	Sentimentos											
	Positivos				Negativos							
	Satisfeito		Otimista		Preocupado		Com dúvidas		Surpreso		Faltou	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2: O papel paterno.	33	52,4	30	47,6	00	00	00	00	00	00	00	00
3: Como manter e instalar comportamentos adequados no seu filho?	19	30,2	37	58,7	01	1,6	03	4,8	00	00	03	4,8
4: Reconhecendo e extinguindo comportamentos inadequados do seu filho.	32	50,8	16	25,4	09	14,3	03	4,8	00	00	03	4,8
5: Treinando comportamentos paternos empáticos.	34	54,0	14	22,2	02	3,2	10	15,9	00	00	03	4,8
6: Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil.	15	23,8	22	34,9	02	3,2	19	30,2	00	00	05	7,9
7: O elogio e o feedback positivo dos pais para os filhos.	34	54,0	25	39,7	01	1,6	00	00	00	00	03	4,8
8: Auxiliando no desempenho acadêmico do filho – Parte 1.	31	49,2	23	36,5	04	6,3	00	00	00	00	05	7,9
9: Auxiliando no desempenho acadêmico do filho – Parte 2.	33	52,4	24	38,1	01	1,6	00	00	00	00	05	7,9
10: Desenvolvendo a capacidade de se expressar.	25	39,7	16	25,4	05	7,9	03	4,8	10	15,9	04	6,3
11: Impondo limites e solicitando mudança de comportamento do filho.	34	54,0	25	39,7	02	3,2	00	00	00	00	02	3,2

Legenda: F = Frequência.

Na maioria das sessões, os participantes apontaram que estavam satisfeitos ou otimistas. Na sessão quatro houve uma porcentagem (14,3%) maior de participantes que estavam preocupados e na sessão seis, 30,2% dos participantes apontaram que estavam com dúvidas, como mostram os dados da Tabela 59.

3- Avaliação do programa de intervenção

Além de os participantes avaliarem cada sessão separadamente, solicitou-se que eles avaliassem todo o programa de intervenção. Assim, a Tabela 60 mostra a avaliação do grupo de pais.

Tabela 60. Avaliação dos participantes sobre o programa de intervenção

	Média	D.P.	Valor mínimo	Valor máximo
Qualidade do atendimento recebido*.	4,81	0,39	4	5
Grau de ajuda recebida no grupo de pais*.	4,84	0,37	4	5
Grau de satisfação com a ajuda recebida*.	4,73	0,45	4	5
Nota que daria ao grupo de pais**.	9,73	0,41	9	10
	Sim			Não
Recomendaria o grupo de pais para algum amigo?	100%			00%
Participaria novamente do grupo de pais?	100%			00%
O grupo de pais ajudou nos cuidados e na educação do seu filho?	100%			00%
Encontrou o atendimento que procurava?	98,4%			1,6%

Nota: * A pontuação varia de 1 'muito ruim' a 5 'muito bom'; ** A nota varia de 0 a 10.

Pode-se verificar, com base na Tabela 60, que os pais/mães avaliaram o atendimento recebido, o grau de ajuda recebida e a satisfação de ter participado do grupo de 'bom' a 'muito bom'. Todos os participantes apontaram que recomendariam o grupo para algum amigo, participaria novamente do grupo e que o grupo ajudou na educação e nos cuidados com os filhos. Apenas um participante relatou que não encontrou o atendimento que procurava, ao participar do grupo de pais.

A Tabela 61 mostra a opinião dos participantes do porque encontraram ou não o atendimento que procuravam no grupo.

Tabela 61. Opinião dos participantes sobre ter encontrado o atendimento que procurava no grupo

Porque encontrou o atendimento que procurava no grupo de pais?	F	%
<i>Encontrei o atendimento porque:</i>		
1- Aprendi sobre a melhor maneira de educar um filho.	22	34,9
2- Esclareci dúvidas e resolvi dificuldades que tinha com o filho.	15	23,8
3- Me ajudou no que precisava.	07	11,1
4- Meu marido passou a participar mais da educação do filho.	06	09,5
5- Passei a valorizar mais o relacionamento familiar.	03	04,8
6- Pude transmitir o que aprendi aos meus familiares.	01	01,6
7- Teve material de apoio.	01	01,6
<i>Não encontrei o atendimento porque:</i>		
1- As crianças não receberam atendimento.	01	01,6
Não respondeu.	12	19,0

Dentre os participantes que disseram ter encontrado no grupo o atendimento que procuraram, 34,9% deles apontaram que o grupo fez com que aprendessem sobre a melhor maneira de educar o filho e outros 23,8% esclareceram as dúvidas e resolveram as dificuldades que tinham com o filho. O participante que não encontrou o atendimento que procurava foi porque gostaria que as crianças também recebessem atendimento, como mostram os dados da Tabela 61. Na Tabela 62 encontra-se a opinião dos participantes do porque o grupo ajudou nos cuidados e na educação dos filhos.

Tabela 62. Opinião dos participantes sobre o que o grupo ajudou nos cuidados e na educação dos filhos

Porque o grupo de pais ajudou nos cuidados e na educação dos filhos?	F	%
1- Consegui tratar com mais facilidade os problemas enfrentados na educação do filho.	14	22,2
2- Diminui a minha agressividade/exigência.	14	22,2
3- Ajudou em como lidar com os problemas de comportamento do filho.	12	19,0
4- Passei a valorizar mais aos sentimentos do meu filho.	10	15,9
5- Esclareceu minhas dúvidas.	08	12,7
6- Passei a me colocar no lugar do filho.	08	12,7
7- Aprendi a lidar com os problemas escolares do filho.	07	11,1
8- Pela troca de experiência entre os pais.	05	07,9
9- Passei a ouvir mais o meu filho.	04	06,3
10- Porque o meu filho passou a me ouvir mais.	04	06,3
11- Porque os pais devem estar sempre buscando aprender.	02	03,2
Não respondeu.	12	19,0

Para 22,2% dos pais/mães, o grupo ajudou a conseguir tratar com mais facilidade os problemas enfrentados na educação do filho e a diminuir a sua agressividade/exigência e 19,0% apontaram que o grupo ajudou a lidar com os problemas de comportamento dos filhos, como mostram os dados da Tabela 62. A Tabela 63 mostra a opinião dos participantes sobre as contribuições do grupo.

Tabela 63. Opinião dos participantes sobre as contribuições do grupo

Quais as contribuições do Grupo de Pais?	F	%
1- Aumentei o diálogo com o filho.	24	38,1
2- Esclareci as dúvidas (impor horários, como proceder quando o filho não quer fazer lição de casa ou não quer obedecer, entre outros).	22	34,9
3- Passei a educar o filho de maneira diferente/Mudei as atitudes com o filho.	17	27,0
4- Passei a respeitar mais as opiniões do filho.	12	19,0
5- Melhorou a obediência do filho.	10	15,9
6- Melhorou os problemas de comportamento do filho.	10	15,9
7- Melhorou os estudos (realização de tarefas de casa e interesse) do filho.	08	12,7
8- Parei de gritar com o filho.	08	12,7
9- Possibilidade de trocar experiências.	08	12,7
10- Diminuí meu estresse/Maior equilíbrio emocional.	07	11,1
11- Enfrentei qualquer situação com o filho.	07	11,1
12- Conheci novas pessoas.	06	09,5
13- Melhorei o relacionamento com o filho.	06	09,5
14- Busquei entender a situação, antes de agir.	04	06,3
15- Corrigi os próprios erros ao educar o filho.	04	06,3
16- Aprendi a importância do modelo que os pais dão ao filho.	01	01,6
17- Maior felicidade do filho.	01	01,6

Quando questionados sobre as contribuições que o grupo de pais trouxe, 38,1% deles apontaram o aumento de diálogo com o filho e 34,9% apontaram que a participação no grupo possibilitou que esclarecessem algumas dúvidas, quanto a educação dos filhos, como mostram os dados da Tabela 63. A Tabela 64 mostra a opinião dos participantes quanto ao que aconteceu no grupo que eles esperavam e que eles não esperavam.

Tabela 64. Opinião dos participantes sobre o que esperavam ou não esperavam no grupo

O que esperava no grupo...(aspectos que esperavam e foi cumprido)	F	%
1- O que esperava foi cumprido.	21	33,3
2- Conversas/discursos/segurança nas informações transmitidas/esclarecimento de dúvidas.	15	23,8
3- Melhorar o relacionamento com o filho.	15	23,8
4- Orientar os pais para melhorar o comportamento do filho.	15	23,8
5- Orientar os pais para ajudar o filho a estudar.	12	19,0
6- Aprender a controlar os comportamentos do filho.	10	15,9
7- Trocar experiência entre os pais.	07	11,1
8- Corrigir os meus erros.	06	09,5
9- Todos os pais participarem até a última sessão.	04	06,3
10- Ajudar a resolver os problemas pessoais.	03	04,8
11- Alta participação de homens na intervenção.	03	04,8
O que não esperava no grupo...(aspectos esperavam e não foi cumprido)		
1- Maior número de sessões.	04	06,4
2- Trabalhar com as crianças.	02	03,2
3- Abordar como os pais podem falar sobre morte com o filho.	01	01,6
4- Abordar educação sexual.	01	01,6
O que não esperava no grupo...(aspectos que não esperavam e foi cumprido)		
1- Nada.	18	20,6
2- Maior envolvimento dos homens na educação dos filhos.	08	12,7
3- Ter poucos pais.	07	11,1
4- Falar da situação de cada criança.	04	06,4
5- Falar quando os pais estão errados.	04	06,3
6- Trocar experiência entre os pais.	04	06,3
7- Capacidade de a psicóloga conseguir ouvir e respeitar a opinião de todos os pais.	03	04,8
8- Conhecer melhor o meu filho.	03	04,8
9- Aprender a impor limites no filho.	02	03,2
10- Orientar no relacionamento conjugal.	02	03,2

A maioria dos participantes apontou que o grupo cumpriu com as suas expectativas, 6,4% gostariam que tivesse um maior número de sessões e 3,2% gostariam que houvesse um trabalho com os filhos, concomitante ao trabalho com os pais. Além disso, 12,7% dos participantes se surpreenderam com o envolvimento dos homens na educação dos filhos, como mostram os dados da Tabela 64. A Tabela 65 apresenta os aspectos que mudaram no relacionamento com o filho, segundo a opinião dos pais/mães, após a participação no grupo de pais.

Tabela 65. Opinião dos participantes sobre as mudanças no relacionamento com os filhos, após a participação no grupo

Opinião dos participantes sobre as mudanças no relacionamento com o filho	F	%
1- Estou mais calmo/paciente com o filho.	18	28,6
2- Melhora no comportamento do filho.	17	27,0
3- Tenho mais diálogo com o meu filho.	17	27,0
4- Imponho mais limites no filho/conseqüências.	16	25,4
5- Brinco mais com o filho.	15	23,8
6- Respeito os sentimentos do filho.	14	22,2
7- Ouço o filho.	10	15,9
8- Dou mais incentivo ao filho.	09	14,3
9- Manejo melhor as situações difíceis (falta de interesse em realizar atividades escolares, brigas entre irmãos, entre outros).	09	14,3
10- Respeito o tempo do filho para realizar o que foi solicitado.	09	14,3
11- Me acalmo antes de agir com o filho.	08	12,7
12- Parei de gritar com o filho.	08	12,7
13- Respeito o relacionamento e a opinião do filho.	08	12,7
14- Tento compreender mais os comportamentos do filho.	08	12,7
15- Tento me colocar no lugar do filho.	08	12,7
16- Tenho mais amizade com o filho.	07	11,1
17- Dou mais carinho para o filho.	06	09,5
18- Parei de bater no filho.	05	07,9
19- Tenho mais confiança em educar.	05	07,9
20- Expresso meus sentimentos, diante dos comportamentos do filho.	02	03,2
21- Não sinto culpa em não dar tudo que o filho quer.	01	01,6

Para 28,6% dos participantes, o grupo possibilitou que ficassem mais calmos/pacientes com o filho e para 27,0% deles, o grupo fez com que tivessem mais diálogo com o filho, assim como melhorou o comportamento do filho, ou seja, o filho ficou mais obediente, como mostra a Tabela 65. Na Tabela 66 encontram-se as dificuldades que os participantes ainda têm para cuidar e educar o filho.

Tabela 66. Opinião dos participantes sobre as dificuldades em cuidar e educar o filho

Opinião dos participantes sobre as dificuldades.....	F	%
1- Nenhuma.	24	38,1
2- Fazer com que o meu marido/esposa concorde com as mudanças na forma de educar.	12	19,0
3- A teimosia/desobediência do filho.	08	12,7
4- Gritar com o filho.	05	07,9
5- Ter mais paciência com o filho.	05	07,9
6- Ensinar o filho a lidar com preconceitos.	05	07,9
7- Ser mais compreensivo com o filho.	04	06,3
8- Ser ouvida pelo filho.	04	06,3
9- Ficar brava com o filho sem motivo.	04	06,3
10- Fazer com que o filho respeite ao próximo.	03	04,8
11- Não dar tudo o que o filho quer.	03	04,8
12- Não bater no filho .	03	04,8
13- Lidar com a agressividade da criança.	02	03,2
14- Insegurança no cuidar.	02	03,2
15- Entender alguns comportamentos do filho.	01	01,6

De acordo com a Tabela 66, os participantes ainda apresentavam dificuldades como: fazer com que o cônjuge concordasse com as mudanças na forma de educar os filhos, na teimosia e desobediência do filho e em gritar com o filho. Em contrapartida, 38,1% dos participantes apontaram não encontrar mais dificuldades para educar o filho. Os dados da Tabela 67 mostram o que os participantes aprenderam, de modo geral, com o grupo de pais.

Tabela 67. Opinião dos participantes sobre o que aprenderam no grupo

Opinião dos participantes sobre o que aprenderam.....	F	%
1- Respeitar a opinião do filho.	20	31,7
2- Saber impor limites/regras no filho.	19	30,2
3- Relacionar melhor com o filho/Relacionamento “mais aberto”.	18	28,6
4- Ter mais paciência.	15	23,8
5- Ouvir mais o filho/Ter mais diálogo.	14	22,2
6- Não bater/xingar/ofender o filho.	14	22,2
7- A importância dos homens para o desenvolvimento da criança.	13	20,6
8- Os comportamentos que os pais precisam ter para ajudar no desempenho acadêmico do filho.	12	19,0
9- Ignorar alguns comportamentos do filho.	11	17,5
10- Valorizar os bons comportamentos do filho.	10	15,9
11- Relacionar melhor com as outras pessoas.	08	12,7
12- Se preocupar com os sentimentos da criança.	08	12,7
13- O porquê de a criança ter problemas de comportamento.	08	12,7
14- Não ameaçar o filho.	08	12,7
15- Diminuir os conflitos com o filho.	07	11,1
16- A importância dos pais e das mães terem a mesma opinião na educação do filho.	06	09,5
17- Que todos têm dificuldades.	05	07,9
18- Respeitar as diferenças entre os filhos.	05	07,9
19- Não envolver o filho em conflitos conjugais.	05	07,9
20- Ter mais diálogo com o marido.	04	06,3
21- Que os pais são carentes de informações.	03	04,8
22- Educar com carinho.	03	04,8
23- Lidar com os conflitos familiares.	03	04,8
24- Que os pais são modelos para o filho.	01	01,6

Respeitar a opinião do filho, saber impor limites/regras ao filho e se relacionar melhor com o filho, foram os aspectos que os participantes apontaram que aprenderam no grupo de pais, como mostram os dados da Tabela 67.

Relações entre as variáveis paterna e infantil

Para responder os objetivos de (a) Verificar a existência de correlações entre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar, o envolvimento paterno (segundo pais, mães e crianças) e o repertório de habilidades sociais dos pais e (b) Verificar a existência de correlações entre o envolvimento paterno (segundo pais, mães e crianças) e o repertório de habilidades sociais dos pais com o desempenho acadêmico (segundo crianças e professoras), o autoconceito, os problemas de comportamento (segundo pais, mães e professoras) e o repertório de habilidades sociais das crianças (segundo pais, mães, crianças e professoras), este tópico será dividido em dois sub-tópicos: (1) Relação entre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar, o envolvimento paterno (segundo pais e mães) e o repertório de habilidades sociais dos pais e (2) Desempenho acadêmico, autoconceito, desenvolvimento social e variáveis relacionadas.

As relações entre as variáveis levantadas com os pais, as crianças e as professoras serão apresentadas considerando apenas os dados do pré-teste, pois realizaram-se as mesmas análises com os dados referentes ao pós-teste e ao *follow-up* e foram encontradas correlações similares e, além disso, não foi objetivo do programa de intervenção alterar as correlações.

1- Relação entre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar, o envolvimento paterno (segundo pais e mães) e o repertório de habilidades sociais dos pais

Relação entre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar dos pais

A fim de estabelecer correlações entre as condições de trabalho e o bem-estar pessoal e familiar dos pais, foi realizado o teste de Pearson, considerando todas as escalas desses aspectos que obtiveram um bom índice de consistência interna, ou seja, com alfa de Cronbach acima ou igual a 0,70. Assim, a Tabela 68 apresenta as correlações entre essas variáveis.

Tabela 68. Correlações (Pearson) significativas entre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar dos pais

	1	2	3	4
Condições de trabalho				
1- Horas de trabalho por semana - pai.	---			
Bem-estar pessoal e familiar				
2- Estresse.	0,276**	---		
3- Atividades pessoais.	-0,277**	0,666***	---	
4- Satisfação com o apoio da esposa nos cuidados com o filho e em relação ao trabalho do respondente.	0,215*	-0,071	-0,094	---
5- Adequação do desempenho no papel familiar.	-0,191+	0,577***	0,601***	-0,126

Nota: + $p < 0,1$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

O número de horas que os pais trabalhavam, por semana, apresentou correlações positivas e significativas, mas fracas, com as variáveis que avaliaram o bem-estar pessoal e familiar dos pais. As relações mais fortes mostram que, quanto maior a satisfação com a realização de atividades pessoais e com a adequação do desempenho no papel familiar (sendo que os pais mais atuantes em uma dessas áreas também tendem a ser mais atuantes na segunda área), tanto quanto mais estressados os pais ficam, como mostram os dados da Tabela 68.

Relação entre o envolvimento paterno e as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar dos pais

Os dados das Tabelas 69 e 70 se referem às correlações envolvendo o envolvimento paterno (comunicação entre pai e filho, participação do pai nos cuidados com o filho, tempo que o pai passa com o filho e participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho – segundo a opinião dos pais e das mães) com: (a) dados sociodemográficos e (b) condições de trabalho, fatores pessoais e familiares. As variáveis sociodemográficas (idade do pai, idade da mãe, tempo que estava vivendo com a parceira, número de filhos, renda familiar e sexo da criança) foram correlacionadas com cada variável do envolvimento paterno. Após aplicar o teste de correlação de Pearson e o teste-*t*, verificou-se que apenas a renda familiar e o sexo da criança influenciaram um pouco no envolvimento paterno. A Tabela 69 mostra a relação entre a renda familiar e o envolvimento paterno.

Tabela 69. Correlações (Pearson) entre a renda familiar e as escalas sobre o relacionamento pai e filho

	Renda familiar
<i>Avaliador – pai</i>	
Comunicação entre pai e filho.	0,236*
Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,322**
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,246*
<i>Avaliador - mãe</i>	
Comunicação entre pai e filho.	0,249*
Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,226*
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,203*

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Como mostram os dados da Tabela 69, a renda familiar influenciou um pouco na frequência de envolvimento paterno (exceto no tempo que os pais passavam com os filhos, por dia), segundo a opinião das mães e dos pais. A Tabela 70 compara a frequência de envolvimento paterno, entre o grupo de pais com filhos do sexo feminino e masculino.

Tabela 70. Diferenças na freqüência de envolvimento paterno, comparando o grupo de pais com filhos do sexo feminino e masculino

	Masculino (N = 49)		Feminino (N = 50)		Teste-t	
	Média	D. P.	Média	D. P.	t	gl
Avaliador - pai						
Comunicação entre pai e filho: 0 = nunca a 365 = todos os dias.	153,9	87,6	109,3	75,8	2,70*	94,5
Participação do pai nos cuidados com o filho: 1 = pouca participação a 5 = muita participação.	3,2	0,97	2,81	0,98	1,98*	97,0
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho: 0 = nunca a 365 = todos os dias.	125,1	90,7	85,5	66,1	2,49*	97,0
Avaliador - mãe						
Comunicação entre pai e filho: 0 = nunca a 365 = todos os dias.	166,4	93,0	123,9	94,1	2,26*	97,0
Participação do pai nos cuidados com o filho: 1 = pouca participação a 5 = muita participação.	3,34	0,93	2,28	0,93	3,08**	96,9
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho: 0 = nunca a 365 = todos os dias.	144,5	98,8	96,7	74,1	2,71**	97,0

Nota: *p<0,05; **p<0,01.

Para ambos os pais, pais de meninos envolveram-se com seu filho com uma freqüência significativamente maior do que os pais de meninas, como mostram os dados da Tabela 70. No entanto, não houve diferenças estatisticamente significativas entre o GE1, GE2 e GC, envolvendo a renda familiar ou o sexo da criança. Ou seja, trata-se de grupos homogêneos, no que diz respeito à influência das variáveis sociodemográficas (efeitos principais). A renda familiar e o sexo da criança são variáveis que não serão consideradas intervenientes, no impacto que o programa de intervenção teve sobre a freqüência do envolvimento paterno do GE1. A Tabela 71 mostra as relações significativas entre as escalas que avaliaram o envolvimento paterno e as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar dos pais.

Tabela 71. Correlações (Pearson) significativas entre as escalas referentes ao envolvimento paterno, ao bem-estar pessoal e familiar dos pais

	Estresse	Atividades pessoais	Adequação do desempenho no papel familiar
<i>Avaliador – pai</i>			
Comunicação entre pai e filho.	-0,334**	0,349***	0,405***
Participação do pai nos cuidados com o filho.	-0,304**	0,302**	0,210*
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	-0,377***	0,381***	0,309**
<i>Avaliador - mãe</i>			
Comunicação entre pai e filho.	-0,334**	0,343**	0,295**
Participação do pai nos cuidados com o filho.	-0,267**	0,208*	0,139
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	-0,313**	0,275**	0,216*

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Como mostram os dados da Tabela 71, o estresse dos pais estava negativa e significativamente correlacionado e a satisfação com a realização de atividades pessoais e a adequação do desempenho no papel familiar estavam positiva e significativamente correlacionadas com quase todas as variáveis que avaliaram o envolvimento paterno, exceto o número de horas que os pais passavam com os filhos, por dia, realizando alguma atividade.

Avaliação do envolvimento paterno, segundo os pais, as mães e as crianças

Com o objetivo de comparar a opinião de três informantes (pai, mãe e filho), quanto ao envolvimento paterno, os pais e as mães avaliaram: (a) comunicação (verbal e não verbal) entre pai e filho; (b) participação do pai nos cuidados com o filho; (c) número de horas que o pai passava com o filho, por dia e (d) participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho. Com as crianças, investigou-se: (a) comunicação (verbal e não verbal) entre pai e filho e (b) participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho. Por meio do teste-*t*, verificou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas entre as avaliações feitas pelos pais *versus* as mães ou pelos pais *versus* filhos (considerando todos os itens que compõem as escalas, um por um, e as escalas como um todo), mostrando a alta fidedignidade dos

dados coletados com os pais. A Tabela 72 mostra as relações entre as medidas do envolvimento paterno, entre os três informantes.

Tabela 72. Correlações (Pearson) entre as escalas referentes ao envolvimento paterno, segundo avaliações feitas pelos pais, mães e crianças

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Avaliador – pai									
1- Comunicação pai-filho.	---								
2- Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,741***	---							
3- Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,826***	0,867***	---						
4- Tempo que o pai passa com o filho, por dia.	0,333**	0,324**	0,402***	---					
Avaliador – mãe									
5- Comunicação pai-filho.	0,784***	0,787***	0,845***	0,328**	---				
6- Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,704***	0,882***	0,804***	0,325**	0,818***	---			
7- Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,715***	0,771***	0,862***	0,293**	0,867***	0,855***	---		
8- Tempo que o pai passa com o filho, por dia.	0,360***	0,348***	0,396***	0,943***	0,360***	0,351***	0,286**	---	
Avaliador - filho									
9- Comunicação pai-filho.	0,591***	0,718***	0,732***	0,381***	0,668***	0,727***	0,715***	0,376***	---
10- Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,630***	0,777***	0,767***	0,307**	0,693***	0,756***	0,733***	0,314**	0,898***

Nota: **p<0,01; ***p<0,001.

Pode-se verificar na Tabela 72, que todas as escalas referentes ao envolvimento paterno (segundo pais, mães e crianças) e o número de horas que os pais passavam, por dia, realizando alguma atividade com o filho estavam positivamente correlacionadas entre si.

Relação entre as habilidades sociais e as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar e o envolvimento paterno

A Tabela 73 mostra as correlações significativas entre o repertório de habilidades sociais dos pais (fatores e escore total) e as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar e o envolvimento paterno.

Tabela 73. Correlações (Pearson) significativas entre os escores fatoriais do repertório de habilidades sociais e os indicadores de condições de trabalho, bem-estar pessoal e familiar e do envolvimento paterno

	Escore total	F1- Enfrentamento e auto-afirmação com risco	F2- Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo	F3- Conversação e desenvoltura social	F4- Auto-exposição a desconhecidos e situações novas
<i>Condições de trabalho e bem-estar pessoal e familiar</i>					
Horas de trabalho por semana - pai.	ns	-0,201*	ns	ns	ns
Estresse.	-0,288**	ns	-0,271**	-0,307**	ns
Atividades pessoais.	0,315**	ns	0,350**	0,338**	ns
Adequação do desempenho no papel familiar.	0,271*	ns	0,206*	0,203*	ns
<i>Envolvimento paterno</i>					
<i>Avaliador - pai</i>					
Comunicação entre pai e filho.	ns	ns	0,276**	ns	0,217*
Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,263**	ns	0,374***	ns	0,289**
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,208*	ns	0,303**	ns	0,298**
Tempo que o pai passa com o filho, por dia.	0,256*	ns	0,246*	ns	ns
<i>Avaliador - mãe</i>					
Comunicação entre pai e filho.	0,200*	ns	0,233*	ns	0,392***
Participação do pai nos cuidados com o filho.	ns	ns	0,215*	ns	0,331**
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	ns	ns	0,297**	ns	0,286**
Tempo que o pai passa com o filho, por dia.	0,285*	ns	0,239*	0,205*	0,240*

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Como mostram os dados da Tabela 73, o estresse, a satisfação com a realização das atividades pessoais, a adequação do desempenho no papel familiar, a participação

do pai nos cuidados com o filho (segundo os pais), a participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho (segundo os pais), a comunicação entre pai e filho (segundo as mães) e o tempo que os pais passavam, com os filhos (segundo as mães), estavam significativamente correlacionados com o escore total do IHS-Del-Prette e com pelos menos dois fatores que compõem o inventário. Apenas o F5 (Autocontrole da agressividade) não se correlacionou com as variáveis acima citadas. Ou seja, embora as relações não sejam muito fortes, pais com melhores habilidades sociais tendem a ser menos estressados e mais envolvidos em atividades pessoais e familiares.

2- Desempenho acadêmico, autoconceito, desenvolvimento social e variáveis relacionadas

Por meio do teste de correlação de Pearson e do teste-*t*, verificou-se que o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças não se correlacionaram com as escalas usadas para avaliar o bem-estar pessoal e familiar dos pais. Assim, correlações envolvendo estes indicadores do desenvolvimento infantil serão apresentadas apenas com as escalas que avaliaram o envolvimento paterno.

Relações entre o desempenho acadêmico das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

Por meio do teste de correlação de Pearson e do teste-*t*, verificou-se que algumas das variáveis avaliadas neste estudo, usadas como indicadores do envolvimento paterno, possuíam uma relação significativa com o desempenho acadêmico das crianças e outras não. Os indicadores do envolvimento paterno usados neste estudo, que não apresentaram uma relação significativa com o desempenho acadêmico da criança, com base nos resultados obtidos no TDE, foram: presença dos pais nas reuniões escolares, o contato dos pais com os professores dos filhos, o

ambiente e os hábitos de estudo das crianças (considerando apenas se a criança tinha ou não ambiente específico para estudar e se tinha ou não hábito de estudo). O desempenho acadêmico também foi avaliado pelas professoras (SSRS-Versão para professores), mas este indicador não se correlacionou com as escalas que avaliaram o envolvimento paterno.

Outros indicadores do envolvimento paterno usados neste estudo mostraram relações significativas com o desempenho acadêmico das crianças, segundo o TDE. Na Tabela 74, são apresentadas as correlações significativas entre os subtestes do TDE, as escalas que avaliaram o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais.

Tabela 74. Correlações (Pearson) significativas entre o desempenho acadêmico das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

	TDE			TDE Total
	Aritmética	Escrita	Leitura	
Envolvimento paterno				
<i>Avaliador - pai</i>				
Comunicação entre pai e filho.	0,253*	0,246*	ns	0,232*
Participação do pai nos cuidados com o filho.	Ns	0,231*	0,216*	0,245*
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,198*	0,242*	ns	0,234*
<i>Avaliador - mãe</i>				
Comunicação entre pai e filho.	0,240*	0,263**	ns	0,252*
Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,204*	0,234*	ns	0,233*
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,224*	0,254*	ns	0,241*
<i>Avaliador - criança</i>				
Comunicação entre pai e filho.	0,240*	0,264**	ns	0,230*
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	Ns	0,232*	ns	0,221*
Habilidades sociais dos pais – IHS-Del-Prette.	Ns	ns	0,268**	0,274**

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Todas as escalas usadas neste estudo para avaliar o envolvimento paterno se correlacionaram significativamente com o desempenho acadêmico global das crianças (escore total no TDE) e com pelo menos uma dimensão mais específica do desempenho acadêmico, segundo o TDE, como mostra a Tabela 74.

Relações entre o autoconceito das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

A Tabela 75 mostra as correlações significativas, obtidas com as escalas usadas neste estudo, para avaliar o envolvimento paterno, o repertório de habilidades sociais dos pais e o autoconceito das crianças (avaliado usando o SDQ1).

Tabela 75. Correlações (Pearson) significativas entre o autoconceito das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

Envolvimento paterno	Autoconceito das crianças		
	Não acadêmico	Acadêmico	Total
<i>Avaliador - pai</i>			
Comunicação entre pai e filho.	0,351**	0,258*	0,310**
Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,263**	ns	0,205*
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,364**	0,255*	0,314**
Tempo que o pai passa com o filho, por dia.	0,230*	ns	ns
<i>Avaliador - mãe</i>			
Comunicação entre pai e filho.	0,404***	0,340**	0,381***
Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,298**	ns	0,240*
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,376***	0,292**	0,341**
Tempo que o pai passa com o filho, por dia.	0,251*	ns	0,212*
<i>Avaliador - criança</i>			
Comunicação entre pai e filho.	0,383***	0,288**	0,342**
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,326**	0,201*	0,266**
Habilidades sociais dos pais – IHS-Del-Prete.	ns	0,200*	ns

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Como mostram os dados da Tabela 75, as escalas de comunicação entre pai e filho e a de participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, estavam positivamente correlacionadas com o autoconceito não acadêmico, acadêmico e total das crianças, obtendo correlações de ordem similar (baixo a moderado) para as avaliações do envolvimento paterno feitas pelos próprios pais, pelas mães e pelas crianças. O repertório de habilidades sociais dos pais apresentou correlação positiva, mas fraca, com o autoconceito acadêmico das crianças.

Relações entre os problemas de comportamento das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

A Tabela 76 apresenta as correlações significativas, das escalas usadas neste estudo, dos indicadores de envolvimento paterno e do repertório de habilidades sociais

dos pais com os problemas de comportamento das crianças. Não houve correlações significativas entre a avaliação das professoras, quanto aos problemas de comportamento das crianças e as escalas usadas como indicadores do envolvimento paterno.

Tabela 76. Correlações (Pearson) significativas entre os problemas de comportamento das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

Envolvimento paterno	Problemas de comportamento da criança						
	Segundo os pais				Segundo as mães		
	HIP	CPI	CPE	CPT	HIP	CPE	CPT
<i>Avaliador - pai</i>							
Comunicação entre pai e filho.	-0,251*	-0,200*	-0,319**	-0,303**	-0,218*	-0,324**	-0,285**
Participação do pai nos cuidados com o filho.	-0,258**	ns	ns	-0,228*	ns	ns	ns
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	-0,288**	ns	-0,226*	-0,257*	ns	ns	ns
<i>Avaliador - mãe</i>							
Comunicação entre pai e filho.	-0,303**	ns	-0,295**	-0,293**	-0,199*	-0,255*	-0,220*
Participação do pai nos cuidados com o filho.	-0,271**	ns	-0,249*	-0,267**	ns	-0,222*	-0,198*
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	-0,306**	ns	-0,231*	-0,268**	ns	-0,217*	-0,208*
Habilidades sociais dos pais – IHS-Del-Prete.	-0,220*	ns	ns	Ns	ns	ns	ns

Legenda: HIP: Hiperatividade; CPI: Comportamentos problemáticos internalizantes; CPE: Comportamentos problemáticos externalizantes; CPT: Comportamentos problemáticos total.

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Notou-se uma correlação negativa, mas baixa, entre os indicadores do envolvimento paterno (segundo os pais e as mães) e os problemas de comportamento externalizantes, a hiperatividade e o total de problemas de comportamento, como mostram os dados da Tabela 76.

Relações entre o repertório de habilidades sociais das crianças, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

A Tabela 77 mostra as correlações significativas entre o repertório de habilidades sociais das crianças e as escalas que avaliaram o envolvimento paterno (segundo pais, mães e crianças) e o repertório de habilidades sociais dos pais. Como

não houve correlações entre o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais das crianças, segundo as professoras, as mesmas não serão apresentadas.

Tabela 77. Correlações (Pearson) significativas entre o repertório de habilidades sociais das crianças (segundo crianças, pais e mães), o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

Envolvimento paterno	Habilidades sociais da criança		
	SSRS- Auto-avaliação	SSRS- Versão Pais	SSRS- Versão Mães
Avaliador - pai			
Comunicação entre pai e filho, segundo o pai.	0,333**	0,303**	0,315**
Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,287**	0,342**	0,308**
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,335**	0,339**	0,325**
Tempo que o pai passa com o filho, por dia.	ns	ns	ns
Avaliador - mãe			
Comunicação entre pai e filho.	0,315**	0,305**	0,340**
Participação do pai nos cuidados com o filho.	0,278**	0,316**	0,358**
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,331**	0,301**	0,369**
Tempo que o pai passa com o filho, por dia.	ns	ns	ns
Avaliador - criança			
Comunicação entre pai e filho.	0,339**	0,342**	ns
Participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.	0,321**	0,236*	0,230*
Habilidades sociais dos pais – IHS-Del-Prete.	ns	0,267**	ns

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

De modo geral, as três escalas usadas neste estudo para avaliar o envolvimento paterno (segundo pais e mães) foram as que mais se correlacionaram com as habilidades sociais das crianças, considerando o escore total do SSRS-auto-avaliação e do SSRS-Versão para pais (segundo pais e mães), como mostra a Tabela 77. As correlações são positivas, mas relativamente baixas, sendo da mesma ordem, no geral, para as avaliações do envolvimento paterno e as avaliações de habilidades sociais.

Relações entre o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças

A Tabela 78 apresenta as relações entre o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e as habilidades sociais das crianças.

Tabela 78. Correlações (Pearson) significativas entre o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1- TDE-Aritmética.	---																			
2- TDE-Escrita.	0,579***	---																		
3- TDE-Leitura.	0,391***	0,696***	---																	
4- TDE-Pontuação total.	0,606***	0,880***	0,941***	---																
5- Desempenho acadêmico-SSRS-Versão para professores.	0,525***	0,597***	0,501***	0,605***	---															
6- Autoconceito total.	0,543***	0,632***	0,457***	0,595***	-0,595***	---														
7- Hiperatividade, segundo o pai.	-0,580***	-0,622***	-0,400***	-0,577***	-0,556***	-0,497***	---													
8- CPI, segundo o pai.	-0,378***	-0,473***	-0,352***	-0,447***	-0,376***	-0,391***	0,514***	---												
9- CPE, segundo o pai.	-0,542***	-0,650***	-0,442***	-0,591***	-0,507***	-0,561***	0,804***	0,507***	---											
10- CPT, segundo o pai.	-0,591***	-0,683***	-0,463***	-0,623***	-0,565***	-0,568***	0,924***	0,713***	0,927***	---										
11- HIP, segundo a mãe.	-0,618***	-0,559***	-0,331**	-0,501***	-0,499***	-0,434***	0,870***	0,560***	0,739***	0,837***	---									
12- CPI, segundo a mãe.	-0,366***	-0,439***	-0,347***	-0,430***	-0,313**	-0,333**	0,484***	0,895***	0,501***	0,669***	0,484***	---								
13- CPE, segundo a mãe.	-0,535***	-0,583***	-0,408***	-0,545***	-0,440***	-0,487***	0,710***	0,428***	0,881***	0,812***	0,776***	0,420***	---							
14- CPT, segundo a mãe.	-0,613***	-0,629***	-0,424***	-0,584***	-0,503***	-0,501***	0,836***	0,665***	0,858***	0,918***	0,922***	0,681***	0,904***	---						
15- CPI, segundo a professora.	-0,405***	-0,343**	-0,208*	-0,314**	-0,506***	-0,375***	0,409***	0,350***	0,336**	0,418***	0,357***	0,305**	0,296**	0,375***	---					
16- CPE, segundo a professora.	-0,460***	-0,534***	-0,338**	-0,471***	-0,742***	-0,527***	0,544***	0,415***	0,569***	0,595***	0,513***	0,389***	0,524***	0,566***	0,491***	---				
17- CPT, segundo a professora.	-0,507***	-0,538***	-0,336**	-0,478***	-0,761***	-0,555***	0,567***	0,446***	-0,571***	0,614***	0,525***	0,411***	0,523***	0,577***	0,724***	0,954***	---			
18- HS, segundo a criança.	0,642***	0,839***	0,722***	0,851***	0,533***	0,690***	-0,621***	-0,500***	-0,623***	-0,677***	-0,567***	-0,453***	-0,563***	-0,628***	-0,360***	-0,436***	-0,467***	---		
19- HS, segundo o pai.	0,472***	0,693***	0,691***	0,729***	0,444***	0,522***	-0,654***	-0,577***	-0,648***	-0,723***	-0,581***	-0,577***	-0,537***	-0,657***	ns	-0,339**	-0,350***	0,776***	---	
20- HS, segundo a mãe.	0,487***	0,634***	0,597***	0,677***	0,434***	0,509***	-0,649***	-0,620***	-0,643***	-0,731***	-0,668***	-0,602***	-0,649***	-0,752***	ns	-0,334**	-0,344***	0,733***	0,344***	---
21- HS, segundo a professora.	0,388***	0,521***	0,442***	0,523***	0,748***	0,458***	-0,490***	-0,460***	-0,518***	-0,559***	-0,460***	-0,424***	-0,444***	-0,520***	-0,510***	-0,702***	-0,728***	0,534***	0,528***	0,451***

Legenda: HIP: Hiperatividade; CPI: Comportamentos problemáticos internalizantes; CPE: Comportamentos problemáticos externalizantes; PCT: Comportamentos problemáticos total; HS: Habilidades sociais.

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns = não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Neste estudo, como mostram os dados da Tabela 78 (blocos coloridos em azul), o desempenho acadêmico, o autoconceito e o repertório de habilidades sociais das crianças estavam positivamente correlacionados entre si, com correlações médias a fortes (especialmente entre os indicadores de desempenho acadêmico e de habilidades sociais). Em contrapartida, quanto maiores os problemas de comportamento apresentados pelas crianças, tanto menor o desempenho acadêmico, o autoconceito e o repertório de habilidades sociais (blocos coloridos em verde). A única exceção foi a inexistência de correlações significativas entre os problemas de comportamento internalizantes das crianças, segundo as professoras e o repertório de habilidades sociais das crianças (segundo mães e pais).

Nota-se que as correlações entre as sub-escalas para cada indicador de desenvolvimento, restringindo-se a um único informante (blocos em cinza escuro) são todas positivas, variando entre valores médios a altos. As correlações entre as avaliações feitas por diferentes informantes, com relação aos mesmos indicadores (blocos em cinza claro) também são positivas, variando entre valores médios a altos.

Discussão

A discussão está dividida em três partes: (a) avaliação do impacto da intervenção a curto prazo e a longo prazo; (b) estrutura da intervenção e (c) relações entre as variáveis paternas e infantis.

Avaliação do impacto da intervenção a curto prazo e a longo prazo

Pais

Essa parte da discussão retrata os seguintes tópicos: (1) condições de trabalho, bem-estar pessoal e familiar dos pais; (2) envolvimento paterno; (3) envolvimento paterno e variáveis relacionadas e (4) repertório de habilidades sociais dos pais e variáveis relacionadas.

1- Condições de trabalho, bem-estar pessoal e familiar dos pais

Considerando as medidas sobre bem-estar pessoal e familiar, notou-se que não houve diferença estatisticamente significativa nas condições de trabalho, no bem-estar pessoal e familiar dos pais, entre os pais do grupo experimental 1, experimental 2 e controle, ou seja, havia uma homogeneidade dos grupos, quanto a esses aspectos.

Em relação ao impacto da intervenção a curto prazo, sobre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar dos pais, os pais do grupo experimental 1 (GE1) e do grupo experimental 2 (GE2) apresentaram menor nível de estresse na fase de pós-teste, quando comparados à fase de pré-teste. Além de serem trabalhadas estratégias de enfrentamento de estresse, em uma sessão específica, colaborando diretamente para a diminuição do nível de estresse dos pais do GE1, acredita-se que a participação de um membro da família (nesse caso, a mãe), no programa de intervenção com o GE2 serviu como um apoio social e emocional aos pais, uma vez que podiam dividir angústias, preocupações, diferenças nas práticas parentais, entre outros fatores, o que pode contribuir para o melhor bem-estar do cuidador e, conseqüentemente, para os demais

membros da família (Olivares & cols., 2005). A melhora nos cuidados com a família confirmou-se na maior satisfação na adequação do desempenho no papel familiar, por parte dos pais do GE1. Isso vem a contribuir para a formação de identidade desses pais, que estão, cada vez mais, atribuindo importância à realização de atividades familiares e à dedicação que oferecem a sua família, que, segundo Silva (2007) é mais um indicativo do grau de abertura que existe, atualmente, para a promoção de ideologias de gênero mais igualitárias.

A diminuição no nível de estresse dos pais do GE1 e do GE2 manteve-se na fase de *follow-up* e a satisfação com a adequação do desempenho no papel familiar dos pais do GE1 aumentou na fase de *follow-up*. Tais aspectos podem ser indicativos de que os pais tiveram ganhos a longo prazo com a intervenção e que ainda criam estratégias para conciliar as suas demandas pessoais e familiares, a fim de melhorar a qualidade do seu envolvimento parental. Além disso, esses resultados vêm a demonstrar que os pais consideram importante o envolvimento familiar, fazendo parte da formação de sua identidade, pois continuaram a investir tempo nas interações com sua família (Cia & Barham, 2007). A diminuição do estresse (sendo indicativo de uma melhora na saúde mental e de que o pai tem ou desenvolveu maior habilidade para lidar com o estresse) favorece também a qualidade da interação entre pais e filhos, sendo considerados fatores protetivos para o desenvolvimento das crianças (De Antoni & Koller, 2004; Moreno, 2004; Tubbs & cols., 2005).

2- Envolvimento paterno e repertório de habilidades sociais dos pais

Os resultados mostraram ganhos significativos entre os pais que tiveram contato com a intervenção (GE1 e GE2), entre o pré-teste e o pós-teste, nos seguintes aspectos: (a) frequência de comunicação com o filho; (b) frequência de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho; (c) número de pais que participavam

nas reuniões escolares do filho e (d) frequência de participação dos pais nas reuniões escolares do filho.

A maior frequência de envolvimento paterno, no que diz respeito à comunicação entre pai e filho e na participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, na fase de pós-teste, foi apontada pelos pais, mães e crianças. Como se trata da avaliação das mesmas medidas, por três informantes, são indicativos da fidedignidade dos dados coletados (Cozby, 2006).

Essas melhoras se mantiveram na fase de *follow-up*, sendo que a frequência de comunicação entre pai e filho aumentou na fase de *follow-up*, demonstrando ganhos a longo prazo de os pais ou as mães terem participado do grupo de intervenção. Para que houvesse mais comunicação com os filhos, os pais precisariam se interessar mais nas atividades que os filhos realizavam, além de criar estratégias para aumentar o vínculo e a confiança na relação, aspectos estes que necessitavam de tempo e vontade de ambas as partes. Provavelmente, a intervenção mostrou-se eficaz para aumentar a frequência de interações intrafamiliares, ao nível microssistêmico.

A melhora significativa do envolvimento parental também foi apontada em outros programas de intervenção que trabalharam com pais e/ou mães (Bolsoni-Silva & cols., 2000; Duch, 2005; Fagan & Iglesias, 1999; Freitas, 2005; Marinho, 2005; Pinheiro & cols., 2005). No entanto, ressalta-se que mesmo nos casos em que os pais não tenham participado diretamente da intervenção (GE2), a participação das esposas alcançou resultados positivos, para transmitir aos pais comportamentos mais adequados de envolvimento e a importância dos mesmos para o desenvolvimento dos filhos. Essa aprendizagem de esposa-marido pode ter ocorrido por modelação ou por instrução. É interessante ressaltar que, apesar de os pais e as mães dessa amostra não terem queixa clínica de problemas comportamentais e de desempenho acadêmico dos filhos e de

terem um envolvimento freqüente com os filhos, o grupo (que teve um caráter preventivo) trouxe benefícios para a maximização da qualidade da interação entre pais e filhos, como apontado no estudo de Bolsoni-Silva e cols. (2008).

Quanto à escala de cuidados com o filho, os pais aumentaram a participação (considerando a opinião do pai e/ou da mãe) entre o pré-teste e o pós-teste, nos seguintes aspectos: ingerir alimentos com baixo valor nutricional, educação escolar, controlar horário de lazer/assistir TV (GE1 e GE2); impor horário de deitar, comprar roupas e brinquedos para seu filho (GE1); atender as solicitações do seu filho para comprar coisas inadequadas, controlar círculo de amizades do filho e promover contato com parentes (GE2). Após a intervenção, os pais passaram a ter um maior envolvimento nos cuidados com os filhos, na educação escolar, além do envolvimento em atividades de lazer e social, corroborando com dados da literatura (Cia & Barham, 2005; Cia & cols., 2006; Hawkins & cols., 2006). O maior envolvimento paterno, nas atividades diárias do filho, vem a favorecer a menor sobrecarga de atividades/responsabilidades da esposa, como também, o estabelecimento de um vínculo maior com o filho.

Segundo Silva (2007), o “bom pai” foi caracterizado não por ser o provedor financeiro da família, mas por se envolver em atividades familiares, incluindo cuidados para com os filhos, ajuda nas tarefas de casa, sendo que esses pais estão se preocupando mais do que os pais das gerações anteriores com o bem-estar pessoal/material dos filhos e com o provimento de atividades culturais. Além disso, o papel dos pais torna-se mais importante quando os filhos estão em fases de transição do desenvolvimento, como ocorre com as crianças dessa amostra. Esse papel deve estar relacionado, além da disponibilidade aos filhos, ao apoio e envolvimento ativo na negociação da progressiva independência do filho, antecipando momentos onde tais recursos relacionados à independência devem estar mais disponíveis. Os pais devem discutir com os filhos suas

práticas e os seus valores, negociando as regras estabelecidas. Além disso, devem monitorar os comportamentos dos filhos, prevenindo possíveis intercorrências no desenvolvimento dos mesmos (Oliveira & Costa, 2005).

Em se tratando do tempo diário que os pais passavam com os seus filhos, não se pode falar que a participação no programa de intervenção foi eficaz para aumentar tal aspecto. Apesar de o programa de intervenção prezar pela qualidade do relacionamento entre pai e filho, esperava-se que o número de horas que os pais passassem com os filhos aumentasse, já que uma é pré-requisito de outra. No entanto, acredita-se que para os pais dedicarem mais tempo aos seus filhos, não dependeria apenas de fatores intrínsecos, mas de outros fatores externos, como tempo dedicado ao trabalho, tempo dedicado a outras tarefas familiares ou mesmo divisão de tarefas que tem com a esposa, fatores estes que podem dificultar o tempo passado com os filhos. Como aponta Bronfenbrenner (1996), os fatores externos influenciam o desenvolvimento familiar, porque afetam as oportunidades e compromissos dos membros da família.

Os pais do GE1 apontaram maior número de comportamentos dos filhos que lhes agradavam e os pais do GE1 e GE2 também apontaram menor número de comportamentos dos filhos que lhes desagradavam, na fase de pós-teste, quando comparados com a fase de pré-teste. Os ganhos na percepção dos pais quanto aos comportamentos dos filhos também se mantiveram na fase de *follow-up*, havendo uma melhora significativa no número de comportamentos que agradavam os pais do GE1 e GE2 na fase de *follow-up*. Apesar de os filhos não diminuírem o número de comportamentos desagradáveis, segundo a opinião dos pais, na fase de *follow-up*, eles aumentaram o número de comportamentos agradáveis.

Ao trabalhar com os pais, durante a fase de intervenção, o controle de comportamentos, junto com técnicas de modificação e manutenção de comportamentos,

supõe-se que os mesmos tenham modelado comportamentos mais habilidosos nas interações com seus filhos. Além disso, durante as sessões, era evidente a dificuldade dos pais em apontar bons comportamentos dos filhos, pois se atentavam apenas aos inadequados. De fato, os comportamentos inadequados são os mais punidos socialmente, em diferentes ambientes sociais, por isso, tornam-se mais “visados” pelos pais e são aqueles que os pais querem modificar (Cia & cols., 2006; Del Prette & Del Prette, 2005; Sanders, 2005).

O grupo de intervenção não acarretou em melhorias no repertório de habilidades sociais dos pais, provavelmente porque não foram trabalhadas todas as habilidades sociais, em todos os contextos sociais, mas apenas as que mais se relacionavam ao comportamento parental, como por exemplo, o treino do *feedback*, da assertividade, empatia, leitura do ambiente social, elogios, entre outras, e sempre no contexto do papel parental. Além disso, as habilidades sociais não foram trabalhadas intensamente, pois em uma mesma sessão abordavam-se vários aspectos do relacionamento familiar.

Analisando as escalas usadas para avaliar o envolvimento paterno, notou-se que, de modo geral, não houve diferenças significativas entre os três grupos quanto à frequência do envolvimento paterno. Os pais apresentaram uma frequência de envolvimento similar no pré-teste, pós-teste e *follow-up* em relação a: comunicação com os filhos, participação nos cuidados com os filhos e participação nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos. Um envolvimento significativo com os filhos é preditor de maior satisfação do pai quanto ao seu papel familiar, agindo diretamente na dinâmica familiar, pois aumenta a qualidade do relacionamento com a mulher (Carlson, 2006; Coley, 2001; Lamb, 1997; Matta & Knudson-Martin, 2006).

Essas formas de envolvimento podem reverter em uma boa qualidade de interação com os filhos, favorecendo o desenvolvimento infantil, principalmente no que

diz respeito aos aspectos socioemocionais e ao desempenho acadêmico. A interação positiva entre pai e filho é incompatível com práticas coercitivas nocivas para o desenvolvimento infantil (Brancahorne, Fogo & Williams, 2004; Gomide, 2003), sendo característico de mais um fator de proteção para o desenvolvimento da criança (Moreno, 2004). Tal aspecto fica evidente neste estudo, considerando que o envolvimento entre pais e filhos apresentou correlação positiva e significativa com o desempenho acadêmico, o autoconceito e o repertório de habilidades sociais das crianças, assim como, apresentou correlação negativa com os problemas de comportamento apresentados pelas crianças, o que vem a corroborar com os resultados de outros estudos (Atzaba-Poria & cols., 2004; Cia & Barham, 2005; Cia & cols., 2004; Cia & cols., no prelo; Davidov & Grusec, 2006; Duch, 2005; Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Fletcher & cols., 2004; Flouri, 2005; Hill & Taylor, 2004; Hong & Ho, 2005; Overstreet, Devine, Bevans & Efreom, 2005; Scaramella & Conger, 2004; Verschueren & Marcoen, 1999).

Considerando uma análise ao nível mesossistêmico (Bronfenbrenner, 1996), o que pode contribuir para esse alto envolvimento dos pais na educação dos filhos é a escola onde as crianças estudam, pois as três instituições de ensino valorizavam a participação dos pais nas atividades acadêmicas dos filhos (oferecendo horários flexíveis de reuniões escolares e outras atividades para os familiares de seu alunado). Essa alta valorização da escola, quanto à participação dos pais nas atividades escolares das crianças, fica evidente pela postura das diretoras, que apresentaram interesse no desenvolvimento deste estudo e que se mostraram dispostas a auxiliar no mesmo.

Quanto à comunicação, nota-se que os pais apresentaram alta frequência de diálogo com o filho, nas três fases de coleta de dados. A comunicação entre pais e filhos é importante para o estabelecimento de uma relação segura entre ambos e para os

relacionamentos futuros da criança (Feldman & Klein, 2003; Schneider, Atkinson & Tardif, 2001). O envolvimento dos pais na educação dos filhos torna-se mais importante diante das demandas específicas da fase de transição - em que as crianças desta amostra se encontravam (início do Ensino Fundamental). Nessa fase, o desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar, o relacionamento com os companheiros e a adesão às regras de comportamento moral e o comportamento socialmente habilidoso, constituem as principais tarefas adaptativas de desenvolvimento e requerem muitas e diversificadas habilidades da criança (Marturano, 2008), sendo fundamental a assistência dos pais nesse processo.

Nos cuidados com os filhos, os pais mostraram alta participação na educação escolar, em passear com o filho, controlar o círculo de amizades do filho e em promover contato com parentes. De fato, os pais são caracterizados como agentes socializadores dos filhos, havendo uma divisão razoavelmente estruturada entre o papel materno e o paterno (Hawkins & cols., 2006; McDowell & Parke, 2005; Ozgun & Honing, 2005; Parke, 2004). As mães costumam ter mais responsabilidade pelos cuidados diários e pela educação dos filhos e os pais pelas atividades de lazer, lúdicas e sociais (Bertolini, 2002; Cia & cols., 2006; Hawkins & cols., 2006; Verschueren & Marcoen, 1999; Wagner, Predebon, Mosmann & Verza, 2005).

Em relação à participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, comportamentos tais como incentivar os filhos a assumir responsabilidades por tarefas escolares, valorizar as conquistas acadêmicas, auxiliar os filhos nas lições de casa, acompanhar o progresso escolar dos filhos, além de participar e se interessar pelas atividades dos filhos, têm sido identificados como preditores do sucesso escolar por parte dos filhos (Cia & cols., 2004; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Soares, Souza &

Marinho, 2004) e motivadores dos filhos para com os estudos (Gomide, 2004; Tiba, 2006).

Os pais também foram questionados quanto ao tempo que passavam com os filhos, por dia, realizando alguma atividade. Notou-se que os pais do grupo controle passavam menos tempo com os filhos, quando comparados com os pais do grupo experimental 1 e experimental 2. Essa diferença pode ser explicada pela alta porcentagem de pais neste grupo, quando comparados com os demais, que trabalhavam no período noturno, o que impediu, em muitos casos, que os mesmos participassem do programa de intervenção.

Pais que trabalham à noite não têm horários normativos com o restante da família, pois normalmente dormem durante parte do dia, dificultando, por exemplo, que realizem refeições com os filhos, saiam para fazer compras junto à família, que acompanhem as atividades sociais ou se envolvam nas atividades da vida diária dos filhos (Cia, 2005; Cia & Barham, 2005; Fischer, 2004; Perry-Jenkins, Goldberg, Pierce & Sayer, 2007; Strazdins & cols., 2004). Num momento quando as expectativas e as normas sociais, em relação à frequência e à abrangência de participação de homens no ambiente familiar estão ampliando, trabalhar à noite representa uma desvantagem importante para cumprir este novo papel paterno, que ajuda a conquistar uma série de vantagens para o desenvolvimento socioemocional dos pais e para o bem-estar e desenvolvimento de seus familiares.

Os pais, independente do grupo e da fase de coleta de dados, conversavam com os filhos ou pediam desculpas, quando percebiam que tinham agido errado. Ao admitirem seus erros e pedirem desculpas, os pais ensinam os filhos, por modelação, a emitirem esses comportamentos também (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002). No entanto, esses pais apontaram que conversavam, castigavam ou batiam, quando os filhos

faziam algo que os desagradassem. A disciplina severa e inconsistente, as práticas educativas punitivas e autoritárias para com os filhos têm sido apontadas como um dos principais fatores de risco para o aparecimento de problemas de comportamento nas crianças (Anselmi & cols., 2004; Carlson, 2006; Conte, 2001; Dunn & cols., 2004; Gomide, 2004; Lansford & cols., 2003; Pacheco & cols., 2005; Patterson & cols., 2005).

Por fim, os pais dos três grupos, nas três fases de coleta de dados, apresentaram um bom repertório de habilidades sociais, o que vem a favorecer o desenvolvimento social e o desempenho acadêmico dos filhos, uma vez que, provavelmente, pais habilidosos estimulem os relacionamentos sociais dos filhos e valorizam os comportamentos socialmente habilidosos dos mesmos, os quais são importantes para o desenvolvimento infantil. Tais práticas vêm a favorecer o desempenho acadêmico das crianças, uma vez que o mesmo está diretamente relacionado com o desenvolvimento social.

Crianças

1- Impactos da intervenção com pais sobre o desempenho acadêmico, o autoconceito e o desenvolvimento social das crianças

Tanto na avaliação pré-teste, quanto no pós-teste e no *follow-up*, o desempenho acadêmico das crianças (avaliados pelo TDE e pelo SSRS-Versão para professores), o autoconceito, os problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (segundo pais e mães) e o repertório de habilidades sociais (segundo crianças, pais, mães e professores) estavam na média, segundo normas estabelecidas com a amostra de referência de cada instrumento. Partindo do pressuposto que as crianças deste estudo estavam em fase de transição e que um bom desempenho acadêmico e desenvolvimento

socioemocional é uma tarefa desenvolvimental a ser cumprida nessa faixa etária, tal aspecto torna-se um fator de proteção para o desenvolvimento infantil (Moreno, 2004).

Deve-se ressaltar que as crianças apontaram dois fatores (*Responsabilidade* – pré-teste GE1 e pré e pós-teste GC e *Expressão de sentimento positivo* - pós-teste GE1, GE2 e GC) de avaliação do repertório de habilidades sociais, abaixo da média. Possivelmente, pais/mães e professores não estão oferecendo estímulo suficiente para aprimorar o repertório social das crianças, por não terem conhecimento da importância dos mesmos ou por não conhecerem técnicas de ensino-aprendizagem. Por exemplo, os pais podem não saber estabelecer regras - por meio de orientações e instruções; ou pelo manejo de conseqüências (uso adequado de recompensas, punições e oferecimento de modelos). Os professores, por exemplo, podem estar se omitindo diante de oportunidades de aprendizagem em sala de aula, expressando aceitação diante dos problemas de comportamento das crianças (como brigas, grosserias entre os colegas) ou oferecendo modelos inadequados de relacionamento na interação que têm com os alunos.

Em adição, as professoras apontaram índices de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, por parte das crianças, acima da média, nas fases de pré-teste, pós-teste e *follow-up*. As exigências comportamentais são diferentes no ambiente familiar e escolar. Mas, estes dados são preocupantes, na medida em que os problemas comportamentais apresentados pelas crianças podem contribuir para uma variedade de resultados negativos na adolescência, incluindo baixo rendimento acadêmico, aumento de ausência nas aulas, aumento do risco de envolvimento com drogas, pouco relacionamento com os pares, depressão, ansiedade, labilidade emocional e a externalização de comportamentos problemas. Pesquisas mostram que, quando não corrigidos, estes problemas continuarão exercendo uma influência negativa na fase

adulta (Bongers & cols., 2004; Cole & Cole, 2004; Coley & cols., 2004; Del Prette & Del Prette, 2005; Frosch & Mangelsdorf, 2001; Oliveira & cols., 2002). Para Bronfenbrenner (1999), crianças que têm dificuldades para controlar seus comportamentos e suas emoções podem alterar negativamente a direção dos processos proximais, pois trata-se de características pessoais desorganizadoras.

Além disso, as crianças mais agressivas são as mais rejeitadas, pois as demais crianças não gostam de estar cercadas por outras que as machucam ou se comportam de maneira desagradável. A rejeição ocorre com maior frequência quando a agressividade estiver associada a baixos níveis de sociabilidade e capacidade cognitiva. A rejeição também pode ocorrer entre as crianças mais tímidas, tornando-as socialmente isoladas e solitárias (Cole & Cole, 2004).

Ao comparar os dados das crianças entre o pré-teste e o pós-teste, quanto ao desempenho acadêmico, pode-se verificar que: as crianças apresentaram uma pontuação significativamente maior na fase de pós-teste, no que diz respeito à pontuação em leitura (GE1 e GE2), no escore total do TDE (GE1 e GE2) e na avaliação do desempenho acadêmico, segundo resultados obtidos com o SSRS-Versão para professoras (GE1 e GE2). As crianças do GE2 apresentaram melhoras significativas no desempenho em leitura e no desempenho acadêmico, segundo as professoras, na fase de *follow-up*. Além disso, houve um aumento no pós-teste, que se manteve no *follow-up*, do número de crianças com desempenho acadêmico categorizado como sendo de médio a excelente (GE1 e GE2) e do número de alunos que não apresentavam dificuldades de aprendizagem (GE1).

Estes resultados mostram o quanto o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos faz uma diferença no aproveitamento escolar. A intervenção abordou algumas temáticas específicas ao desempenho acadêmico dos filhos (Sessões 8

e 9). Mas, além disso, alguns temas não diretamente relacionados ao desempenho acadêmico das crianças podem ter favorecido esses resultados, como por exemplo: (a) os comportamentos parentais diante dos bons e maus comportamentos dos filhos, incluindo estabelecimento de regras/impôr limites, já que o estudar também se caracteriza como um comportamento que requer disciplina; (b) o treino da empatia, assertividade e de oferecer feedback aos filhos, o que vem auxiliar os pais a modelarem comportamentos às crianças que são importantes no ambiente escolar, assim como no estabelecimento de um relacionamento com maior confiança e respeito entre pais e filhos e (c) a importância de estabelecer uma interação freqüente e de qualidade com os filhos, incluindo o brincar com os filhos, já que o mesmo auxilia no desenvolvimento cognitivo das crianças. Outras habilidades como estabelecer rotina, supervisionar atividades, incentivar que o filho desenvolva atividades de uma forma independente, demonstrar afeto e se interessar pelas atividades que os filhos realizam, foram abordadas no grupo de pais e têm sido apontadas pela literatura como sendo práticas parentais importantes para o desempenho acadêmico dos filhos (Cia & Barham, 2004; Cia & cols., 2008; Soares & cols., 2004). O sucesso acadêmico da criança, não depende apenas da participação dos pais no ambiente escolar dos filhos, mas também da qualidade das interações que estabelecem com os filhos, em um nível micro sistêmico (Machado, 2007).

Outro fator que pode ter contribuído para este impacto foi o fato de os pais, por várias sessões, solicitarem informações sobre a metodologia de ensino das professoras e sobre como resolver problemas dos filhos, ocorrendo em sala de aula. Isso vem a demonstrar a carência dos pais de informações importantes sobre o ambiente escolar e como a introdução de medidas simples para aumentar a comunicação entre pais e os profissionais da escola (tais como ter um espaço na escola para que pais, professores e

gestores possam trocar experiências e informações acerca do processo de ensino) poderia contribuir para a redução de muitos problemas de aprendizagem de escolares que decorrem de problemas na qualidade das interações interpessoais.

O programa de intervenção com os pais também mostrou-se promissor, a curto e a longo prazo, na diminuição dos problemas de comportamento externalizantes (segundo pais e mães), internalizantes (segundo pais) e total (segundo pais e mães), entre as crianças do GE1 e na diminuição dos problemas de comportamento externalizantes (segundo pais e mães) e total (pais), entre as crianças do GE2. Em todas as sessões da intervenção, práticas parentais eficazes para lidar com os comportamentos dos filhos foram trabalhadas e o reforço e a generalização do aprendizado possivelmente foram promovidos por meio das lições de casa. Os resultados de outros programas de intervenção com pais também apontaram uma diminuição nos problemas de comportamento das crianças (Bolsoni-Silva & cols., 2000; Caballo & Simón, 2005; Duch, 2005; Fagan & Iglesias, 1999; Pinheiro & cols., 2006). Possivelmente, se fosse realizado um trabalho apenas com as crianças, não seria suficiente, uma vez que as suas ações estão quase sempre relacionadas às ações dos pais, nessa faixa etária (Caballo & Simón, 2005; Conte, 2001; McMahon, 1999; Olivares & cols., 2005; Parke, 2004).

No entanto, não houve melhoras comportamentais por parte das crianças, em sala de aula, segundo as professoras. As contingências comportamentais no ambiente familiar são diferentes do ambiente escolar, sendo que a intervenção trabalhou apenas com a modificação do primeiro ambiente e não do segundo. Ressalta-se a necessidade de realizar intervenções específicas para as demandas escolares, ou mesmo um trabalho de sensibilização com as professoras, como realizado com os pais.

Por fim, as crianças do GE1 apresentaram ganhos no seu repertório de habilidades sociais, considerando o Fator 6 *Autocontrole* (segundo pais), Fator 4

Autodefesa (segundo professoras) após os pais terem participado da intervenção. As crianças do GE2, por sua vez, estavam com um repertório de habilidades sociais mais adequado, na fase de pós-teste, em relação ao Fator 1 *Cooperação* (segundo pais), Fator 6 *Autocontrole* (segundo pais), Fator 4 *Asserção de enfrentamento positivo* (segundo mães) e Fator 5 *Cooperação com pares* (segundo professoras). Esses ganhos se mantiveram na fase de *follow-up*. No entanto, no Fator 4 *Autocontrole* (segundo a avaliação das próprias crianças), o repertório das crianças diminuiu na fase de *follow-up*.

Apesar de o programa não ter como foco principal o aprimoramento do repertório de habilidades sociais das crianças, pois não houve um treinamento direto com as mesmas, acredita-se que ao modificarem seus comportamentos os pais proporcionaram aprendizado, por modelo, para com os filhos. Por exemplo, os pais realizaram tarefas para melhorar seu desempenho em relação ao próprio autocontrole (se comportar de forma mais adequada em situações de conflitos, tais como responder apropriadamente a críticas e respeitar compromissos), autodefesa (argumentar/questionar algo injusto de maneira apropriada e falar sobre si em situações apropriadas), cooperação (ajudar os outros, compartilhar e seguir regras) e asserção (pedir informações, apresentar-se, responder às ações dos outros e aceitar elogios, entre outros). No caso das habilidades sociais, as professoras apontaram melhoras significativas nas crianças em relação à autodefesa e à cooperação com pares, mostrando que alguns comportamentos aprendidos pelas crianças no ambiente familiar podem ter favorecido os comportamentos em sala de aula.

Apesar dos ganhos que a participação dos pais no programa de intervenção proporcionou ao desenvolvimento dos seus filhos, no que diz respeito ao autoconceito, não houve impactos significativos, a curto prazo e a longo prazo. O desenvolvimento do

autoconceito de crianças de seis a 12 anos depende principalmente do desenvolvimento cognitivo das crianças, ou seja, do seu processo de maturação. Ao longo dos anos escolares, há mudanças progressivas e contínuas no autoconceito, que não estão relacionadas apenas ao seu envolvimento familiar. Além disso, dos seis aos oito anos, segundo Palácios e Hidalgo (2004), ocorre uma consolidação das mudanças do autoconceito que já estavam sendo indicadas na idade pré-escolar, o que pode ter dificultado a visualização de algum impacto quanto a essa variável.

Apesar de o programa ser direcionado aos pais (homens), notaram-se ganhos para os grupos de crianças cujos pais ou mães participaram da intervenção. Isso vem a demonstrar que a realização de treinamento com um dos pais traz impactos positivos ao desenvolvimento dos filhos e que tanto os pais quanto as mães são importantes figuras para a maximização do desenvolvimento infantil. Tais resultados apontam para a necessidade de que os programas, que tenham como foco aprimorar as habilidades parentais, sejam direcionados também aos homens e não só às mulheres (Cia & cols., 2005; Coley, 2001; Dessen & Silva, 2004; Hill & Taylor, 2004; Lamb, 1997; Taylor & Daniel, 2000).

No entanto, o GE2 tiveram mais ganhos a longo prazo do que o GE1, considerando as medidas dos pais e das crianças. O GE2, de modo geral, considerando as medidas do pré-teste, teve um desempenho melhor do que o GE1, o que pode ter facilitado ganhos maiores a longo prazo. Tal resultado pode ser indicativo de que pessoas com repertório mais elaborado (considerando as variáveis deste estudo) têm melhor aproveitamento em intervenções dessa natureza.

Interpretação teórica do funcionamento da intervenção

Retomando a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996) e avaliando o impacto da intervenção, a curto e a longo prazo, nota-se que ao nível microssistêmico a

intervenção para os pais teve por objetivo interferir na qualidade da interação entre pais e filhos (aumentando a frequência de interação e a qualidade do mesmo), e por consequência, maximizar os impactos positivos dos processos proximais no desenvolvimento da criança, partindo das interações que as crianças têm com seus próprios pais no ambiente domiciliar, mas com impactos para interações entre a criança e outras pessoas no seu lar e em outros ambientes, todos os quais afetam sua trajetória de desenvolvimento. Desta forma, melhorias na relação pais-filhos podem influenciar no desempenho acadêmico e nos comportamentos da criança em sala de aula, com os pares e com relação ao estudo, em casa. Considerando a importância da qualidade dos processos proximais, supõe-se que os pais que participaram dos grupos de intervenção passaram a interagir com maior frequência com as crianças, em atividades mais estimuladoras, complexas e recíprocas, os quais constituem aspectos centrais para que os processos proximais sejam mais efetivos. Desta forma, acredita-se que os pais melhoraram seu desempenho em relação às questões retratadas no grupo e mantiveram estas melhorias no período após a conclusão da intervenção, o que é reconhecido na teoria de Bronfenbrenner (1999) como a influência *do tempo* – o efeito cumulativo dos padrões de interações interpessoais com outras pessoas somadas com oportunidades de desenvolvimento que decorrem da qualidade estimuladora dos ambientes nos quais a criança está inserida, ao longo do tempo.

Considerando uma análise do núcleo do modelo que diz respeito à *pessoa* em desenvolvimento, no caso a criança, nota-se que, neste estudo, as crianças estavam com seus recursos biológicos intactos, pois não tinham deficiências. Além disso, passaram a apresentar, depois que os pais participaram do programa de intervenção, um melhor repertório social e acadêmico. Estas capacidades (*geradoras*) contribuem para características pessoais, que provocam reações positivas por parte das diferentes pessoas

no ambiente social da criança (pais, outros familiares, professores, colegas, entre outros), maximizando os impactos benéficos de todos os processos proximais nos quais as crianças estão envolvidas (Bronfenbrenner, 1999).

Ao nível mesossistêmico, a intervenção ocorreu pela ligação entre os dois ambientes nos quais a criança mais convive, ou seja, a família e a escola. Além disso, ao nível exossistêmico (em relação às crianças), foi objetivo da intervenção trabalhar o manejo de estresse e a relação entre trabalho e família, que trouxeram impactos positivos para a vida pessoal dos pais, para o seu convívio familiar e, possivelmente para o seu trabalho, já que o ambiente de trabalho dos pais influencia indiretamente no desenvolvimento da criança. Além disso, o grupo de pais possivelmente permitiu a formação de laços entre os pais participantes, se transformando numa fonte de apoio social para os pais, mesmo depois do encerramento do grupo, em momentos quando estes pais se encontraram no ambiente da escola, na hora de levar e buscar os filhos.

Ao nível macrossistêmico, a realização da intervenção com um número considerável de pais (homens) foi possível porque, no momento histórico atual, existe uma maior aceitação cultural de trabalhos promovendo o envolvimento paterno ao mesmo tempo em que existe uma maior adesão das mulheres no mercado de trabalho, dando abertura para que os homens também participem dos cuidados e educação dos filhos.

Em suma, segundo os princípios da teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), o impacto a curto e a longo prazo do programa de intervenção vem a demonstrar que as mudanças em relação às pessoas diretamente envolvidas com as crianças (no caso, os pais), e em relação ao ambiente domiciliar (a forma do envolvimento parental), vêm a influenciar mutuamente os processos proximais (qualidade das interações pais-

filhos). Ao longo do *tempo*, melhorias nestes processos contribuem para ganhos preciosos na trajetória de desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner, 1996).

Estrutura da intervenção

Neste estudo, o contexto de desenvolvimento que foi alvo de investigação e modificação foi o ambiente familiar, por considerar a família como principal mantenedora e/ou modificadora de comportamentos infantis (Aunola & Nurmi, 2005; Caballo & Simón, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005; Pacheco & cols., 2005).

A escolha em desenvolver um programa de intervenção para pais foi baseada no pressuposto de que o desenvolvimento ocorre na interação entre um organismo com características próprias e as experiências que este acumula nos ambientes em que transita, por meio de processos proximais (Bronfenbrenner, 1999). Considerando que os processos proximais envolvem interações com pessoas, objetos e símbolos, sendo de natureza bidirecional e ocorrendo em ambientes imediatos, os pais tornam-se os principais responsáveis pelos conteúdos de uma parte significativa dos processos experienciados pela criança jovem, e além disso, podem ter uma influência significativa sobre as experiências da criança em ambientes em que não estejam presentes, como a escola.

Um dos objetivos do estudo foi o de avaliar os temas abordados e os procedimentos adotados no programa de intervenção. Os participantes relataram os conteúdos mais importantes que foram trabalhados durante as sessões, por meio de explicações, vivências, discussão em grupo e tarefas de casa. A aprendizagem dos pais foi estimulada por meio de técnicas de ensaio comportamental, modelagem, modelação, feedback, reforçamento e instrução (Del Prette & Del Prette, 2001). Esses procedimentos contribuíram para que os participantes avaliassem e treinassem seus próprios comportamentos e os de outros, para que tivessem contato com conceitos e

atividades que facilitaram a melhora da qualidade do seu padrão de envolvimento parental, para que tivessem oportunidades de expor suas opiniões e problemas ao grupo, recebendo um retorno, e para que aumentassem a coesão com outros pais da escola com base na valorização do seu papel parental.

A aprendizagem dos participantes também pode ter sido favorecida pela exposição da temática no início de cada sessão (por meio de equipamentos audiovisuais) e pela entrega de materiais explicativos, contendo informações e dicas para auxiliá-los na retenção das informações apresentadas e na resolução de possíveis problemas no seu dia a dia (Cia & cols., 2005), além das tarefas de casa que os participantes tinham que fazer semanalmente, sempre relacionadas à última temática da sessão (Shinohara, 2001).

Deve-se destacar a alta frequência dos pais nas sessões. Alguns fatores podem ter contribuído para isso: (a) os participantes tinham oportunidade de repor a falta em outro grupo (havia, pelo menos, dois grupos em horários diferentes, em cada instituição de ensino) e, em casos de não poder ir nesses horários, poderiam marcar reposição individual; (b) houve um esforço adicional por parte da pesquisadora de atender às necessidades dos pais, incorporando outras temáticas nas sessões; (c) atendimento após a sessão; (d) contato telefônico para lembrar os participantes do próximo encontro, quando os mesmo faltassem e (e) sorteio de brindes, ao término do programa (Caballo & Simón, 2005; Conte, 2001; Pinheiro & cols., 2006). Os participantes também avaliaram todas as sessões, o que possibilitou a realização de alterações nos procedimentos adotados nas mesmas, para atender às necessidades de todos. Acredita-se que os brindes sorteados aos pais foram reforçadores na participação dos mesmos, nas primeiras sessões do programa de intervenção e que, ao longo do do mesmo. Ressalta-se que tratava-se de uma população com poder aquisitivo médio e médio-baixo que,

quando comparada com uma população de baixo poder aquisitivo, pode favorecer a adesão dos pais em um programa de intervenção. Os assuntos abordados foram aspectos que mantiveram a alta adesão dos pais.

No entanto, a garantia da adesão dos pais acarretou em possíveis vieses nos resultados, pois alguns participantes repunham as sessões comparecendo em grupos ocorrendo em horários alternativos, enquanto outros recebiam atendimento individual. Além disso, a alta adesão dos participantes também pode ter sido favorecida pela própria seleção dos mesmos, uma vez que apenas pais mais dedicados se comprometem a participar de uma intervenção desta natureza.

Porém, muitas atividades de intervenção em grupo começam com um grupo grande que rapidamente vai minguando. Os pais também poderiam ter sido motivados a manter sua participação nas sessões na medida em que vivenciavam mudanças efetivas no próprio comportamento e no comportamento dos filhos (Caballo & Simón, 2005; Pinheiro & cols., 2006). Isso ficou evidente, na avaliação geral do programa de intervenção, quando os participantes relataram mudanças, após terem participado do grupo, tais como a de tratar com mais facilidade os problemas enfrentados na educação do filho, melhorar os problemas de comportamento do filho, aumentar o diálogo com o filho, mudar a atitude com o filho, ficar mais calmo/paciente com o filho, passar a respeitar as opiniões do filho e aprender a impor limites e estabelecer regras ao seu filho. Esses benefícios que a intervenção trouxe aos pais podem ser decorrentes do planejamento da intervenção, junto com a incorporação das necessidades apontadas pelos próprios pais e pelos professores, possibilitando à pesquisadora (Psicóloga) uma visão mais global das crianças, informada tanto pela família quanto pela escola.

Essas mudanças citadas pelos participantes também sugerem a generalização do que foi aprendido nas sessões para a relação entre pais e filhos, no contexto familiar.

Essa generalização foi trabalhada, principalmente, por meio das tarefas de casa. Segundo Del Prette e Del Prette (2001, 2006), os objetivos das tarefas de casa seriam os de fortalecer as aquisições ocorridas na sessão, promover e avaliar a generalização dessas aquisições para outros ambientes e interlocutores e facilitar aquisições adicionais relacionadas ao treinamento.

Apesar dos benefícios que a intervenção trouxe aos pais, os participantes ainda tinham dificuldade de que o marido/esposa concordasse com as mudanças na forma de educar os filhos (por exemplo, o pai começar a estabelecer e cumprir horários para fazer o filho fazer as tarefas de casa e horários para atividades de lazer, e a mãe não respeitar os horários e deixar que o filho tomasse a decisão de quando queria estudar). Em todas as sessões, foi enfatizado que os participantes precisavam contar com o apoio dos cônjuges na efetivação das mudanças necessárias na educação dos filhos. Acredita-se que dificuldades em obter a colaboração dos parceiros diminuirão, na medida em que os cônjuges percebam mudanças positivas nos comportamentos dos filhos, decorrentes das mudanças nas suas práticas parentais. Isso está de acordo com outros estudos que também enfatizam a importância de toda a família estar ciente dos aspectos trabalhados no programa de intervenção, para garantir a maior eficácia do mesmo (Dessen & Silva, 2004; Duch, 2005; Featherstone & Manby, 2006; Guralnick, 1998; Shonkoff & Meisels, 1999; William & Aiello, 2004).

Os aspectos que os participantes menos gostaram nas sessões, de modo geral, foram a sua própria participação, os comentários “inadequados” de alguns pais e o pouco tempo da sessão. É esperado que os participantes, em um grupo de intervenção, se auto-avaliem negativamente, porque é necessário tomar consciência de algumas falhas para depois melhorar. Notou-se que nos grupos maiores, alguns participantes não tinham oportunidade de falar, porque a fala de outros, mesmo que pontual, ocupou o

tempo limitado da sessão. Em alguns grupos, a participação excessiva de alguns pais restringia a oportunidade dos demais para falar mesmo após intervenção da pesquisadora.

Ao comparar a avaliação dos pais sobre as dez temáticas desenvolvidas nas sessões, pode-se verificar que a sessão 6, *Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil*, foi a que recebeu pior avaliação em relação a: assunto que foi abordado, atuação da psicóloga, sua participação, importância/clareza das idéias expostas pela psicóloga e avaliação geral. Tratava-se de uma temática que tinha alguns conceitos chaves que eram de difícil compreensão para alguns pais, mesmo após os exemplos e as ilustrações entregues. Isso ficou evidente pelo alto questionamento e desinteresse de alguns deles.

Outra sessão que recebeu avaliação menos positiva, no que diz respeito a oportunidades para falar e a importância/clareza das idéias expostas pelos pais foi a sessão 11, *Impondo limites e solicitando mudança de comportamento do filho*. Por ser a última sessão, foram retomados alguns aspectos discutidos nas sessões anteriores. Trabalhou-se uma diversidade de conteúdos e os participantes tiveram oportunidade para esclarecer dúvidas, abrangendo quase todo o tempo da sessão. Apesar de haver avaliações negativas em algumas sessões, de modo geral, todas as sessões receberam avaliação positiva dos participantes, o que indica, mais uma vez, a importância de planejar a intervenção e de atender, ao máximo, as necessidades de cada participante.

É importante destacar a alta participação dos homens no programa de intervenção. Primeiramente, tratou-se de uma intervenção direcionada para os mesmos, pois a maioria dos programas é direcionado apenas para as mães, mesmo aqueles que permitem a participação dos homens (Cia & cols., 2005; Coley, 2001; Dessen & Silva, 2004; Hill & Taylor, 2004; Lamb, 1997; Taylor & Daniel, 2000). Essa alta preocupação

dos pais em melhorar os cuidados e a educação dos filhos fica evidente pelos comentários dos mesmos sobre o que é paternidade e sobre a necessidade de apoio profissional. Isso vem a demonstrar que os pais estão se comportando como é esperado pela nova paternidade, ou seja, não estão tendo apenas o papel de provedor financeiro, mas estão colaborando, junto com a esposa, nos cuidados e na educação dos filhos (Brandth & Kvande, 2002; Cia & cols., 2006; Dantas & cols., 2004; Matta & Knudson-Martin, 2006; Sayer & cols., 2004; Tiedje, 2004). A mudança no papel paterno está evidenciada no fato de os próprios participantes apontarem que a relação com os seus pais está influenciando nos princípios que transmitem aos filhos, mas não na forma que os educam, principalmente em não bater, contrariando os pressupostos de Iwaniec e cols. (2006).

No geral, esta nova divisão de tarefas, com os cônjuges comprometidos com a responsabilidade conjunta em relação às atribuições familiares, parece resultar em melhor relacionamento entre ambos e destes com os filhos (Cia & cols., 2006). Essa mudança cultural pode reverter em uma melhor qualidade da interação entre pais e filhos, favorecendo o desenvolvimento infantil (Alvarenga & Piccinini, 2001; Atzabaporia & cols., 2004; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Cia & cols., 2004; Englund & cols., 2004; Hill & Taylor, 2004; Overstreet & cols., 2005; Scaramella & Conger, 2004; Willman, Phillips, Dunphy-Lelli & Lalonde, 2004).

Relações entre as variáveis paternas e infantis

1- Relação entre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar, o envolvimento paterno e o repertório de habilidades sociais dos pais

Os pais apresentaram pontuação mediana nas seguintes escalas: estresse, satisfação com o tempo disponível para a realização de atividades pessoais e adequação do desempenho no papel familiar. Um fator que pode contribuir com a pontuação

mediana nesses fatores é o número de horas que os pais estão trabalhando, uma vez que o mesmo apresentou correlação positiva com o estresse e negativa com a satisfação com a realização de atividades pessoais e a adequação do desempenho no papel familiar.

Os pais desta amostra estavam trabalhando, em média, 45 horas por semana, o que é um pouco acima do limite, segundo a legislação trabalhista, que prevê 44 horas semanais. A carga alta e crônica de trabalho pode provocar um aumento no nível de estresse, assim como, diminuir o tempo e a energia para os pais realizarem atividades pessoais e se dedicarem à família (Luk & Shaffer, 2005). É interessante ressaltar que, quanto maior o número de horas semanais de trabalho dos pais, maior a satisfação dos mesmos com o apoio da esposa nos cuidados com os filhos e em relação ao trabalho do respondente. Assim, parece que as esposas estão oferecendo apoio aos pais, para que possam ter essa carga de trabalho. Porém, esta situação pode trazer sobrecarga para a esposa que, por estar cansada, não consegue manter um relacionamento com o filho da mesma qualidade que será capaz de construir em condições menos onerosas (Dubowitz & cols., 2001; Lamb, 1997; Ozgun & Honing, 2005; Raley & cols., 2006).

Considerando, primeiramente, as relações entre as condições de trabalho, por um lado e, por outro lado, o bem-estar pessoal e familiar dos pais, notou-se que quanto maior a satisfação com a adequação do desempenho no papel familiar, maior era a satisfação com a realização de atividades pessoais. Ou seja, a auto-percepção dos pais estava significativamente ligada com seu desempenho junto a familiares e em relação a objetivos pessoais. O nível de estresse dos pais também estava altamente e positivamente correlacionado com a satisfação com a realização de atividades pessoais e com a adequação do desempenho no papel familiar, indicando que essa alta dedicação dos pais quanto aos três papéis (profissional, familiar e cuidados pessoais), mesmo que envolvendo coisas positivas, está sobrecarregando-os, como evidenciado no estudo de

Cia e Barham (2006). Este problema ficou evidente na avaliação que os mesmos fizeram na sessão 10, *Desenvolvendo a capacidade de se expressar*, em que apontaram satisfação nos temas que foram abordados, entre eles o estresse em relação às dificuldades para conciliar tantas demandas.

Ressalta-se que o estresse prejudica o relacionamento entre pai e filho, pois os pais passam a não ter tempo ou energia/vontade para realizar atividades com a prole (Brandth & Kvande, 2002; Lewis & Dessen, 1999). O nível de estresse mediano, apresentado pelos pais desta amostra, pode influenciar em não estarem tão próximos dos seus filhos quanto gostariam, como foi apontado pelos mesmos. Nesta mesma direção Conger e cols. (2002), Goldberg, Clarke-Stewart, Rice e Dellis (2002) apontaram os efeitos negativos do estresse no âmbito familiar, uma vez que o estresse é precursor de conflitos parentais, agindo diretamente no relacionamento de ambos os pais com seus filhos, provocando comportamentos controladores, rejeição e falta de cordialidade.

Quanto ao envolvimento paterno, notou-se que a renda familiar apresentou correlações positivas e o estresse apresentou correlações negativas com as escalas que avaliaram o envolvimento paterno. Ou seja, quanto maior a renda e menor o estresse, maior a frequência de comunicação entre pai e filho e da participação dos pais nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos. Os pais com maior poder aquisitivo parecem priorizar mais as atividades que realizam com os filhos, ajudando-os mais nas atividades escolares e se comunicando mais com os filhos, provavelmente porque têm maior nível de escolaridade e maior entendimento quanto à importância de sua participação na educação e nos cuidados com os filhos, para a maximização do desenvolvimento infantil, quando comparados com pais com menor nível de escolaridade (Mullis, Rathge & Mullis, 2003; Parke, 2004; Sayer & cols., 2004; Wagner & cols., 2005). Segundo Bronfenbrenner (1996), os pais com maior nível de

escolaridade têm maior conhecimento sobre a natureza, a capacidade e os estágios de desenvolvimento da criança, propiciando ao filho um maior contato com diferentes estímulos e tendo maior adequação no relacionamento com os mesmos.

O fato de o estresse estar positivamente correlacionado com a satisfação com a adequação do papel familiar dos pais e negativamente correlacionado com a frequência de envolvimento entre pais e filhos, pode ocorrer porque a primeira variável trata-se de uma medida de percepção do pai quanto as questões familiares, não exclusivas apenas ao relacionamento com o filho. Apesar de o pai não estar tão envolvido nas atividades dos filhos, pode ser que alcançou o seu limite de envolvimento e que seja o suficiente para deixá-lo satisfeito ou mesmo que tenha expectativas altas da frequência de envolvimento, mas que isso não interfere com a mesma proporção na satisfação quanto ao envolvimento familiar.

Para esses homens, a formação de identidade e o bem-estar pessoal dependem tanto do aspecto profissional, quanto do aspecto familiar. Além disso, o baixo poder aquisitivo aumenta a probabilidade de a pessoa vivenciar situações de estresse, o que por sua vez, influencia negativamente no envolvimento com os filhos, como ficou evidenciado em outros estudos (Conger & cols., 2002; Dessen & Szelbracikowski, 2004; Kazdin & Whitley, 2003; Strazdins & cols., 2004; Tubbs & cols., 2005).

A satisfação com a realização de atividades pessoais e a percepção da adequação do desempenho no papel familiar estavam positivamente correlacionadas com a frequência do envolvimento paterno. Isso vem demonstrar que as pessoas com melhor bem-estar pessoal têm melhores condições psicológicas para cuidar dos filhos e se relacionar com os demais membros da família (Cia & Barham, 2006; Luk & Shaffer, 2005; Robbins, 2002).

A frequência de envolvimento paterno também variava de acordo com o sexo da criança. Pais de meninos apresentaram maior frequência de comunicação com o filho, de participação nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, do que pais de meninas. Desde o nascimento dos filhos, pais e mães estabelecem tratamento diferente com os seus filhos, a depender de serem meninos ou meninas, para promover valores e características condizentes aos seus respectivos gêneros. Além disso, realizam atividades diferenciadas e têm expectativas diferentes sobre a competência de meninos e meninas. O tratamento diferencial, em função do gênero do filho, é mais característico nos pais do que nas mães pois, normalmente, são mais rígidos na educação dos meninos do que das meninas, o que vem a favorecer a menor flexibilidade dos homens quanto aos papéis de gênero. Essas práticas educativas diferenciadas, de acordo com o gênero, são acentuadas ao nível macrosistêmico, que estimula e fortalece diferenças relacionadas ao gênero quanto aos comportamentos e papéis esperados de crianças e adultos de cada sexo (Palácios & Hidalgo, 2004).

Por fim, independente do avaliador, todas as escalas que avaliaram o envolvimento paterno e o número de horas que os pais passavam com os filhos estavam positivamente correlacionadas entre si. Espera-se que pais que realizam mais atividades com os filhos, também permaneçam mais tempo conversando com e cuidando da prole (Cia & cols., 2004; Cia & cols., 2006; Flouri & Buchanan, 2003).

O repertório de habilidades sociais dos pais também se correlacionou de forma positiva com as medidas de envolvimento paterno utilizadas neste estudo (Bolsoni-Silva & cols., 2000; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Cia & cols., 2006; Del Prette & Del Prette, 2001; Silva, 2000). Para Bronfenbrenner (1996), no processo de desenvolvimento, existe a influência ao nível pessoal (tanto as características pessoais quanto aquelas determinadas pelo meio). Assim, os pais, ao estimularem

relacionamentos sociais por parte dos seus filhos, estão estimulando também processos proximais mais complexos e elaborados, o que vem a favorecer as diversas áreas do desenvolvimento infantil.

Ao considerar a relação entre os fatores que compõem a escala de habilidades sociais e as medidas do envolvimento entre pais e filhos, pôde-se verificar que o Fator 2, que diz respeito à auto-afirmação na expressão de sentimento positivo e o Fator 4, que está relacionado à auto-exposição a desconhecidos e situações novas, estavam positivamente correlacionados com as medidas que avaliaram o envolvimento entre pais e filhos. Os pais mais assertivos controlam melhor sua agressividade e não ignoram problemas importantes (com base em posturas passivas) e assim, estabelecem um relacionamento de maior qualidade com os filhos, sem serem negligentes ou coercitivos (Cia & cols., 2006). Além disso, os pais ao se exporem a indivíduos externos ao seu ambiente familiar, estão servindo de modelo para seus filhos e criam condições potencializadoras para a socialização dos filhos, mediando e modelando situações interativas (Del Prette & Del Prette, no prelo).

A satisfação com a realização de atividades pessoais e a adequação do desempenho no papel familiar estavam positivamente correlacionadas, enquanto o estresse estava negativamente correlacionado com o escore total do IHS-Del Prette, com o F2 (*Auto-afirmação na expressão de sentimentos positivos*) e com o F3 (*Conversação e desenvoltura social*). A interação entre indivíduo e ambiente social está na base da construção das relações sociais. Portanto, pessoas socialmente habilidosas são capazes de promover interações sociais mais satisfatórias, tanto com os amigos, quanto com os familiares (Caballo, 1999), o que por sua vez, favorece o apoio social e a diminuição do estresse.

Pôde-se verificar que o Fator 1 (*Enfrentamento e auto-afirmação com risco*) e o Fator 5 (*Autocontrole da agressividade*) não influenciaram no envolvimento destes com seus filhos e no bem-estar pessoal e familiar dos pais. De fato, como aponta Cia e cols. (2006), as relações entre casais e com os filhos não podem ser consideradas como situações que envolvem “enfrentamento com risco”, sendo aceitável e até necessário que os genitores expressem suas opiniões, defendem seus direitos e expliquem aos filhos os seus deveres. Ou seja, no âmbito familiar, o risco de interromper uma relação permanentemente é baixo quando estratégias de enfrentamento e auto-afirmação são usadas. Quanto à falta de correlação com o Fator 5, pode-se supor que ainda seja culturalmente aceitável que os pais interajam com seus filhos de uma forma que pode incluir posturas mais agressivas. Porém, a modelagem de agressividade por parte dos pais nas suas interações com os filhos se contrapõe à habilidade de identificar sentimentos (falar e expressar emoções e sentimentos, lidar com os seus próprios sentimentos e tolerar frustrações), que é fundamental para o desenvolvimento social das crianças (Cia, Pamplin & Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2005).

2- Desempenho acadêmico, autoconceito, desenvolvimento social e variáveis relacionadas

Considerando as correlações entre as escalas que avaliaram o envolvimento paterno e os subtestes do Teste de Desempenho Escolar, nota-se que há uma variedade de comportamentos paternos que influenciam no bom desempenho escolar dos filhos. Por exemplo, a frequência de comunicação entre pai e filho, de participação dos pais nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos veio a favorecer o desempenho acadêmico das crianças em relação à escrita e na pontuação total do TDE. Esses dados vêm a corroborar com os resultados de outros estudos (Cia & cols., 2004; Cia & cols., 2008; Duch, 2005; Englund & cols., 2004; Flouri & Buchanan, 2003; Hong & Ho, 2005; Hübner, 2002; Morrison, Brown, D’Incau, O’Farrell & Furlong, 2006;

Overstreet & cols., 2005). Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) verificaram em um estudo, com crianças que estavam ingresando no Ensino Fundamental, que os recursos do ambiente familiar e as práticas parentais positivas foram preditores do desempenho acadêmico (segundo TDE), do ajustamento escolar e da competência social das crianças.

A comunicação entre pai e filho e a participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos também estavam positivamente correlacionadas com o desempenho acadêmico das crianças em aritmética. Como mencionado anteriormente, o papel paterno centra-se no desenvolvimento de atividades lúdicas e de lazer com os seus filhos, favorecendo as interações verbais entre eles. Considerando que, para Piaget, os três fatores que explicam o desenvolvimento são a maturação, a experiência com os objetos e a experiência com as pessoas, esse envolvimento paterno permite que os filhos sejam estimulados em diversos tipos de operações descritas como sendo essenciais para a construção do pensamento operacional concreto (classificação, seriação, conservação numérica, mediação, assim como a noção de reversibilidade, descentração e conservação), o que por sua vez, torna-se a base para as operações lógico-matemáticas (Martí, 2004).

O ambiente e hábitos de estudo das crianças não estavam correlacionados com o desempenho acadêmico das mesmas. Existem variações individuais quanto ao ambiente e hábitos de estudo, sendo que um ambiente silencioso, sem ruídos e com mobílias adequadas para o estudo, pode não ser eficaz para o aprendizado de algumas crianças. Assim como, a criança estudar com frequência e em um local adequado não é garantia de sucesso acadêmico quando o aproveitamento do tempo seja pouco. Mais importante do que o ambiente físico de estudo é a atitude dos pais (e assim da criança) em relação ao estudo.

Diferentemente do que apontam algumas pesquisas (Hill & cols., 2004; Hill & Taylor, 2004), a presença dos pais em reuniões escolares e o contato dos pais com as

professoras dos filhos não estavam correlacionados com o desempenho acadêmico das crianças. Os pais, ao participarem das reuniões escolares, passam a ter conhecimento dos comportamentos e do desempenho acadêmico da criança, em sala de aula. No entanto, podem não compreender quais os comportamentos novos que poderiam adotar, para que os filhos melhorassem o desempenho. Ou seja, o simples fato de os pais participarem das reuniões escolares e terem contato com os professores não garante que se tornam pais mais participativos na educação dos filhos.

O autoconceito não acadêmico, acadêmico e total das crianças também apresentaram correlações significativas e positivas com as medidas que avaliaram o envolvimento paterno. Estes dados vêm a corroborar outras pesquisas que apontam que a qualidade do relacionamento entre pai e filho favorece o autoconceito filial (Cia & Barham, 2005; Dekovic & Meuis, 1997; Engle & Breaux, 1998; Verschueren & Marcoen, 1999). O número de horas que os pais passavam realizando alguma atividade com o filho também estava positivamente correlacionado com o autoconceito dos filhos. Como comentado por outros autores, parece que a quantidade de tempo que os pais passam com seus filhos é pré-requisito para o pai ter um relacionamento de boa qualidade com o seu filho (Brandth & Kvande, 2002; Cia & Barham, 2005; Dunn & cols., 2004).

Quanto aos problemas de comportamento das crianças, notou-se que a comunicação entre pai e filho, bem como a participação do pai nos cuidados com o filho e nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho estavam negativamente correlacionadas com a hiperatividade e com os problemas de comportamento externalizantes e total, segundo a avaliação de ambos os pais, mas não das professoras. Ou seja, pais mais envolvidos avaliaram seus filhos como possuindo menos problemas de comportamento e pais menos envolvidos avaliaram seus filhos como tendo mais

problemas de comportamento. O fato da avaliação do comportamento dos filhos feitos pelos pais ser diferente da avaliação feita pelos professores deve refletir diferenças nos comportamentos observados no ambiente do lar e da escola. Este resultado está de acordo com várias outras pesquisas mostrando que os pais de crianças com mais problemas de comportamento têm estilos menos calorosos ou fazem pouco monitoramento e supervisão dos seus comportamentos (Anselmi & cols., 2004; Atzaba-Poria & cols., 2004; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Carlson, 2006; Coley & cols., 2004; Conte, 2001; Davidov & Grusec, 2006; Dessen & Szelbracikowski, 2004; Eisenberg & cols., 2005; Flouri, 2005; Formoso & cols., 2007; Mackinnon-Lewis & cols., 2001; Pacheco & cols., 2005).

Apenas a escala de comunicação entre pai e filho, segundo a pontuação feita pelos pais, apresentou correlação negativa com os problemas de comportamento internalizantes dos filhos. A baixa correlação entre os problemas de comportamento internalizantes e os outros indicadores de envolvimento paterno vem a confirmar que os problemas de comportamento internalizantes chamam menos atenção do que os comportamentos que perturbam e alteram o meio, como os externalizantes. Ou seja, pode ser que somente os pais que conversavam mais com seus filhos estavam detectando quando a criança se comportava negativamente, podendo corrigir estes problemas. Tendo em vista que este estudo foi realizado com crianças ingressando no sistema escolar, vale comentar que os professores normalmente classificam essas crianças com problemas de comportamento internalizantes como tímidas, caladas ou “sem problemas”, pois seus comportamentos não interferem no andamento das atividades em sala de aula e na atenção dos demais alunos (Atzaba-Poria & cols., 2005; Caballo & Simón, 2005; Cia & cols., 2006).

Confirmando outros estudos, a frequência de comunicação dos pais com seus filhos e a participação dos pais nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos foram positivamente correlacionadas com o repertório de habilidades sociais das crianças, tanto na auto-avaliação das crianças, quanto na avaliação dos pais e das mães (Aunola & Nurmi, 2005; Bolsoni-Silva & cols., 2000; Eisenberg & cols., 2005; Gomide, 2003; Hill & cols., 2004; McCartney, Owen, Booth, Clarke-Stewart & Vandell, 2004; Pinheiro & cols., 2006). É provável que, comparados com os pais menos envolvidos, os mais envolvidos expõem suas crianças a uma maior frequência de interações e estímulos sociais, começando com o modelo que os próprios pais fornecem, favorecendo o desenvolvimento do seu repertório de habilidades sociais. Para Cole e Cole (2004), os padrões de interações sociais entre pais e filhos agem como modelos para as outras interações que as crianças virão a ter, assim como o modo como os pais controlam e organizam as interações entre seus filhos e outras crianças, terá um efeito direto nos estilos de interações que seus filhos estabelecerão com os pares.

Como esperado, o repertório de habilidades sociais dos pais também apresentou correlações positivas com o desempenho acadêmico, o autoconceito acadêmico e o repertório de habilidades sociais das crianças (segundo os pais). Pais socialmente habilidosos criam ambientes mais favoráveis para o desenvolvimento infantil, provavelmente expondo as crianças a estímulos sociais e a contato mais positivo com outros interlocutores. Supõe-se também que esses pais criem contextos para o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças, pois as consideram importantes para o desenvolvimento infantil, além de serem bons modelos para as mesmas (Del Prette & Del Prette, 2005). A estimulação de habilidades sociais nas crianças é um fator de proteção para o bom rendimento acadêmico de escolares (Morrison & cols., 2006).

Por fim, verificou-se uma correlação positiva entre o desempenho acadêmico (TDE e SSRS-Versão para professores), o autoconceito, o repertório de habilidades sociais das crianças (segundo crianças, pais, mães e professoras) e uma correlação

negativa entre os problemas de comportamento (segundo pais, mães e professoras) e o repertório de habilidades sociais das crianças. São diversas pesquisas que apontam para correlações em pelo menos duas dentre essas variáveis (Del Prette & Del Prette, 2005; Diperna, 2006; Dunn & cols., 2004; Guay & cols., 2003; Hong & Ho, 2005; Miles & Stepek, 2006; Marturano, 2004; Morrison & cols., 2006; Okano & cols., 2004; Stevanato & cols., 2003). A importância destas correlações fica ainda maior considerando que as crianças desta amostra apresentaram, de modo geral, um médio desempenho acadêmico, autoconceito, repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento, de forma que mesmo variações relativamente pequenas entre as crianças em relação a estas medidas levaram a correlações significativas.

Possivelmente, estas correlações existem porque as crianças com melhor desenvolvimento socioemocional são mais confiantes, são persistentes em suas atividades acadêmicas, não têm medo de errar – por isso não temem competições, se relacionam melhor com outras pessoas (colegas, pais e professores) e se responsabilizam pelos seus fracassos e sucessos (Simões, 1997). Diante de tais resultados, as escolas deveriam repensar a eficácia das salas de reforços ou da realização de atividades paralelas com as crianças com dificuldades de aprendizagem, pois muitas vezes trabalham apenas questões acadêmicas em si (como ocorre com as três instituições de ensino onde os dados foram coletados), o que não é uma maneira eficaz de sanar os problemas socioemocionais das crianças, os quais interferem no seu desempenho acadêmico.

Analisando as correlações entre as variáveis paternas e infantis (incluindo as medidas utilizadas neste estudo para avaliar as relações sociais e desempenho das crianças na esfera escolar) sob a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), pode-se verificar que as características individuais paternas sofrem influências de todos

os ambientes em que os pais convivem (como trabalho, atividades com amigos, igrejas, etc.), e estas características estavam diretamente relacionadas com a frequência de envolvimento entre pai e filho, o que por sua vez, influenciou no desenvolvimento mais global da criança. Assim, estes resultados apóiam a teoria de Bronfenbrenner, quando este postula que as interações intra-familiares influenciam no desenvolvimento da criança e, desta forma, afetam seu aproveitamento de oportunidades fora de casa (incluindo a escola), e que as outras relações que seus pais têm em ambientes nos quais a criança não ou pouco convive também acabam exercendo uma influência significativa sobre o desenvolvimento da criança. Ou seja, as interações familiares (ao nível microsistêmico da criança), são o resultado de influências de diversos ambientes e também afetam relações que a criança estabelece em ambientes extra-familiares, ao nível mesossistêmico, como o relacionamento com os pares na escola ou com outras crianças e adultos em outros ambientes.

É interessante ressaltar a importância da utilização de múltiplos informantes para avaliar as correlações entre diferentes variáveis, para captar os vários efeitos da intervenção, quando se pretende observar impactos que ocorrem em mais de um ambiente. Neste estudo, por exemplo: (a) o relacionamento entre pai e filho foi avaliado pelos pais, mães e crianças; (b) o desempenho acadêmico das crianças foi avaliado por meio de aplicação de teste nas crianças e por relatos dos professores; (c) a presença e a intensidade de problemas de comportamento apresentados pelas crianças foram avaliadas por meio de aplicação de testes nos professores, em ambos os pais e por relatos “clínicos” (com base na sua experiência profissional) dos professores e (d) o repertório de habilidades sociais das crianças foram avaliados por meio de aplicação de testes nas crianças, em ambos os pais e nos professores. Tal procedimento também permite detectar vieses que afetam resultados, quando a intervenção não tiver o mesmo

efeito sobre as várias medidas da mesma variável dependente (Cozby, 2006). A qualidade das medidas utilizadas também pode ser constatada pela alta correlação entre os diferentes informantes, quanto as medidas utilizadas.

Considerações finais

Este estudo levantou questões acerca de: (a) o impacto, a curto prazo e longo prazo, de um programa de intervenção para pais sobre as condições de trabalho, o bem-estar pessoal e familiar dos pais e o envolvimento paterno; (b) o impacto a curto prazo e a longo prazo de alterações no envolvimento dos pais sobre o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças e (c) a adequação dos temas abordados e dos procedimentos adotados, em um programa de intervenção direcionado para a figura paterna.

A curto prazo e a longo prazo, o programa de intervenção para pais mostrou-se eficaz em termos dos impactos sobre a satisfação dos pais com a adequação do seu desempenho no papel familiar, no aumento da frequência de envolvimento paterno, na maior participação dos pais nas reuniões escolares dos filhos e nos contatos com a professora, na maximização do desempenho acadêmico e de alguns aspectos do repertório de habilidades sociais das crianças e na diminuição dos problemas de comportamento, entre as crianças cujos pais ou mães participaram da intervenção. Desta forma, um programa de intervenção para pais, tal como foi realizado neste estudo, pode nortear, trabalhos de outros pesquisadores e especialistas na área que estão tentando intervir com diferentes amostras populacionais. Os resultados deste estudo alertam para a necessidade de investimento e de políticas públicas que viabilizariam a implementação de um programa de prevenção primária com os pais, como apontado por Murta (2007).

Os resultados mostraram que, segundo relatos dos pais e das mães, o programa de intervenção os auxiliou: (a) a enfrentar problemas que encontram na educação dos seus filhos; (b) a educar o filho de maneira diferente; (c) a respeitar mais as opiniões do

filho; (d) a estabelecer condições que favoreçam que o filho seja mais obediente; (e) a aprender a impor limites/regras ao filho e (f) a se relacionar melhor com o filho.

Destaca-se a importância deste estudo ter sido conduzido em três instituições de ensino, com populações diferenciadas, contribuindo para a confiança na generalização dos resultados, pelo menos na região do Brasil no qual ele foi conduzido. No entanto, os resultados deste estudo envolvem dados obtidos com base em relatos dos pais/mães, e que podem sofrer diversos tipos de vieses (Del Prette & Del Prette, 2006). Tentou-se controlar o viés na coleta de dados com as crianças, com o uso do TDE, e na coleta de dados com os pais, com o uso do IHS-Del-Prette, sem a ajuda da pesquisadora. Além disso, utilizaram-se múltiplas medidas para avaliar o envolvimento paterno, o comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças. Essas medidas diminuem os efeitos da desejabilidade social, que podem influenciar em procedimentos de entrevistas (Cozby, 2006). Estudos futuros poderiam complementar e ampliar a validade desses achados, incluindo dados de observação direta, tanto do repertório dos pais como do repertório dos filhos.

Considerando os instrumentos utilizados algumas observações tornam-se pertinentes: (a) o instrumento “Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão Paterna” não é validado, apesar de a pesquisadora realizar análises estatísticas que são indicadores da validade interna do mesmo; (2) o SSRS-Auto-avaliação foi aplicado com crianças de menor idade, segundo as normas do instrumento, estando sujeito a vieses e (3) no “Questionário de avaliação do programa de intervenção” consta a identificação do nome do participante, o que pode ter favorecido uma melhor avaliação dos mesmos, quanto aos aspectos das sessões.

Quanto aos procedimentos e técnicas adotadas no programa de intervenção, devem-se considerar análises mais detalhadas, para identificar quais seriam os mais promissores, para garantir a sua eficácia. Apesar de algumas estratégias serem empregadas, no presente estudo, para garantir a permanência dos pais no programa de

intervenção, ressalta-se a importância de aprimorar o uso destas e da identificação de outras, ainda mais eficazes. São indispensáveis replicações futuras, para que a proposta de intervenção seja refinada.

O impacto do programa de intervenção relatado neste estudo ainda deve ser analisado com cautela, na medida em que a seleção da amostra não foi aleatória e houve vários outros fatores que não foram controlados que provavelmente afetaram os resultados. Por exemplo, os grupos de participantes não eram homogêneos – os grupos de intervenção não tinham número igual de participantes (variando de quatro a 15), assim como nem todos os grupos tinham números iguais de homens e mulheres. Além disso, a intervenção na primeira instituição de ensino ocorreu anteriormente à intervenção nas duas outras instituições de ensino, o que contribuiu para o aprimoramento da mesma em alguns aspectos. Para garantia da validade interna do estudo, o mesmo deveria ser replicado, utilizando um delineamento experimental.

Com estas ressalvas, acredita-se que este trabalho faz uma contribuição de fundamental importância para melhor entender formas de promover o desenvolvimento de crianças nas condições sociais brasileiras atuais. Perante as demandas sociais que permitem e requerem um maior envolvimento paterno para manter condições positivas no âmbito familiar para o bom desenvolvimento de crianças, e para enriquecer a vida de todos que entram em contato com estas crianças, começando com seus próprios pais, existe uma necessidade urgente de contar com estudos como este, que permitem analisar de forma sistemática os impactos de esforços de intervenção, devidamente explicados e documentados.

Referências bibliográficas

- Ackerman, B.P., Izard, C.E., Schoff, K., Youngstrom, E.A. & Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionality, and the problem behaviors of six-and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development, 70*(6), 1415-1427.
- Ahmed, S.S. & Bould, S. (2004). “One able daughter is worth 10 illiterate sons”: Reframing the patriarchal family. *Journal of Marriage and Family, 66*, 1332-1341.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(3), 449-460.
- Amato, P.R. & Gilbreth, J.G. (1999). Nonresident fathers and children’s well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family, 61*, 557-573.
- Anselmi, L., Piccinini, C.A., Barros, F.C. & Lopes, R.S. (2004). Psychosocial determinants of behavior problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 779-788.
- Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M.H.M.V. & Sroufe, L.A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(3), 235-245.
- Aspesi, C.C., Dessen, M.A. & Chagas, J.F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. Em M.A. Dessen & A.L.C. Costa (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano – Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. & Deater-Deckard, K.D. (2004). Do risk factors for problem behavior act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and

majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.

Aunola, K. & Nurmi, J.E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.

Azevedo, H. (2000). *O que os filhos esperam dos pais*. São Paulo: Quadrante.

Bandeira, M., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A. & Magalhães, T. (no prelo). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica.

Barros, L. (2006). Significações parentais: Desenvolvimento e intervenção. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 65-89.

Barros, S.K.S.N. & Del Prette, A. (2007). Um treinamento de habilidades sociais para pais pode beneficiar os filhos na escola? *Revista da Sociedade e Psicologia do Triângulo Mineiro*, 11(1), 107-123.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

Bertolini, L.B.A. (2002). Funções paternas, maternas e conjugais na Sociedade Ocidental. Em A.L.B. Bertolini (Org.), *Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar* (pp. 27-31). São Paulo: Vetor.

Biasoli-Alves, Z.M.M., Caldana, L.H.R. & Silva, F.G.M.D. (1997). Práticas de educação da criança na família: A emergência do saber técnico científico. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 7(1), 49-62.

Black, M.M., Dubowitz, H. & Starr, R.H. (1999). African American fathers in low income, urban families: Development, behavior, and home environment of their three-year-old children. *Child Development*, 70(4), 967-978.

- Bolsoni-Silva, A.T. & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento*, 3(7), 71-86.
- Bolsoni-Silva, A.T., Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2000). Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215.
- Bolsoni-Silva, A.T., Salina-Brandão, A., Rosin-Pinola, A.R. & Versuti-Stoque, F.M. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo-piloto. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(1), 18-33.
- Bolté, C., Devault, A., St-Denis, M. & Gaudet, J. (2001). *Father's ground: A portrait of projects to support and promote fathering*. Montréal: Ardec.
- Bongers, H.L., Koot, H.M., Ende, J.V.D. & Verhulst, F.C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development*, 75(5), 1523-1537.
- Brancahnone, P.G., Fogo, J.C. & Williams, L.C.A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Brandth, B. & Kvande, E. (2002). Reflexive fathers: Negotiating parental leave and working life. *Gender, Work and Organization*, 9(2), 186-203.
- Brasil, Ministério da Educação (2002). *Classe especial: Ressignificando sua prática*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Braswell, L. & Kendall, P.C. (2006). Terapia cognitivo-comportamental para jovens. Em K.S. Dobson (Org.), *Manual de terapias cognitivo-comportamentais* (pp. 195-228). Porto Alegre: Artmed.
- Brocks, R. & Goldstein, S.M. (2005). *Criando e educando filhos*. São Paulo: M. Books.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em Y.L. Fiedman & T.D. Wachs (Orgs.), *Captation and assessment of environment across the life* (pp. 03-30). Washington: American Psychological Association.
- Caballo, V.E. (1999). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Editora Santos.
- Caballo, V.E. & Simón, M.A. (2005). *Manual de psicologia clínica e do adolescente – Transtornos específicos*. São Paulo: Editora Santos.
- Cabrera, N.J., Tames-LeMonda, C., Bradley, R.H., Hofferth, S. & Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the twenty first century. *Child Development*, 71(1), 127-136.
- Capelari, A. (2002). Modelagem do comportamento de estudar. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 30-33). Santo André: Esetec.
- Carlson, M.J. (2006). Family structure, father involvement, and adolescence behavioral outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 68, 137-154.
- Carpenter, B. (1997). Early intervention and identification: Finding the family. *Children & Society*, 11, 173-182.
- Castanheiras, S.S. (2001). Regras e aprendizagem por contingência: Sempre e em todo lugar. Em H.J. Guilhardi, M.B.B.P. Madi, P.P. Queiroz & M.C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 36-46). Santo André: Esetec.
- Ceballo, R. & McLoyd, V.C. (2002). Social support a parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Development*, 73(4), 1310-1321.
- Cervera, J.M. & Alcázar, J.A. (2002). *As relações pais-colégios*. São Paulo: Quadrante.

- Chapman, J.W., Tunmer, W.E. & Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept - A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708.
- Chen, E., Langer, D.A., Raphaelson, Y.E. & Mattheus, K. (2004). Socioeconomic status and health in adolescents: The role of stress interpretations. *Child Development*, 75(4), 1039-1052.
- Cia, F. (2005). *O impacto do turno de trabalho do pai no desempenho acadêmico e no autoconceito de crianças escolares*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Cia, F. & Barham, E.J. (2005). A relação entre o turno de trabalho do pai e o autoconceito do filho. *Psico*, 36(1), 29-35.
- Cia, F. & Barham, E.J. (2006). Influências das condições de trabalho do pai sobre o relacionamento pai-filho. *Psico-USF*, 11(2), 257-264.
- Cia, F. & Barham, E.J. (2008). Trabalho noturno e o novo papel: Uma interface difícil. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 213-233.
- Cia, F., D’Affonseca, S.M. & Barham, E.J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 277-286.
- Cia, F., Pamplin, R.C.O. & Del Prette, Z.A.P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 16(35), 395-408.

- Cia, F., Pamplin, R.C.O. & Williams, L.C.A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 251-260.
- Cia, F., Pereira, C.S., Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 73-81.
- Cia, F., Williams, L. & Aiello, A.L.R. (2005). Influências paternas no desenvolvimento infantil: Revisão de literatura. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 225-233.
- Cia, F., Williams, L.C.A. & Aiello, A.L.R. (2005). Intervenção focada na família: Um estudo de caso com mãe adolescente e criança de risco. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 49-66.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2004). Desenvolvimento social na segunda infância. Em M. Cole & S.R. Cole (Orgs.), *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (pp. 570-615). Porto Alegre: Artmed.
- Coley, R.L. (1998). Children's socialization experiences and functioning in single-mother households: The importance of fathers and other men. *Child Development*, 69(1), 219-230.
- Coley, R.L. (2001). (In) visible Men – Emerging research on low-income, unmarried, and minority fathers. *American Psychologist*, 56(9), 743-753.
- Coley, R.L., Morris, J.E. & Hernandez, D. (2004). Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristics as adds risks. *Child Development*, 75(3), 948-965.

- Conger, R.D., McLoyd, V., Wallace, L.E., Sun, Y., Simons, R.L. & Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families. *Developmental Psychology*, 38(2), 179-193.
- Conte, F.C.S. (2001). Promovendo a relação entre pais e filhos. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 159-166). Santo André: Esetec.
- Cooper, B. & Cooper, N. (2005). *What a difference a parent makes!* New York: A focus on father workbook to accompany.
- Cowan, P.A. & Cowan, C.P. (2003). Normative family transitions, normal family processes, and healthy child development. Em F. Walsh (Org.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (pp. 424-459). New York: The Guilford Press.
- Cozby, P.C. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.
- Crítério Brasil (2006). *Associação brasileira de empresas de pesquisa*. Disponível em: <<http://www.abep.org>> (acesso em 05/02/2007).
- Dantas, C., Jablonski, B. & Féres-Carneiro, T. (2004). Paternidade: Considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 14(29), 347-357.
- Davidov, M. & Grusec, J.E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77(1), 44-58.
- D'ávila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. & Elias, L.C.S. (2005). Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- De Antoni, C. & Koller, S.H. (2004). A pesquisa ecológica sobre violência no microsistema familiar. Em S.H. Koller (Org.), *Ecologia do Desenvolvimento*

Humano – Pesquisa e intervenção no Brasil (pp. 311-335). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dekovic, M. & Meuis, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting on adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 97(20), 1163-1176.

Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (no prelo). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. Em F.J. Penna & V.G. Haase (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: Health.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação* (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. Em M. Bandeira, Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

Dessen, M.A. & Costa, A.L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Dessen, M.A. & Lewis, C. (1998). Como estudar a família e o pai. *Paidéia*, 105-119.

- Dessen, M.A. & Silva, N.L.P. (2004). A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.179-187). São Carlos: EDUFSCar.
- Dessen, M.A. & Szelbracikowski, A.C. (2004). Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. *Interação em Psicologia*, 8(2), 171-180.
- Diniz, G. (1999). Homens e mulheres frente à interação casamento trabalho: Aspectos da realidade brasileira. Em T. Féres-Carneiro (Org.), *Casal e família: Entre a tradição e a transformação* (pp. 31-54). Rio de Janeiro: NAU.
- Diperna, J.C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17.
- Dobson, K.S. & Dozois, D.J.A. (2006). Fundamentos históricos e filosóficos das terapias cognitivo-comportamentais. Em Dobson, K.S. (Org.), *Manual de terapias cognitivo-comportamentais* (pp. 17-44). Porto Alegre: Artmed.
- Dubowitz, H., Black, M.M., Cox, C.E., Kerr, M.A., Litrownik, A.J., Radhakrishna, A., English, D.J., Schneider, M.W. & Runyan, D.K. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreatment*, 6(4), 300-309.
- Duch, H. (2005). Redefining parent involvement in Head Start: A two-Generation approach. *Early Child Development and Care*, 175(1), 23-35.
- Dunn, J. (2004). Annotation: Children's relationships with their nonresident father. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 659-671.

- Dunn, J., Cheng, H., O'Connor, T.G. & Bridges, L. (2004). Children's perspective on their relationships with their nonresident fathers: Influences, outcomes and implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 553-566.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R.A. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.
- Engle, P.L. & Breaux, C. (1998). Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 12(1), 1-23.
- Englund, M.M., Luckner, A.E., Whaley, G.J.L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Fagan, J. & Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 243-269.
- Fagan, J. & Stevenson, H.C. (2002). An experimental study of an empowerment - based intervention for African American fathers. *Family Relations*, 51(3), 191-198.
- Falcone, E. (2003). *Empatia*. Em C.N. Abreu & M. Roso (Orgs.), *Psicoterapias cognitiva e construtivista* (pp. 275-287). Porto Alegre: Artmed.
- Featherstone, B. & Manby, M. (2006). Working with families: Messages for policy and practice from evaluation of a school-based project. *Children & Society*, 20, 30-39.
- Feitosa, F.B. (2003). *Relação família escola: Como os pais e professores avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

- Feldman, R. & Klein, P.S. (2003). Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization. *Developmental Psychology*, 39(4), 680-692.
- Ferreira, M.C.T. & Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Fischer, F.M. (2004). What do petrochemical workers, health care workers, and truck drivers have in common? Evaluation of sleep and alertness in Brazilian shift workers. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(6), 1732-1738.
- Fleck, A. & Wagner, A. (2003). A mulher como a principal provedora do sustento econômico familiar. *Psicologia em Estudo*, 8(número especial), 31-38.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L. & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- Flouri, E. (2005). Father's involvement and psychological adjustment in Indian and White British secondary school age children. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(1), 32-40.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78.
- Formiga, N.S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(1), 13-29.
- Formoso, D., Gonzáles, N.A., Barreira, M. & Dumka, L.E. (2007). Interparental relations, maternal employment, and fathering in Mexican American Families. *Journal of Marriage and Family*, 69(1), 123-138.

- Freitas, M.G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães sobre o repertório social dos filhos deficientes visuais*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Freitas, M.G. & Zamberlan, M.A.T. (2003). O desenvolvimento de comportamentos sociais em um grupo de adolescentes albergados. Em M.A.T. Zamberlan (Org.), *Psicologia e prevenção: Modelos de intervenção na infância e na adolescência* (pp. 141-193). Londrina: EDUEL.
- Frosch, C.A. & Mangelsdorf, S.C. (2001). Marital behavior, parenting behavior, and multiple reports of preschoolers' behavior problems: Mediation or moderation? *Developmental Psychology*, 37(4), 502-519.
- Gallo, A.E. (2006). *Adolescentes em conflito com a lei: Perfil e intervenção*. Tese de Doutorado Não Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Garcia, S.C. & De Rose, T.M.S. (2000). *Autoconceito e desempenho escolar*. Monografia de Conclusão do Curso de Bacharelado em Psicologia Não Publicada, Curso de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Gargiulo, R.M. (2003). *Special Education in contemporary society – an introduction to exceptionality*. California: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gino, H.H. (2004). *Entre pais e filhos*. Rio de Janeiro: Campos.
- Goldberg, W.A., Clarke-Stewart, K.A., Rice, J.A. & Dellis, E. (2002). Emotional energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 379-408.

- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Gomide, P.I.C. (2004). *Pais presentes pais ausentes: Regras e limites*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gottman, J. & De Claire, J. (2001). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.
- Guay, F., Marsh, H.W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Guille, L. (2004). Men who batter and their children: An integrated review. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 129-163.
- Guralnick, M.J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Gurl, B. & Fontenelle, D.H. (1997). *Pais perfeitos*. São Paulo: Editora Eko.
- Gutman, L.M., Sameroff, A.J. & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777-790.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2005). Exceptionality and Special Education. Em D.P. Hallahan & J.M. Kauffman (Orgs.), *Exceptional learners: Introduction to Special Education* (pp. 03-37). Boston: Allyn and Bacon.
- Hays, W.L. (1981). *Statistics*. Canada: Holt Reinhart e Winston.

- Hawkins, D.N., Amato, P.R. & King, V. (2006). Parent-adolescent involvement: The relative influence of parent gender and residence. *Journal of Marriage and Family*, 68, 125-136.
- Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hong, S. & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-Order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Hübner, M.M.C. (2002). A importância da participação dos pais no desempenho escolar dos filhos: Ajudando sem atrapalhar. Em M.Z.S. Brandão, F.C.S. Conte & S.M.B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano: Tudo ou (quase tudo) que você precisa saber para viver melhor* (pp.139-146). Santo André: ESETec.
- Ingberman, Y.K. & Löhr, S.S. (2003). Pais e filhos: Compartilhando e expressando sentimentos. Em F.C. Conte & M.Z.S. Brandão (Orgs.), *Falo? Ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias* (pp. 85-95). Arapongas: Mecenas.
- Iwaniec, D., Larkin, E. & Heggins, S. (2006). Research review: Risk and resilience in cases of emotional abuse. *Child and Family Social Work*, 11, 73-82.

- Jenkins, J., Simpson, A., Dunn, J., Rasbash, J. & O'Connor, T.G. (2005). Mutual influence of marital conflict and children's behavior problems shared and nonshared family risks. *Child Development, 76*(1), 24-39.
- Kazdin, A.E. & Whitley, M.K. (2003). Treatment of parental stress to enhance therapeutic of parental stress to enhance therapeutic change among children referred for aggressive and antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 504-515.
- Lamb, M.E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview and guide. Em M.E. Lamb (Org.), *The role of the father in child developmental* (pp. 1-18). New York: John Wiley & Sons.
- Lansford, J.E., Criss, M.M., Pettit, G.S., Dodge, K.A. & Bates, J.E. (2003). Friendship quality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research on Adolescence, 13*(2), 161-184.
- Lewis, C. & Dessen, M.A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*(1), 9-16.
- Lipp, M.E.N. (2000). *Crianças estressadas: Causas, sintomas e soluções*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M.E.N. (2005). *Estresse e o turbilhão de raiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lisboa, C.M.S. & Koller, S.M. (2001). Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo, 6*, 59-69.
- Luk, D.M. & Shaffer, M.A. (2005). Work and family domain stressors and support: Within-and cross-domain influences on work-family conflict. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 78*, 489-508.

- Machado, M.H.S.M.S. (2007). *Família e insucesso escolar*. Tese de Doutorado, Não Publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Mackinnon-Lewis, C., Castellino, D.R., Brody, G.H. & Fincham, F.D. (2001). A longitudinal examination of the associations between father's and children's attributions and neinteractions. *Social Development, 10*(4), 473-487.
- Maldonado, M.T. (2004). *Comunicação entre pais e filhos*. São Paulo: Saraiva.
- Marinho, M.L. (2005). Um programa estruturado para o treinamento de pais. Em V.E. Caballo & M.A. Simón (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente* (pp. 417-443). São Paulo: Editora Santos.
- Marsh, H.W. & Smith, I.D. (1982). Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Journal of Educational Psychology, 74*, 430-440.
- Marshall, D.B., English, D.J. & Stewart, A.J. (2001). The effect of fathers or father figures on child behavioral problems in families referred to child protective services. *Child Maltreatment, 6*(4), 290-299.
- Martí, E. (2004). Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 233-251). Porto Alegre: Artmed.
- Marturano, E.M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.159-165). São Carlos: EDUFSCar.
- Marturano, E.M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: Um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo, 13*(1), 79-87.

- Matta, D.S. & Knudson-Martin, C. (2006). Father responsivity: Couple processes and the coconstruction of fatherhood. *Family Process*, 45(1), 19-37.
- McCartney, K., Owen, M.T., Booth, C.L., Clarke-Stewart, A. & Vandell, D.L. (2004). Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 76(4), 930-946.
- McDowell, D.J. & Parke, R. (2005). Parental control and affect as predictors of children's display rule use and social competence with peers. *Social Development*, 14(3), 440-457.
- McMahon, R.J. (1999). Treinamento de pais. Em V.E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp. 399-422). São Paulo: Editora Santos.
- Miles, S.B. & Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.
- Monbourque, H.J. (2001). *ABC da comunicação familiar*. Paulus: São Paulo.
- Moreno, M.D.C. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva* (pp. 287-305). Porto Alegre: Artmed.
- Morrison, G.M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S.L. & Furlong, M.J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.
- Mullis, R.L., Rathge, R. & Mullis, A.K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 541-548.

- Murta, S.G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 01-08.
- Muszkat, M.E. (2005). *Guia prático de mediação de conflitos: Em famílias e organizações*. São Paulo: Summus.
- Nascimento, I.M.G. (2007). *Investimento no trabalho e na parentalidade e relação interpapéis: Uma análise da transmissão intergeracional*. Tese de Doutorado Não Publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Okano, C.B., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. & Marturano, E.M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.
- Olivares, J., Méndez, F.X. & Ros, M.C. (2005). O treinamento de pais em contextos clínicos e da saúde. Em V.E. Caballo & M.A. Simón (Org.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente – Transtornos específicos* (pp. 365-385). São Paulo: Editora Santos.
- Oliveira, J. & Costa, M.E. (2005). Estilos de vinculação e percepções de satisfação com os papéis parental e conjugal em tríades de famílias intactas. *Psicologia*, 18(2), 57-74.
- Oliveira, E.A., Marin, A.H., Pires, F.B., Frizzo, G.B., Ravello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11.
- Omeño, G.R. (2004). *Intervenção com crianças pré-escolares agressivas: Suporte à escola e à família em ambiente natural*. Dissertação de Mestrado Não Publicada,

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K. & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42(1), 101-111.
- Ozgun, O. & Honing, A.S. (2005). Parental involvement and spousal satisfaction with division of early childcare in Turkish families with normal children and children special needs. *Early Child Development and Care*, 175(3), 259-270.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C.A. & Hutz, C.S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 55-61.
- Pacheco, J., Teixeira, M.A.P. & Gomes, M.B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(1), 117-126.
- Palácios, J. & Hidalgo, V. (2004). Desenvolvimento da personalidade dos seis até a adolescência. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva* (pp. 252-267). Porto Alegre: Artmed.
- Parke, R.D. (2004). Development in the family. *Annual Reviews Psychology*, 55, 365-399.
- Patterson, J., Mockford, C. & Stewart-Brow, S. (2005). Parents' perceptions of the value of the Webster-Stratton Parenting Programme: A qualitative study of a general practice based initiative. *Child: Care, Health and Development*, 31(1), 53-64.

- Pelegrina, S., García-Linares, M.C. & Casanova, P.F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? *Journal of Adolescence*, 26, 651-665.
- Perry-Jenkins, M., Goldberg, A.E., Pierce, C.P. & Sayer, A.G. (2007). Shift work, role overload and the transitions to parenthood. *Journal of Marriage and Family*, 69(1), 26-39.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – A complementariedade do SPSS*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Pinheiro, M.I.S., Haase, V.G., Del Prette, A., Amarante, C.L.D. & Del Prette, Z.A.P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 1-15.
- Raley, S.B., Mattingly, M.J. & Bianchei, S.M. (2006). How dual are dual-income couples? Documenting change from 1970 to 2001. *Journal of Marriage and Family*, 68, 11-28.
- Ramchandani, P. & McConachie, H. (2005). Mother, father and their children's health. *Child: Care, Health and Development*, 31(1), 05-06.
- Robbins, S.P. (2002). *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice Hall.
- Rocha-Coutinho, M.L. (2003). Quando o executivo é uma "dama": A mulher, a carreira, e as relações familiares. Em T. Féres-Carneiro (Org.), *Família e casal: Arranjos e demandas contemporâneas* (pp. 15-30). Rio de Janeiro: NAU.
- Rocha, M.M. & Brandão, M.Z.S. (2001). A importância do autoconhecimento dos pais na análise e modificação de suas interações com os filhos. Em M. Delitti. (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 133-141). Santo André: Esetec.
- Rutter, M. & Sroufe, L.A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Developmental and Psychopathology*, 12, 265-296.

- Salio, C.G., Silvaes, E.F.M. & Toni, P.M. (2005). Práticas educativas como forma de predição e problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-195.
- Sanders, M.R. (2005). Uma estratégia de intervenção comportamental familiar em níveis múltiplos para prevenção e tratamento dos problemas de comportamento infantis. Em V.E. Caballo & M.A. Simón (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente* (pp. 387-416). São Paulo: Editora Santos.
- Santos, G.E. (2001). *Intervenção com famílias portadoras de necessidades especiais: O caso de pais agressores*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Sayer, L.C., Gauthier, A.H. & Furstenberg, F.F. (2004). Educational differences in parents' time with children: Cross-national variations. *Journal of Marriage and Family*, 66, 1152-1169.
- Scaramella, L.V. & Conger, R.D. (2004). Intergenerational continuity of hostile parenting and its consequences: The moderating influence of children's negative emotional reactivity. *Social Development*, 12(3), 420-439.
- Schneider, B.H., Atkinson, L. & Tardif, C. (2001). Child – parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37(1), 86-100.
- Schudlich, T.D.D.R., Shamir, H. & Cummings, E.M. (2004). Marital conflict, children's representations of family relationship, and children's dispositions towards peer conflict strategies. *Social Development*, 13(2), 171-192.
- Shinorara, H.O. (2001). Conceituação da terapia cognitivo-comportamental. Em: R.A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 05-09). Santo André: Esetec.

- Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (1999). Early childhood intervention: The evolution of a concept. Em S.L. Meisels & J.P. Shonkoff (Orgs.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 3-31). New York: Cambridge University Press.
- Silva, A.T.B. (2000). *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com as atividades educativas de pais*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Silva, M.M.C. (2007). *Vida profissional e familiar: Padrões de conflito e facilitação na gestão de múltiplos papéis*. Dissertação de Mestrado, Não Publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Simões, M.F.J. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 195-210.
- Soares, M.R.Z.; Souza, S.R. & Marinho, M.L. (2004). Envolvimento com os pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 253-260.
- Stein, L.M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stevanato, I.S, Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. & Marturano, E.M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Strazdins, L., Korda, R.J., Lim, L.L.Y., Broom, D.H. & D'Souza, R.M. (2004). Around-the-clock: Parent work schedules and children's well-being in a 24-h economy. *Social Science & Medicine*, 59, 1517-1527.
- Stocker, C.M., Richmond, M.R., Low, S.M., Alexander, E.R. & Elias, N.M. (2003). Parental hostility and children's interpretations as mediators. *Social Development*, 12(2), 149-161.

- Taylor, J. & Daniel, B. (2000). The rhetoric versus the reality in child care and protection ideology and practice, in working with fathers. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), 12-19.
- Tiba, I. (2002). *Quem ama, educa!* São Paulo: Editora Gente.
- Tiba, I. (2006). *Disciplina na medida certa: Novos paradigmas*. São Paulo: Integrare.
- Tiedje, L.B. (2004). Process of change in work/home incompatibilities employed mothers. *Journal of Social Issues*, 60(4), 787-800.
- Trivellato-Ferreira, M.C. & Marturano, E.M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 549-558.
- Tubbs, C.Y., Roy, K.M. & Burton, L.M. (2005). Families ties: Constructing family time in low-income families. *Family Process*, 44(1), 77-91.
- Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70(1), 183-201.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C. & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 181-186.
- 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.
- Webster-Stratton, C. (1992). *The incredible years: A trouble-shooting guide for parents of children aged 3-8*. Toronto: Umbrella Press.

- Wessler, R.L. (1996). Terapia de grupo cognitivo-comportamental. Em V.E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação de comportamento* (pp. 721-740). São Paulo: Santos Editora.
- Williams, L.C.A. & Aiello, A.L.R. (2004). O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.197-202). São Carlos: EDUFSCar.
- Willman, H.M., Phillips, A.T., Dunphy-Lelli, S. & Lanlonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science*, 7(3), 283-288.
- Yunes, M.A.M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8(esp.), 75-84.
- Yunes, M.A. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação 1* (pp.13-42). São Paulo, Cortez.

ANEXO 1

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS

Eu, _____,
autorizo minha participação no projeto de pesquisa intitulado "*Criando e avaliando intervenção para melhorar o envolvimento parental: Impactos no desenvolvimento do filho*". Este projeto é executado pela psicóloga e aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Fabiana Cia, orientanda da Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham, do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa tem por objetivo principal avaliar os impactos de um programa de intervenção para pais, que visa aprimorar o envolvimento paterno e as práticas parentais favorecedoras de comportamentos pró-acadêmicos dos filhos, sobre a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, o autoconceito, o desempenho acadêmico e o comportamento das crianças.

A minha participação constará de: (a) entrevista para preencher o instrumento *Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pais-filhos*; (b) preenchimento do *Inventário de Habilidades Sociais*; (c) preenchimento do *Social Skills Rating System – SSRS* com o intuito de avaliar o repertório de habilidades sociais e a existência e intensidade de problemas de comportamento do filho e (d) participação em reuniões semanais com a pesquisadora (por três meses) na escola. Os dados serão de absoluta confidencialidade, não podendo ser divulgados de forma a me identificar ou a identificar minha família de qualquer maneira. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Poderei me desligar do projeto de pesquisa a qualquer momento se assim quiser. Não há riscos para os participantes deste projeto.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtidas com a doutoranda Fabiana Cia, pelo telefone X.

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORAS

Eu, _____,
autorizo minha participação no projeto de pesquisa intitulado "*Criando e avaliando intervenção para melhorar o envolvimento parental: Impactos no desenvolvimento do filho*". Este projeto é executado pela psicóloga e aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Fabiana Cia, orientanda da Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham, do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa tem por objetivo principal avaliar os impactos de um programa de intervenção para pais, que visa aprimorar o envolvimento paterno e as habilidades sociais educativas e as práticas parentais favorecedoras de comportamentos pró-acadêmicos dos filhos, sobre a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, o autoconceito, o desempenho acadêmico e o comportamento das crianças.

A minha participação constará do preenchimento do *Social Skills Rating System – SSRS – Versão para professores e de um pequeno questionário aberto*, para avaliar minha percepção sobre o desempenho acadêmico e comportamento das crianças em sala de aula. O preenchimento do questionário será conduzido nas dependências da escola, ou em outro lugar de minha preferência, e não afetará minhas atividades profissionais. Os dados serão de absoluta confidencialidade, não podendo ser divulgados de forma a me identificar. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Poderei me desligar do projeto de pesquisa a qualquer momento se assim quiser. Não há riscos para os participantes deste projeto.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtidas com a doutoranda Fabiana Cia, pelo telefone X.

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETORA

Eu, _____,
autorizo a execução do projeto de pesquisa intitulado "*Criando e avaliando intervenção para melhorar o envolvimento parental: Impactos no desenvolvimento do filho*", neste estabelecimento de ensino. Este projeto é executado pela psicóloga e aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Fabiana Cia, orientanda da Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa tem por objetivo principal avaliar os impactos de um programa de intervenção para pais, que visa aprimorar o envolvimento paterno e as práticas parentais favorecedoras de comportamentos pró-acadêmicos dos filhos, sobre a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, o autoconceito, o desempenho acadêmico e o comportamento das crianças.

Os dados serão de absoluta confidencialidade, não podendo ser divulgados de forma a identificar os participantes. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Não há riscos para os participantes deste projeto.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtidas com a doutoranda Fabiana Cia, pelo telefone X.

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

Assinatura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FILHOS

Autorizo a participação do meu filho (a) _____ no projeto de pesquisa intitulado "*Criando e avaliando intervenção para melhorar o envolvimento paterno: Impactos no desenvolvimento do filho*". Este projeto é executado pela psicóloga e aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Fabiana Cia, orientanda da Profa. Dra. Elizabeth Joan Barham, do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa tem por objetivo principal avaliar os impactos de um programa de intervenção para pais, que visa aprimorar o envolvimento paterno e as práticas parentais favorecedoras de comportamentos pró-acadêmicos dos filhos, sobre a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, o autoconceito, o desempenho acadêmico e o comportamento das crianças.

A participação dele (a) constará: (a) preenchimento do questionário *Avaliação do relacionamento com os pais*; (b) realização de testes: *Questionário para avaliação do autoconceito (SDQ1)*, *Teste de Desempenho Escolar (TDE)*, *Social Skills Rating System – SSRS – Auto-avaliação*. O preenchimento do questionário e dos testes serão conduzidos nas dependências da escola, ou em outro lugar de minha preferência, e não afetará as atividades acadêmicas dele (a). Os dados obtidos serão de absoluta confidencialidade, não podendo ser divulgados de forma a identificar meu filho (a) ou a identificar minha família de qualquer maneira. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Meu filho (a) poderá ser desligado do projeto de pesquisa a qualquer momento se assim quiser. Não há riscos para os participantes deste projeto.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtidas com a doutoranda Fabiana Cia, pelo telefone X.

São Carlos, ____ de _____ de 200__.

Assinatura dos pais ou responsáveis

ANEXO 3

AVALIAÇÃO DO BEM-ESTAR PESSOAL E FAMILIAR E DO RELACIONAMENTO PAI-FILHO - VERSÃO PATERNA
PENSANDO NO SEU FILHO (A) QUE ESTÁ NA 1ª OU 2ª SÉRIE.

I- DADOS SOCIOECONÔMICOS:

Critério Brasil:

Sobre você...

Quantas televisões em cores = _____

Quantos rádios = _____

Quantos banheiros = _____

Quantos automóveis = _____

Quantas empregadas mensalistas = _____

Quantos aspiradores de pó = _____

Quantas máquinas de lavar = _____

Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD = _____

Quantas geladeiras = _____

Quantos freezers (independente ou parte de geladeira duplex) = _____

Marque um X em até que série você estudou.....

Primário incompleto (parou de estudar na 1ª, 2ª ou 3ª série)	()
Primário completo/Ginasial incompleto (parei de estudar na 5ª, 6ª ou 7ª série)	()
Ginasial completo/Colegial incompleto (parei de estudar no 1º, 2º ou 3º colegial)	()
Colegial completo/Superior incompleto (comecei a faculdade, mas não terminei)	()
Superior completo (terminei a faculdade)	()

1. Nome: _____

2. Idade: _____ anos.

3- Endereço: _____

4. Telefone (seu o de recado): _____

5. Qual é o seu estado civil?

() Casado ou vivendo como casado

() Solteiro

() Separado ou divorciado

() Viúvo

6. Há quanto tempo você vive junto com sua parceira? _____ anos.

7. Quantos filhos você tem?

Nome dos filhos	Idade dos filhos	Escolaridade dos filhos

8. Qual a renda total da sua família atualmente?

() Menos de R\$350,00

() Mais de R\$350,00 e menos de R\$700,00

() Mais de R\$700,00 e menos de R\$1400,00

() Mais de R\$1400,00

II - CONDIÇÕES DE TRABALHO

9. Qual sua ocupação? _____

10. Quantas horas você trabalha por semana? _____

11. Qual seu turno de trabalho? _____

III - BEM-ESTAR PESSOAL E FAMILIAR

12. No último mês, pensando em como você estava se sentindo...

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
a- Sentiu-se sufocado pelas coisas.					
b- Sentiu-se de bem com a vida.					
c- Sentiu-se ansioso e/ou preocupado.					
d- Sentiu-se capaz de manejar o estresse.					
e- Sentiu-se cansado e esgotado.					
f- Sentiu-se calmo e relaxado.					
g- Teve dificuldade para se concentrar.					
h- Sentiu-se cheio de energia.					
i- Sentiu-se incapaz de dar conta de tudo.					
j- Sentiu tudo sobre controle.					
k- Sentiu-se capaz de fazer alguma coisa para diminuir os problemas.					

13. Quanto você se sente satisfeito em relação à quantidade de tempo que você tem disponível para realizar cada atividade.

	Muito satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito insatisfeito
a- Encontros com outros familiares.					
b- Encontros com os amigos.					
c- Atividade física.					
d- Trabalho voluntário.					
e- Cursos de aperfeiçoamento.					
f- Participação em associações religiosas e comunitárias.					
g- Outras atividades de lazer.					
h- Cuidar da aparência pessoal.					
i- Consultar médicos e dentistas.					

14. Quanto você se sente satisfeito em relação ao apoio de sua esposa em cada item.

	Muito satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito insatisfeito
a- A quantidade de serviço doméstico que sua esposa realiza.					
b- A quantidade de tempo que sua esposa dedica cuidando de seu filho.					
c- A quantidade de tempo que sua esposa dedica na organização geral da casa (pagar contas, fazer compras).					
d- Satisfação da sua esposa com o trabalho que você realiza em casa.					
e- A ajuda que você recebe da sua esposa quando surgem conflitos entre seus compromissos familiares e do					

trabalho.					
f- O apoio emocional que você recebe da sua esposa.					
g- A atenção que você recebe da sua esposa para conversar sobre assuntos do trabalho.					
h- Satisfação da sua esposa no trabalho remunerado que você realiza.					

15. Quanto você concorda ou discorda de cada item sobre a sua vida familiar.

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
a- Eu não estou colaborando tanto com a minha família como gostaria.					
b- Acho que eu não estou mantendo minha casa tão organizada como gostaria.					
c- Acho que eu estou cumprindo com meus compromissos familiares.					
d- Sinto que eu estou tão próximo do meu filho como gostaria.					
e- Estou satisfeito com o suporte financeiro que proporciono a minha família.					
f- Acho que deixo as pessoas da minha família insatisfeitas comigo.					
g- Não dou conta de tudo que preciso fazer para o meu filho.					
h- Eu estou satisfeito com a qualidade dos cuidados que dedico ao meu filho.					

RELACIONAMENTO ENTRE PAI E FILHO

16. Pensando nas suas conversas com o seu filho, gostaria que você apontasse a frequência com que...

	Uma vez por dia	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Nunca
<i>Você...</i>					
a- Conversa com seu filho?					
b- Pergunta para seu filho sobre aspectos do dia a dia?					
c- Pergunta para seu filho sobre o que aconteceu na escola?					
d- Pergunta para seu filho sobre seus amigos?					
e- Dá carinho a seu filho?					
f- Elogia seu filho?					
g- Oferece ajuda ao seu filho, quando precisa?					
h- Expressa seus sentimentos positivos em relação às atitudes de seu filho?					
i- Expressa seus sentimentos negativos em relação às atitudes de seu filho?					
j- Expressa suas opiniões a seu filho?					

k- Impõe limites a seu filho?					
l- Quando promete algo a seu filho, cumpre a promessa?					
<i>Seu filho...</i>					
m- Pede que você faça algo por ele?					
n- Pede para que você o ajude em alguma atividade (acadêmica ou não)?					
o- Procura conversar com você?					
p- Conta as coisas boas ou ruins ocorridas com ele em relação aos amigos?					
q- Conta as coisas boas ou ruins ocorridas com ele em relação à escola?					
r- Faz perguntas referentes ao seu dia a dia?					
s- Faz elogios a você?					
t- Desafia suas regras (desobediência)?					
u- Expressa desejos e preferências, dando razão para suas ações e posições?					
v- Lhe dá carinho (abraços, beijos)?					

17. Aponte qual é a sua participação junto ao filho, de 1 a 5, sendo que 1 ‘nenhuma participação’ e 5 ‘muita participação’.

	5	4	3	2	1
a- Controlar a higiene do filho.					
b- Ingerir alimentos com baixo valor nutricional (frituras, balas, chocolates).					
c- Educação escolar (ajudo na tarefa, exigência em relação aos estudos, etc.) do filho.					
d- Controlar horário de lazer/Assistir televisão.					
e- Impor horário de deitar.					
f- Atender às solicitações de seu filho para comprar coisas desnecessárias.					
g- Comprar roupas e brinquedos para seu filho.					
h- Dar mesada ao filho.					
i- Punir seu filho por comportamento inadequado.					
j- Ler livros e revistas com seu filho.					
k- Controlar o círculo de amizades de seu filho.					
l- Promover contato com parentes.					
m- Promover atividades físicas.					
n- Levar o filho a encontros religiosos.					
o- Passear com seu filho.					

18. Durante o dia, **quantas horas** mais ou menos você passa fazendo alguma atividade, conversando e brincando com seu filho? _____

19. Quais os comportamentos de seu filho que lhe agrada? _____

20. Quais os comportamentos de seu filho que lhe desagrada? _____

21. O que você faz quando o seu filho faz algo que te desagrada? _____

22. Já aconteceu de você perceber que agiu errado com seu filho? () Não () Sim
 Se sim, o que você faz? () Não faz nada () Pede desculpas () Conversa com o filho
 () Outros _____

23. Quantas vezes você realiza as atividades abaixo?

	Uma vez por dia	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Nunca
a- Acompanha o progresso escolar do seu filho? (vê as notas de seu filho)					
b- Ajuda seu filho nas lições de casa?					
c- Valoriza as conquistas acadêmicas de seu filho?					
d- Lê/Conta histórias para seu filho?					
e- Incentiva seu filho a ler (livros, revistas, jornais)?					
f- Incentiva seu filho a assumir responsabilidade por tarefas escolares?					
g- Incentiva seu filho a realizar atividades domésticas (cuidar das próprias coisas, da casa, etc.)?					
h- Acompanha seu filho para se vestir?					
i- Acompanha seu filho nas refeições?					
j- Ajuda seu filho nas atividades de higiene (escovar os dentes, tomar banho)?					
k- Pede para seu filho organizar objetos pessoais (roupas, brinquedos)?					
l- Brinca com seu filho?					
m- Incentiva seu filho a brincar com jogos educativos?					
n- Valoriza as conquistas esportivas de seu filho?					
o- Assiste filmes com seu filho da escolha dele?					
p- Passeia com seu filho (shopping, zoológico, casa de familiares, etc.)?					
q- Assiste eventos culturais com seu filho (teatro, cinema, shows musicais)?					
r- Incentiva seu filho a ter contato com outras crianças (leva na casa dos amigos, recebe os amigos em casa)?					
s- Incentiva seu filho a ter contato com outros adultos (tios, amigos da família)?					

24. Onde o seu filho estuda, quando não está na escola? _____

25. Qual é a rotina diária de seu filho em relação aos estudos, quando está em casa? _____

26. Você participa das reuniões escolares de seu filho? () Não () Sim

Se sim, com qual frequência?

Em todas as reuniões	Na maioria das reuniões	Esporadicamente	Só quando o filho apresenta problemas

27. Você mantém contato com a professora de seu filho? () Não () Sim

Se sim, qual a frequência de contato?

Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Bimestralmente	Semestralmente

ESSA PARTE DO QUESTIONÁRIO É PARA SER RESPONDIDA PELA MÃE DA CRIANÇA

28. Pensando nas conversas entre O SEU ESPOSO E O SEU FILHO, gostaria que você apontasse a frequência com que....

	Uma vez por dia	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Nunca
<i>Seu esposo...</i>					
a- Conversa com seu filho?					
b- Pergunta para seu filho sobre aspectos do dia a dia?					
c- Pergunta para seu filho sobre o que aconteceu na escola?					
d- Pergunta para seu filho sobre seus amigos?					
e- Dá carinho a seu filho?					
f- Elogia seu filho?					
g- Oferece ajuda ao seu filho, quando precisa?					
h- Expressa seus sentimentos positivos em relação às atitudes de seu filho?					
i- Expressa seus sentimentos negativos em relação às atitudes de seu filho?					
j- Expressa suas opiniões a seu filho?					
k- Impõe limites a seu filho?					
l- Quando promete algo a seu filho, cumpre a promessa?					
<i>Seu filho...</i>					
m- Pede que seu esposo faça algo por ele?					
n- Pede para que seu esposo o ajude em alguma atividade (acadêmica ou não)?					
o- Procura conversar com seu esposo?					
p- Conta as coisas boas ou ruins ocorridas com ele em relação aos amigos?					
q- Conta as coisas boas ou ruins ocorridas com ele em relação à escola?					
r- Faz perguntas referentes ao seu dia a dia?					
s- Faz elogios ao seu esposo?					
t- Desafia as regras (desobediência) do seu esposo?					
u- Expressa desejos e preferências, dando razão para suas ações e posições?					
v- Dá carinho (abraços, beijos) a seu esposo?					

29. Em relação aos cuidados com seu filho, aponte qual é a participação DO SEU ESPOSO JUNTO AO FILHO, de 1 a 5, sendo que 1 'nenhuma participação' e 5 'muita participação'.

	5	4	3	2	1
a- Controlar a higiene do filho.					
b- Ingerir alimentos com baixo valor nutricional (frituras e guloseimas).					
c- Educação escolar (ajuda na tarefa, exigência em relação aos estudos, etc.) do filho.					
d- Controlar horário de lazer/Assistir televisão.					
e- Impor horário de deitar.					
f- Atender às solicitações de seu filho para comprar coisas desnecessárias.					
g- Comprar roupas e brinquedos para seu filho.					
h- Dar mesada ao filho.					
i- Punir seu filho por comportamento inadequado.					
j- Ler livros e revistas com seu filho.					
k- Controlar o círculo de amizades de seu filho.					
l- Promover contato com parentes.					
m- Promover atividades físicas.					
n- Levar o filho a encontros religiosos.					
o- Passear com seu filho.					

30. Durante o dia, **quantas horas** mais ou menos seu esposo passa fazendo alguma atividade, conversando e brincando com seu filho? _____

31. Na sua opinião, quantas vezes SEU ESPOSO realiza as atividades abaixo?

	Uma vez por dia	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Nunca
a- Acompanha o progresso escolar do seu filho?					
b- Auxilia seu filho nas lições de casa?					
c- Valoriza as conquistas acadêmicas de seu filho?					
d- Lê/Conta histórias para seu filho?					
e- Incentiva seu filho a ler (livros, revistas, jornais)?					
f- Incentiva seu filho a assumir responsabilidade por tarefas escolares?					
g- Incentiva seu filho a realizar atividades domésticas (cuidar das próprias coisas, da casa, etc.)?					
h- Acompanha seu filho para se vestir?					
i- Acompanha seu filho nas refeições?					
j- Auxilia seu filho nas atividades de higiene (escovar os dentes, tomar banho)?					
k- Pede para seu filho organizar objetos pessoais (roupas, brinquedos)?					
l- Brinca com seu filho?					
m- Incentiva seu filho a brincar com jogos educativos?					
n- Valoriza as conquistas esportivas de seu filho?					
o- Assiste filmes com seu filho da escolha dele?					
p- Passeia com seu filho (shopping, zoológico, casa de familiares, etc.)?					
q- Assiste eventos culturais com seu filho (teatro, cinema, shows musicais)?					
r- Incentiva seu filho a ter contato com outras crianças (leva na casa dos amigos, recebe os amigos em casa)?					
s- Incentiva seu filho a ter contato com outros adultos (tios, amigos da família, etc.)?					

ANEXO 4

Questionário de avaliação da sessão

1- O que você aprendeu nessa sessão? _____

2- Fale pelo menos uma coisa que você mais gostou da sessão _____

3- Fale pelo menos uma coisa que você menos gostou da sessão _____

4- Marque um X na nota de 1 (muito ruim) a 5 (muito bom) para os seguintes aspectos:

	1	2	3	4	5
	(muito ruim)	(ruim)	(nem ruim, nem bom)	(bom)	(muito bom)
1- Adequação do tempo em que o tema foi abordado					
2- Assunto que foi abordado na sessão					
3- Atividade realizada na sessão (exposição do tema, vivência)					
4- Atuação da psicóloga					
5- Importância das idéias expostas pela psicóloga					
6- Clareza das idéias expostas pela psicóloga					
7- Capacidade da psicóloga conduzir a sessão de forma organizada					
8- Sua participação					
9- Oportunidades que tive para falar					
10- Importância das idéias expostas pelos outros pais					
11- Clareza das idéias expostas pelos pais					

5- Marque um X no que você está sentindo:

- () Satisfeito
- () Otimista
- () Preocupado
- () Com dúvidas
- () Surpreso
- () Cansado
- () Irritado
- () Decepcionado

ANEXO 5

Questionário de avaliação do programa de intervenção
(adaptado de Larsen, Attkinson & Ngyyen, 1979 *apud* Gallo, 2006)

Nome: _____ Data: _____

1- Como você classificaria a qualidade do atendimento recebido?

Muito ruim Ruim Nem bom, nem ruim Bom Muito bom

2- Como você classificaria o grau de ajuda recebida no Grupo de Pais?

Muito ruim Ruim Nem bom, nem ruim Bom Muito bom

3- Qual o grau de satisfação com a ajuda recebida?

Muito ruim Ruim Nem bom, nem ruim Bom Muito bom

4- Você recomendaria o Grupo de Pais para algum amigo seu?

() Sim () Não

5- Se tivesse que buscar ajuda outra vez, você participaria do Grupo de Pais?

() Sim () Não

6- De Zero a 10, qual a nota você daria ao Grupo de Pais? _____

7- Você encontrou o atendimento que procurava no Grupo de Pais?

() Sim () Não Porque? _____

8- A participação no Grupo de Pais lhe ajudou nos cuidados e educação dos seus filhos?

() Sim () Não Porque? _____

9- De modo geral, quais as contribuições que o Grupo de Pais trouxe para você? _____

10- Das expectativas que você havia criado antes de começar o grupo, quais foram cumpridas e quais não foram? Ou seja, o que aconteceu no grupo de acordo com o que você esperava e o que aconteceu diferente do que você esperava?

Aspectos que esperava: _____

Aspectos diferentes do que esperava: _____

11- O que mudou no relacionamento que você tinha com o seu filho após a participação no Grupo de Pais? _____

12- Quais as dificuldades que você ainda tem para cuidar e educar o seu filho? _____

13- De modo geral, o que você aprendeu com o Grupo de Pais? _____

ANEXO 6

AVALIAÇÃO DO RELACIONAMENTO COM O PAI

Esta é uma atividade elaborada para que você possa falar um pouquinho sobre o relacionamento com seu pai. Não existe resposta certa ou errada. Pense antes de responder e responda o mais sinceramente possível.

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

ENVOLVIMENTO DOS PAIS PARA COM OS FILHOS

1. Escala de comunicação entre pai e filho.

Falando sobre a sua comunicação com seu pai, gostaria que você apontasse a frequência com que....

	Uma vez por dia	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Nunca
Seu pai...					
a- Mantém diálogo com você?					
b- Pergunta para você sobre aspectos do seu dia a dia?					
c- Pergunta para você sobre o que aconteceu na escola?					
d- Pergunta para você sobre seus amigos?					
e- Dá carinho a você?					
f- Elogia você?					
g- Oferece ajuda a você, quando precisa?					
h- Expressa sentimentos positivos em relação às suas atitudes?					
i- Expressa sentimentos negativos em relação às suas atitudes?					
j- Expressa as opiniões dele a você?					
k- Impõe limites a você?					
l- Quando promete algo a você, cumpre a promessa?					
Você...					
m- Solicita que seu pai faça algo para você?					
n- Pede para que seu pai o ajude em alguma atividade (acadêmica ou não)?					
o- Procura conversar com seu pai?					
p- Conta para seu pai as coisas boas ou ruins ocorridas com você em relação aos amigos?					
q- Conta para seu pai as coisas boas ou ruins ocorridas com você em relação à escola?					
r- Faz perguntas para seu pai referentes ao dia a dia dele?					
s- Faz elogios a seu pai?					
t- Desafia as regras (desobedece) seu pai?					
u- Expressa desejos e preferências a seu pai, dando razão para suas ações e posições?					
v- Dá carinho (abraços, beijos) ao seu pai?					

2. Escala de participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho.

Quantas vezes seu pai realiza com você as atividades descritas abaixo?

	Uma vez por dia	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Nunca
<i>Seu pai...</i>					
<i>Em relação às atividades escolares...</i>					
a- Acompanha o seu progresso escolar?					
b- Auxilia você nas lições de casa?					
c- Valoriza as suas conquistas acadêmicas?					
d- Lê/Conta histórias para você?					
e- Incentiva você a ler (livros, revistas, jornais)?					
f- Incentiva você a assumir responsabilidade por tarefas escolares?					
<i>Em relação às atividades da vida diária...</i>					
g- Incentiva você a realizar atividades domésticas (cuidar das próprias coisas, da casa, etc.)?					
h- Lhe acompanha para se vestir?					
i- Lhe acompanha nas refeições?					
j- Auxilia você nas atividades de higiene (escovar os dentes, tomar banho)?					
<i>Em relação às atividades de lazer e recreativas...</i>					
k- Pede para você organizar objetos pessoais (roupas, brinquedos)?					
l- Brinca com você?					
m- Incentiva você a brincar com jogos educativos?					
n- Valoriza as suas conquistas esportivas?					
o- Assiste filmes com você da sua escolha?					
p- Passeia com você (shopping, zoológico, casa de familiares, etc.)?					
q- Assiste eventos culturais com você (teatro, cinema, shows musicais)?					
<i>Em relação aos contatos sociais...</i>					
r- Incentiva você a ter contato com outras crianças (leva na casa dos amigos, recebe os amigos em casa)?					
s- Incentiva você a ter contato com outros adultos (tios, amigos da família, etc.)?					

ANEXO 7

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO E DOS
COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS**

I- DADOS DOS PROFESSORES

1. Nome: _____
2. Tempo que leciona _____ anos.
3. Tempo que trabalha nesta escola _____ anos.
4. Qual é a sua formação acadêmica?
() Magistério
() 3º grau completo. Curso de Graduação _____
() Pós-Graduação. Curso de Pós-Graduação _____

II - ASPECTOS ESCOLARES DO ALUNO

Todas as questões estarão direcionadas ao aluno _____

5. Do seu ponto de vista, quais são os aspectos positivos e negativos deste aluno? _____

6. Este aluno já apresentou ou apresenta algum problema de aprendizagem? Se sim, quais os problemas e quando começaram? _____

7. Este aluno já apresentou ou apresenta algum problema de comportamento? Se sim, quais os problemas e quando começaram? _____

8. De modo geral, como é o desempenho acadêmico deste aluno? _____

9. Existe algum aspecto escolar deste aluno que te preocupa? Descreva. _____

III – ASPECTOS FAMILIARES DO ALUNO

10. Como é a participação do pai nas atividades escolares deste aluno (como por exemplo, ir às reuniões escolares, participar de atividades promovidas pela escola, se interessar pelo desempenho do filho, etc.)? _____

11. Você tem conhecimento sobre a vida familiar deste aluno? Descreva, do seu ponto de vista, como é o relacionamento deste aluno com seu pai. _____

12. Existe algum aspecto das condições familiares deste aluno que te preocupa? Descreva. _____

13. Quais os aspectos que você considera importante que sejam trabalhados em uma intervenção com o pai deste aluno. _____

ANEXO 8

PAI E MÃE:**VOCÊS QUEREM SABER COMO REDUZIR OS CONFLITOS COM SEUS FILHOS E AJUDÁ-LOS A TIRAR MELHORES NOTAS NA ESCOLA?*****VENHAM PARTICIPAR DE UM GRUPO PARA PAIS NA ESCOLA!!!!!!***

Com o apoio da escola, temos a honra de convidar o PAI e a MÃE para participarem de um grupo de pais de crianças da 1ª e 2ª séries, que será coordenado pela psicóloga Fabiana Cia (pesquisadora da UFSCar). Este grupo irá trabalhar com assuntos: como ajudar o filho na escola, como fazer o filho estudar melhor, como reduzir os comportamentos ruins do filho, entre outros. A participação dos HOMENS é especialmente importante, porque um pai envolvido e ativo com os filhos, com jeito, faz uma diferença muito grande para seus filhos tirarem BOAS NOTAS na escola e se COMPORTAREM MELHOR. Para os melhores resultados, recomenda-se fortemente o envolvimento dos homens. Os grupos terão de 12 a 15 participantes. No total serão 12 ENCONTROS SEMANAIS, de 90 a 120 minutos de duração. Ao final de do grupo de pais haverá sorteios de brindes!!!!!!

Lembretes:

- 1- Os pais e as mães que precisarem faltar algum dia do grupo poderão repor em outro dia e horário com a psicóloga;
- 2- Sempre que precisarem, os pais e as mães que estiverem participando do grupo poderão pedir atendimento individual;
- 3- A psicóloga irá realizar uma atividade com as crianças da 1ª série e 2ª série para avaliar o desempenho acadêmico e o comportamento delas. Assim, se alguma criança estiver com problemas, à psicóloga poderá ajudá-la. Essa atividade será realizada no final de agosto, no início de novembro e no ano que vem (para que os pais e a psicóloga tenham um acompanhamento da criança por um ano).

POR FAVOR, RESPONDAM:

Nome do pai: _____ Nome da mãe: _____

Nome do filho: _____

Nome da professora do filho: _____

Telefone de contato: _____ (pode ser telefone de recado)

A MÃE tem interesse em participar? () sim () não

O PAI tem interesse em participar? () sim () não

Inicialmente, o horário do grupo seria nas segundas-feiras das 17:10 às 18:40 da tarde.

No entanto, podemos criar outros grupos em horários diferentes. Em caso de terem interesse de participar, mas não puderem nesse horário, em qual dia e horário poderiam? _____

* A psicóloga estará entrando em contato com os pais lembrando a data de início do grupo.

* Para qualquer dúvida, entrar em contato com Fabiana, pelos telefones (16) 33760030 ou (16) 97093773.

* Pedimos o favor para que os pais entreguem essa carta preenchida até o dia 10 de agosto (na quinta-feira próxima) aos filhos, para que eles entreguem a professora.

* O grupo terá início na primeira semana de setembro e vai até a última semana de novembro.

ANEXO 9

Descrição detalhada de cada sessão

1ª sessão (Programa de intervenção para pais)

Objetivos: (a) Integrar-se com os outros membros do grupo; (b) Discriminar o formato das sessões e o objetivo das mesmas e (c) Decidir os termos de funcionamento do grupo.

Procedimento

Inicialmente foi realizada uma dinâmica de grupo, adaptada da dinâmica “*O meu nome é...*” (Del Prette & Del Prette, 2001), pois além dos pais relatarem os seus nomes e os nomes dos colegas, eles tiveram a oportunidade de falar um pouco sobre si e sobre a constituição de sua família. Além disso, todos os pais relataram as expectativas que tinham em relação ao grupo de pais, como exemplificado abaixo:

P23¹⁷: “*Minha filha faz muita birra, toda vez que é contrariada. Como moro em prédio, tenho medo que os vizinhos ouçam e acabo fazendo o que ela quer*”;

P54: “*Meu filho está tendo problemas de fazer a tarefa de casa e de ficar muito tempo na frente da televisão. Sou o maior responsável por ele, pois a mãe trabalha o dia todo e eu trabalho a noite*”;

P55: “*Meu filho não respeita mais a minha mulher, só me respeita. Parece que ele nem liga quando a mãe fala*”.

Após a dinâmica, os pais receberam um material explicativo constando informações sobre as regras do programa de intervenção para pais (Anexo 9), a fim de que os mesmos esclarecessem suas dúvidas. Em seguida, solicitou-se que os pais preenchessem o *IHS-Del-Prette* e foi aplicado os instrumentos *Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão Paterna* e o *SSRS – Versão para Pais*¹⁸.

2ª sessão (O papel paterno)

Objetivos: (a) Distinguir as principais mudanças do papel paterno ao longo da história; (b) Identificar a importância da figura paterna nas diferentes fases do desenvolvimento infantil; (c) Discriminar os quatro tipos de estilos parentais e suas conseqüências ao desenvolvimento dos filhos; (d) Desenvolver/aprimorar a comunicação entre pais e filhos; (e) Estabelecer paralelo (fazer distinção) entre as concepções de disciplina nos tempos atuais de como era antigamente; (f) Comparar os métodos de educação dos participantes com os métodos de educação que os pais deles utilizavam e (g) Descrever sobre a experiência da paternidade vivenciada por cada participante.

Procedimento

Inicialmente, a pesquisadora fez uma apresentação teórica de diferentes assuntos: (a) contextualização histórica da paternidade; (b) importância da figura paterna nas diferentes fases do desenvolvimento; (c) tipos de estilos parentais e das principais implicações de cada estilo para o desenvolvimento infantil; (d) como desenvolver uma comunicação efetiva com os filhos e da importância da mesma para as diferentes áreas do desenvolvimento infantil (a apresentação foi realizada em aproximadamente 30 minutos).

Após a contextualização teórica, a pesquisadora retomou a tarefa de casa, que era a de descrever uma situação que teve com o filho que fez pensar sobre o seu papel de pai e comparar com a relação que tinha com o pai. Todos os participantes fizeram a tarefa de casa com êxito. Seguem abaixo alguns exemplos das falas dos pais:

P18: “*Eu sempre ajudo meu filho nas lições de casa e ensino muita coisa, principalmente de matemática. Eu acho que pai e mãe é para isso mesmo, tem que ajudar os filhos quando precisam....minha mãe até que me ajudava em alguma tarefa, mas depois ela não conseguia mais, porque as tarefas foram sendo cada vez mais difíceis. Mas, o meu pai não me ajudava, ele nem queria saber se tinha algum problema ou dificuldade em aprender. Desde cedo, a gente sempre aprendeu a ser independente*”.

P28: “*É normal eu brincar com a minha filha, faço de tudo para conseguir realizar uma atividade com ela. Minha mãe e meu pai não tinham muito tempo, porque éramos em oito filhos e eles não tinham como dar atenção a todos*”.

P34: “*Eu converso muito com a minha filha, ela me conta tudo o que acontece na escola....gosto muito quando ela faz isso, apesar de às vezes, não estar com muita paciência, ouço do mesmo jeito. Eu tinha muito medo do meu pai, por isso, nem pensava em falar com ele, já desistia antes mesmo de tentar*”.

¹⁷ A abreviação P se refere ao pai. Todos os exemplos dos comentários durante as sessões serão referentes aos homens, privilegiando o foco do estudo. Os comentários dos pais são apresentados na íntegra, sendo realizadas apenas as correções gramaticais.

¹⁸ Apenas os dados dos pais do GE1 e das mães do GE2 foram coletados na primeira sessão do programa de intervenção, as demais coletas foram realizadas antes da primeira sessão.

Após o relato da tarefa de casa, os pais participaram de uma atividade de autoconhecimento. Para isso, a pesquisadora solicitou que respondessem a algumas perguntas em uma folha. Essa atividade possibilitou que os mesmos falassem sobre si, conhecessem outras opiniões e, por consequência, aumentassem o entrosamento com o grupo.

Relatos da atividade:

Experiência que tiveram com os seus pais e as suas mães:

P02: *“Era uma relação de muito medo, a gente obedecia só de o meu pai olhar”.*

P29: *“Meus pais eram muito rígidos, tudo que queria saber, eu perguntava para os meus irmãos ou amigos. A única vez que falei alguma coisa pessoal para a minha mãe, ela me colocou de castigo e me repreendeu”.*

P60: *“Meus pais sempre foram muito rígidos e de bater muito”.*

Como essa experiência influencia na educação que estão oferecendo aos filhos, atualmente?

P30: *“Me influenciou ao contrário, hoje faço para a minha filha tudo aquilo que tinha vontade e os meus pais não faziam para mim”.*

P62: *“Minha mãe gritava tanto comigo, que agora eu grito com a minha filha por qualquer coisa”.*

P74: *“Eu passo para os meus filhos, os princípios que os meus pais me deram, mas a forma de educar, eu não faço nada do jeito, faço tudo ao contrário”.*

Quais as crenças quanto ao papel da paternidade?

P17: *“Acho que o papel de pai é disciplinar, educar e cuidar dos filhos”.*

P28: *“É ter amizade com o filho, ao mesmo tempo em que impõe limites e os ajuda quando precisa”.*

P56: *“É disciplina, educação, responsabilidade e dar confiança aos filhos”.*

Como é o envolvimento com o filho? Quais atividades realiza com ele?

P05: *“Bom envolvimento, a gente brinca muito, o ajudo nas tarefas de casa, levo nos locais que precisa, além de, às vezes, ajudar a colocar algum sapato ou a vestir algo”.*

P28: *“Acho que é um envolvimento que precisa ser melhorado, queria ter mais diálogo com a minha filha e que ela se abrisse mais comigo. A gente até faz algumas coisas juntos, como brincar, assistir TV, mas eu queria que fosse com mais frequência”.*

P32: *“Meu filho é muito fechado, eu tento fazer com que ele fale mais comigo, mas é muito difícil. Com isso, tem atividades que ele prefere fazer sozinho. O que a gente sempre faz junto é assistir jogo de futebol”.*

O que valoriza no relacionamento com o seu filho?

P01: *“Amor, carinho, amizade”.*

P17: *“Respeito e confiança”.*

Quais as dificuldades que têm para exercer o papel de pai?

P06: *“Lidar com brigas entre filhos”.*

P33: *“Equilíbrio trabalho-família/Ter mais tempo para ficar com os filhos”.*

P74: *“Estresse/Para lidar com os problemas do trabalho e não descontar nos filhos ou para conseguir educar os filhos”.*

Sente falta de algum apoio para exercer o papel de pai?

P06: *“Aconselhamento profissional para nos ajudar a desenvolver o papel adequadamente”.*

P29: *“Ajuda de alguns familiares para levar os filhos na escola, ou para cuidar quando não tenho com quem deixar”.*

3ª sessão (Como manter e instalar comportamentos adequados no seu filho?)

Objetivos: (a) Identificar os fatores que influenciam o comportamento da criança, por exemplo, características de comportamento de cada pessoa na interação; (b) Valorizar os comportamentos adequados emitidos pelo filho; (c) Identificar a importância do reforço positivo e apresentar reforço natural contingente ao comportamento adequado; (d) Identificar as formas de reforço e as formas de castigos (“consequências”) que podem ser aplicados aos comportamentos dos filhos.

Procedimento

Inicialmente, a pesquisadora fez uma explicação oral das diversas formas de como aprender a se comportar e, em seguida, aplicou a dinâmica “A fazenda dos meus sonhos”, para demonstrar aos pais como a criança recebe influência de cada indivíduo e de cada ambiente onde convive.

Com o objetivo de os pais identificarem os comportamentos adequados emitidos pelos filhos e retomarem a tarefa de casa (verificar os comportamentos adequados dos filhos, durante uma semana) foi realizada uma discussão em subgrupos, a fim de que os mesmos expusessem uma lista dos comportamentos adequados emitidos pelos filhos. Por exemplo: carinhoso, prestativo, responsável nos estudos, amigo (valoriza as amizades que tem), educado, generoso, divide os brinquedos com os colegas, arruma a cama, faz todas as atividades da vida diária sozinho e tem o caderno organizado, entre outros.

Os pais sentiram dificuldade em fazer essa atividade, pois se remetiam, com frequência, aos maus comportamentos dos filhos.

Na seqüência, a pesquisadora solicitou que os pais relatassem o que eles faziam, quando os filhos se comportavam de modo adequado. Por exemplo: mostra que ficou agradecido, elogia, beija, abraça, fala que ficou bonito e fala que está bom (mesmo que não era o que esperava). A partir desses exemplos, a pesquisadora explicou o que é reforço e o que poderia ser considerado castigo e como ambos devem ser apresentados aos filhos, a fim de que obtenham os resultados esperados no comportamento da criança.

Para o treino de reforçar os comportamentos dos filhos foi realizado um ensaio comportamental, a fim de que os pais discutissem as formas de reforçar um comportamento (atenção, toque físico, elogio, realizar conjuntamente atividades agradáveis) e recebessem orientação dos estímulos que não devem ocorrer ao mesmo tempo do reforço positivo ao comportamento adequado (criticar, dar ordens, propor desafios à criança), incluindo exemplos ilustrativos de Gurl e Fontenelle (1997). O ensaio comportamental foi realizado, a partir do comportamento do filho de arrumar o quarto, após solicitação dos pais.

Por fim, ensinou-se a técnica do recreio especial, para contribuir no descontraimento do ambiente na família, aumentar o envolvimento dos pais com a criança, motivando-a a cooperar com eles e salientar a importância de se educar com prazer.

04ª sessão (Reconhecendo e extinguindo comportamentos inadequados do seu filho)

Objetivos: (a) Identificar comportamentos inadequados; (b) Lidar com ciúmes e brigas entre irmãos; (c) Identificar aspectos positivos e negativos em relação à prática disciplinar de “bater” nos filhos; (d) Identificar os comportamentos infantis inadequados passíveis de serem ignorados (extinção) e (e) Ignorar comportamentos inadequados mantidos pela atenção.

Procedimento

Antes da explicação oral da temática dessa sessão, a pesquisadora solicitou que os pais apontassem como reagiriam diante de uma situação do filho. Para isso, elaboraram-se três situações: (a) Meu filho não me obedece. Toda vez que eu peço para fazer algum favor para mim (lavar a louça, arrumar a cama, etc.), ele começa a gritar e a berrar e eu acabo deixando para lá, porque eu não agüento ouvir tanto grito; (b) Não sei mais o que eu faço com o meu filho, quando ele está na rua com os amigos e eu peço para ele voltar para a casa, ele não me obedece, eu tenho que pedir umas 10 vezes, para depois ele entrar e (c) Meu filho é tão teimoso, que eu sempre tenho que falar com ele várias vezes. Eu ponho de castigo, mas não adianta, ele volta a me desobedecer. O engraçado é que quando ele está de castigo, vem pedir desculpas e fala que sabe que tinha agido errado, aí eu o tiro do castigo, porque afinal ele mostrou que aprendeu. Só que depois ele volta a fazer tudo novamente!

Exemplos das respostas dos pais, diante das situações:

Situação 1:

P23: *Conversaria, perguntava por que ela estava agindo assim, depois colocaria de castigo. Se ela saísse do castigo, sem a minha permissão, colocaria novamente;*

P30: *Em primeiro lugar, pediria para parar de gritar, porque eu não estou gritando com ela, depois falaria que se não parasse, pegaria uma cinta e com certeza, ela iria parar de gritar. Então, a colocaria para fazer aquilo que mandei;*

P59: *Eu o colocaria de castigo e quando ele me pedisse alguma coisa, lembraria que não fez o que havia pedido anteriormente. Então, tiraria alguma coisa que ele gosta.*

Situação 2:

P30: *Já aconteceu essa situação comigo. Eu deixei, por um bom tempo, sem brincar na rua, pelo menos umas duas vezes. Agora ela já sabe a hora de voltar para a casa. Normalmente, ela leva o relógio, acho que assim ajuda a ter responsabilidade;*

P57: *Primeiro: deixaria de castigo, sem brincar com os amigos, no mínimo uma semana. Segundo: não deixaria usar vídeo game, também no mínimo uma semana. Terceiro: colocaria para fazer tarefas domésticas, nos horários em que ele brinca com os seus amigos;*

P77: *Chamaria três vezes, avisando antes que, após a terceira vez, o pegaria pelo braço, levaria para dentro e colocaria de castigo.*

Situação 3:

P22: *Eu estabeleceria um castigo cada vez maior e verificaria se é real o arrependimento;*

P29: *Se voltasse a acontecer, tentaria conversar e explicar novamente e se, mesmo assim, ele tornasse a repetir, tentaria outro castigo como: tirar um brinquedo que ele gosta muito, não deixar soltar pipa;*

P74: *Eu iria me corrigir, pois sou eu que estava errado, por tirá-lo do castigo antes de entender o seu erro.*

Após os pais relatarem quais seriam as suas reações diante das situações, a pesquisadora abriu uma discussão com todos os membros do grupo para que falassem como se comportariam e quais seriam as reações mais adequadas. Em seguida, realizou-se uma explicação oral de como os pais poderiam lidar com os comportamentos inadequados dos filhos, com os ciúmes e as brigas entre os irmãos e das conseqüências de punições físicas para o desenvolvimento infantil.

Em outro momento, os pais foram divididos em subgrupos, para discutirem quais os comportamentos inadequados dos filhos e analisarem quais destes comportamentos poderiam ser abordados por meio da retirada contingente de atenção. Nesse momento, a pesquisadora solicitou que os pais retomassem a tarefa de casa. Por exemplo, os pais relataram: fazer birra para chamar atenção ou para pedir algo, não querer escovar os dentes e tomar banho, não querer estudar, brigar com os irmãos, gritar quando pede para fazer algo, não arrumar o material de escola, não querer ajudar nas tarefas de casa, ficar sozinho no quarto – quando é contrariado, falar que não gosta mais do pai – porque o pai não quer fazer algo, não guardar os brinquedos.

Após a explicitação dos comportamentos inadequados, a pesquisadora solicitou que os pais escolhessem um comportamento, dentre os que foram expostos ao grupo, que pudesse ser abordado pela retirada contingente de atenção, para que fosse realizado um ensaio comportamental, a fim de treiná-los a ignorar o comportamento inadequado do filho: não rir, não olhar, não resmungar, fazer expressão de indiferença, etc. Como por exemplo, em um grupo, os pais selecionaram o comportamento de a criança fazer birra para chamar atenção. A partir da escolha desse comportamento, a pesquisadora solicitou que dois pais participassem de um ensaio comportamental, sendo que um faria o papel de filho e o outro de pai. Após os pais se comportarem, o grupo opinou sobre os comportamentos dos mesmos e, por meio de modelação, reforçamento, feedback e instruções, a pesquisadora mostrou quais comportamentos seriam mais condizentes para ignorar os comportamentos inadequados dos filhos.

05ª sessão (Treinando comportamentos paternos empáticos)

Objetivos: (a) Identificar a importância do comportamento empático; (b) Identificar técnicas para aumentar a frequência de comportamentos empáticos em relação ao filho; (c) Identificar as dificuldades em ignorar os comportamentos infantis inadequados e (d) Diferenciar entre comportamento inadequado por excesso e por déficit.

Procedimento

Primeiramente foi feita uma explicação oral, do conceito e da importância da empatia, oferecendo exemplos do relacionamento entre pais e filhos e solicitando que os participantes também exemplificassem situações em que consideravam que foram empáticos com os seus filhos. Dessa forma, a pesquisadora pôde complementar com observações e solicitar que os membros do grupo apontassem falhas nos comportamentos dos demais. Como os pais relataram que tinham dificuldades em nomear alguns sentimentos e em apontar o que deixava os filhos felizes ou tristes, a pesquisadora propôs um exercício individual, em que os pais responderam em uma folha separada: Quais os comportamentos do meu filho que me deixa feliz? Quais os comportamentos do meu filho que me deixa triste? Quais os comportamentos do meu filho que me deixa irritado/nervoso? O que deixa o meu filho feliz? O que deixa o meu filho triste? O que deixa o meu filho irritado/nervoso? Em seguida, solicitou-se que os pais relatassem o que responderam.

Como complementação, os pais participaram de um ensaio comportamental para que treinassem: (a) oferecer modelos de comportamentos empáticos ao filho; (b) prestar atenção aos sinais que a criança emite, quando está vivenciando algum problema (ouvir atentamente o que a criança tem a dizer, colocando-se no lugar da criança, expressando verbalmente compreensão e apoio, entre outros comportamentos). Para isso, um dos pais forneceu um exemplo em que a filha tinha chorado em casa porque uma amiga da escola colocou um apelido. Diante disso, o pai demonstrou ao grupo como ele agiu e o grupo deu exemplos de possíveis comportamentos paternos empáticos, ao mesmo tempo, que a pesquisadora fornecia feedback e modelo dos mesmos.

Em seguida, foi aberta uma discussão no grupo, para que os pais relatassem as dificuldades que tiveram na tentativa de ignorar os comportamentos inadequados dos filhos (quais os comportamentos que foram mais fáceis ou mais difíceis de ignorar e porque). Nesse momento, foi retomada a tarefa de casa, em que a pesquisadora solicitou aos pais que informassem como a criança reagiu, quando eles ignoraram o comportamento inadequado da mesma.

A maioria dos pais apontou que a paciência em ouvir a criança gritando ou chorando, quando queriam algo, foi a principal dificuldade. Outros pais apontaram que ficavam com pena ou dó, quando a criança ficava chorando e pedindo algo, com insistência, pois não poderiam ceder ao que foi combinado (em caso da retirada de um privilégio por ter tido um mau comportamento). Para finalizar, a pesquisadora realizou uma explicação oral, seguida de exemplos práticos, da diferenciação entre comportamentos inadequados por excesso e por déficits.

06ª sessão (Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil)

Objetivos: (a) Ensaiar técnica de leitura do ambiente social e (b) Analisar funcionalmente os comportamentos infantis inadequados.

Procedimento

Num primeiro momento foi feita uma apresentação teórica sobre: (a) leitura do ambiente social; (b) porque os filhos se comportam mal (com base em um texto no Anexo 9) e (c) análise funcional do comportamento (com o apoio de dois exemplos ilustrativos que estão no Anexo 9). Após esclarecer as dúvidas dos pais, a pesquisadora aplicou uma vivência para o treino da leitura do ambiente social, que foi adaptada da vivência uma “*Entrada no céu*” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 156). Nessa adaptação, dois pais desempenharam o papel de Papai Noel, enquanto que outros três pais faziam o papel de crianças, cujo objetivo era convencer o Papai Noel a darem o presente a elas.

Em seguida, solicitou-se que os pais se dividissem em subgrupos, escolhessem um comportamento inadequado dos filhos e analisassem funcionalidade esse comportamento (identificando antecedentes, conseqüentes e tempo de emissão do comportamento, dentre outros fatores que julgarem relevantes), retomando a tarefa de casa. Por fim, cada subgrupo selecionou um comportamento para expor ao grupo. Como por exemplo, um pai (P58) apontou que: “*a criança nunca obedecia quando pedia para guardar a louça ou para ajudar em qualquer serviço da casa. Como a criança não faz, ele ou a esposa faz o serviço, porque não têm paciência de ficar pedindo várias vezes*”. A partir da situação descrita pelo pai, a pesquisadora montou a situação em forma de: antecedente, comportamento e conseqüente e questionou os pais, sobre a melhor forma de proceder com a criança, a fim de que os obedeça. Outros comportamentos inadequados relatados pelos pais foram: a criança fazer birra quando é contrariada e o pai ceder, a criança não querer ir tomar banho, a criança bater no irmão menor, entre outros.

7ª sessão (O elogio e o feedback positivo dos pais para os filhos)

Objetivos: (a) Conseqüenciar positivamente o desempenho da criança (elogios, feedback positivo); (b) Aumentar a frequência de atividades que realizam com os filhos e (c) Monitorar as atividades independentes da criança.

Procedimento

Antes de iniciar a sessão, a pesquisadora solicitou que os pais relatassem à tarefa de casa (registrar um comportamento inadequado apresentado pela criança, descrevendo a situação em que ocorreu). Por exemplo, P34: “*Minha filha não está mais copiando as matérias durante a aula, porque ela pega o caderno emprestado de minha vizinha e copia em casa. Eu sei que faz isso para brincar na sala de aula, porque depois ela sabe que tem como copiar. Diante disso, a deixei de castigo de três coisas que gosta, e em tempo indeterminado. Até agora, pelo menos, ela voltou a copiar a lição em sala de aula*” e P60: “*Minha filha canta toda vez que eu peço para fazer algo para mim. Ela sabe o que tem que fazer, mas espera eu pedir, me deixa nervoso cantando, para depois fazer. Mas, dessa vez, eu me controlei e sai de perto dela, fui fazer outra coisa na garagem. Ela parou de cantar e foi fazer o que tinha pedido. Acho que ela estranhou porque eu nunca tinha feito isso*”.

Para iniciar a temática dessa sessão, os pais responderam algumas questões relacionadas ao elogio, tais como: Como elogio o meu filho? (Por exemplo: *beija; dá parabéns; fala que ficou bonito; que ela é linda; que é carinhosa e prestimosa*); Quando elogio o meu filho? (Por exemplo: *faz lição de casa direito; obedece aos pais; quando estamos brincando ou assistindo TV felizes; toda vez que faz mais do que foi pedido – do que é a sua obrigação; quando aceita que diga não*) e Descreva a última vez que você elogiou o seu filho – quando, como onde e porque (Por exemplo: *no final de semana, quando ela arrumou o quarto que eu tinha pedido, e eu falei parabéns!; ontem à noite quando ela fez carinho no bebê e eu falei: que gracinha o que você fez!; hoje, quando eu cheguei do trabalho e ela estava fazendo o dever de casa, daí falei parabéns, que ela era a melhor filha do mundo!*). Em seguida, a pesquisadora realizou uma apresentação sobre a importância do elogio e os conceitos e aplicações de feedback. Para o treino de feedback positivo, os pais participaram da vivência: *Feedback: Como e quando* (Del Prette & Del Prette, 2001).

Na seqüência, foi feita uma apresentação da importância dos pais realizarem atividades com os filhos e quais seriam as principais atividades que os filhos deveriam ter em seu tempo livre. Após a explicação teórica, realizou-se uma atividade em grupo para que os pais identificassem quais as brincadeiras que o filho gosta (Por exemplo: *boneca; dar aula; bola; bicicleta; desmontar as coisas; criar brinquedos*), os tipos de brincadeiras que podem realizar com o seu filho (Por exemplo: *mímica; jogo da velha; bola; esconder as coisas na piscina; quebra-cabeça*) e qual foi à última vez que brincou com o filho (Por exemplo: *domingo à noite, brincamos de mamãe e filhinha; hoje de manhã brincamos de luta; ontem à noite brincamos de xadrez; domingo brincamos na piscina*). Essa atividade permitiu que os pais trocassem experiências e que aumentassem o número de possibilidades de interagirem com os seus filhos.

Na seqüência, realizou-se um *Ensaio Comportamental* para os pais treinarem o monitoramento das atividades independentes da criança. Os pais, nessas situações, aprendem a elogiar as crianças quando elas brincam independentemente. Enfatizou-se aos pais a importância da ampliação gradativa dos episódios de brincadeiras independentes das crianças.

8ª e 9ª sessões (Auxiliando no desempenho escolar do filho – Parte 1 e 2)

Objetivos: (a) Identificar a importância da participação do pai nas atividades escolares do filho; (b) Identificar os comportamentos parentais maximizadores do desempenho acadêmico da criança; (c) Monitorar as tarefas escolares, incluindo a verificação: das atividades realizadas na escola (assunto de ensino em classe e brincadeiras no recreio), da tarefa do dia e da realização da tarefa (inspeção dos cadernos e de outros materiais) e (d) Identificar a importância de o filho ter ambiente e hábitos de estudo adequados.

Procedimento

Antes de iniciar a sessão, foi retomada a tarefa de casa (tarefa 1: descrever as atividades que realizou com os filhos e quais as estratégias utilizadas para conseguir realizar as atividades e tarefa 2: descrever as situações em que reforçou as atividades independentes das crianças). Por exemplo (tarefa 1) P32: *“Comecei a reservar pelo menos 30 minutos para brincar de alguma coisa com o meu filho. Eu ainda não estou conseguindo fazer todos os dias, mas já consegui dar o primeiro passo”*; P58: *“Eu não tenho muito tempo para ficar com o meu filho, por isso, precisei encaixar alguma atividade que poderia ser feita junto com outras tantas que eu tenho que fazer. Diante disso, pensei em aproveitar o tempo que tenho para cuidar do cachorro. Assim, ele me ajuda e nós brincamos juntos com o cachorro”* e P61: *“Estou tentando brincar com o meu filho. Todos os dias a noite, combinamos de jogar dama ou ludo. Isso está me ajudando até a dormir melhor”*.

Exemplos da tarefa 2 P30: *“Minha filha, sempre pede atenção ou que a gente pegue alguma coisa para ela, quando está brincando. Estou tentando elogiá-la, toda vez que ela consegue brincar sem pedir algo, mas é difícil”*; P55: *“Eu nunca tive problema em apenas supervisionar as atividades do meu filho”* e P73: *“A única atividade que meu filho fazia e queria que ficássemos juntos era a de brincar com outras crianças na rua. Como a minha rua não é muito movimentada, eu combinei que iria apenas ver se estava tudo certo, algumas vezes. No começo, ele estranhou e ficava me chamando, mas, acredito que aos poucos se acostuma. Eu elogiei e dei bastante feedback para ele”*. Muitos pais não realizaram a tarefa de casa 2 porque tinham filhos que brincavam independentemente.

Para iniciar a temática da sessão, os pais responderam as seguintes questões: Como é o ambiente de estudo de seu filho? (Por exemplo: *no quarto; na sala de jantar e na cozinha*); Qual é a rotina de estudos de seu filho em casa? (Por exemplo: *só estuda quando tem lição; estuda todos os dias; tem que lembrar para fazer a lição, sendo que muitas vezes ele não faz*); Como você ajuda nos estudos do seu filho? (Por exemplo: *ento todos os dias junto com ele, para ajudá-lo; ajudo só quando chama, não tenho tempo de ajudar nas lições; só ajudo a noite quando ele me pede algo; corrijo as lições que fez e supervisiono para ver se ele está fazendo as lições*); O que você faz quando o seu filho tira notas altas? E quando o seu filho tira notas baixas? (Por exemplo: *elogio quando tira notas altas e pergunto o que aconteceu quando tira nota baixa; faço a maior festa quando tira nota alta e tento entender os motivos por tirar notas baixas*) e Você gostaria de mudar alguma coisa em relação aos estudos de seu filho? (Por exemplo: *estudasse mais; todos os dias; sem assistir televisão*). Em seguida, a pesquisadora solicitou que os pais expusessem suas respostas ao grupo, possibilitando a troca de experiência.

Após os relatos dos pais, a pesquisadora fez uma exposição oral, seguida de exemplos, da importância dos comportamentos direcionados aos estudos que os pais devem ter, para maximizar o desempenho acadêmico do filho. Em seguida, realizou-se um ensaio comportamental com o objetivo de treinar o monitoramento adequado dos pais, em relação às atividades escolares dos filhos. Como os pais não tinham uma situação específica para ser representada, a pesquisadora solicitou que eles se comportassem como se estivessem com um filho com notas baixas e que tinha que motivá-los a estudar.

Como continuação da temática (sessão 9), solicitou-se que os pais relatassem a tarefa de casa (descrever os comportamentos que tiveram perante as atividades escolares dos filhos e quais as dificuldades enfrentadas para monitorar as atividades acadêmicas dos filhos). Por exemplo P17: *“Eu não fico em casa muito tempo para monitorar meu filho, mas passei a verificar as tarefas de casa todos os dias”*; P34: *“Na sexta-feira, minha filha não tem lição de casa, por isso, nunca estudava nesse dia. Eu tentei fazer com que realizasse uma atividade, sem ser da escola, mas que estivesse relacionada aos estudos. Deu certo, eu participei com ela”*; P56: *“Eu ainda tenho dificuldades de monitorar as atividades do meu filho. Ele quer que eu fique com ele fazendo lição. Um dia da semana deu certo, eu preparei o local de estudo dele e combinei que me chamasse, só quando precisasse. Mas, nos outros dias, mesmo combinando, ele me chamava a todo o momento”*.

Dando início a temática da sessão 9, a pesquisadora solicitou que os pais realizassem atividades em subgrupos para que desenhassem um ambiente de estudo adequado. Além disso, cada subgrupo fez uma apresentação de como seria um ambiente adequado de estudo. Após a apresentação de todos os subgrupos, a pesquisadora apontou os pontos positivos e negativos de cada subgrupo e enfatizou a importância de os pais adequarem o ambiente de acordo com a realidade de cada família, considerando os cômodos e os materiais que têm disponíveis em casa.

Por fim, os subgrupos retomaram como eram os hábitos de estudo dos filhos, quais as dificuldades que tinham para que os filhos estudassem e quais seriam os hábitos de estudos mais adequados para as crianças. Após os subgrupos exporem suas idéias, a pesquisadora, com o auxílio de todos os pais apontou possíveis estratégias para os mesmos lidarem com os problemas relacionados ao estudo dos filhos.

10ª sessão (Desenvolvendo a capacidade de se expressar)

Objetivos: (a) Desenvolver/Aprimorar a capacidade de se expressar; (b) Desempenhar práticas parentais adequadas em situações de conflitos e (c) Aplicar técnicas de manejo de estresse (adulto e infantil).

Procedimento

Primeiramente, os participantes relataram à tarefa de casa (descrever as modificações que conseguiram instalar no ambiente e hábitos de estudo dos filhos e quais as dificuldades que tiveram). Por exemplo P05: *“Eu mudei o local de estudo do meu filho. Ele estudava assistindo televisão, assim, adaptei uma mesa na sala de jantar e ele está estudando, sem ver a televisão. No entanto, a minha principal dificuldade é que não dá para impedir que as pessoas de casa façam barulho”*; P28: *“Estou ajudando a minha filha a fazer um trabalho artístico para a escola. Como é um trabalho longo, estou querendo dar exemplo para que ela comece a fazer antes, para que dê tempo de fazer certinho”* e P57: *“Estou tentando fazer com que o meu filho faça lição de casa. Agora combinei com ele, que se ele não fizer as lições ficará sem brincar de videogame. Até agora estou conseguindo”*.

Após o relato da tarefa de casa, a pesquisadora fez uma explicação oral da conceitualização e da diferenciação entre comportamentos passivos, agressivos e assertivos, em suas dimensões verbais (conteúdo, tipo e ocasião) e não verbais (contato visual e gestual), oferecendo exemplos práticos e solicitando que os pais também relatassem experiências em que foram passivos, assertivos ou agressivos e como se sentiam diante desses comportamentos. Além disso, salientou a importância dos direitos e dos deveres de cada cidadão. Para o treino da assertividade, os pais participaram da vivência *“Nem passivo, nem agressivo: Assertivo!”* (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 156). Após a realização da vivência enfatizou-se as habilidades de lidar com conflitos, das formas de agir com os filhos diante de conflitos conjugais, de como lidar com o estresse parental e com o estresse das crianças.

11ª sessão (Impondo limites e solicitando mudanças de comportamento ao filho)

Objetivos: (a) Fornecer instruções corretas ao filho; (b) Impor limites e regras ao filho e (c) Aplicar procedimentos modificadores de comportamentos da criança.

Procedimento

Inicialmente foi retomada a tarefa de casa (descrever uma situação com o filho que conseguiu ter autocontrole e ser assertivo). Por exemplo P06: *“Eu sempre gritava com o meu filho, quando ele brincava de forma agressiva com a minha neta. Dessa vez, tentei me controlar e falei com um tom de voz normal, explicando que ele não poderia fazer isso, que a criança era menor do que ele e que poderia machucá-la, sem querer”*; P23: *“Eu sempre pegava as coisas para a minha filha, como água, leite, etc. Dessa vez, consegui falar que não ia pegar, que ela poderia fazer sozinha. Assim, não me canso tanto”*; P31: *“Minha filha sempre manda e desmanda na gente, eu e minha mulher acostumamos fazer tudo que ela quer. Então, resolvemos recusar todos os pedidos dela, que a gente considerava abusivo, como por exemplo, de ficar com ela, enquanto tomava banho”*. Nessa tarefa de casa, muitos pais fizeram relacionando a outra pessoa e não ao filho.

Em seguida, realizou-se uma explicação oral, seguida de exemplos, de como os pais poderiam dar instruções aos filhos (apresentar instruções curtas e de fácil execução e valorizar o desempenho da criança, quando realiza o comportamento de acordo com as instruções) e sobre a importância de impor limites e regras claras aos filhos. Além disso, foi explicado aos pais, com exemplos ilustrativos, de como não deveriam agir com os seus filhos.

Após a explicação de como os pais devem impor limites ao filho e da importância do mesmo para o desenvolvimento da criança, a pesquisadora fez uma explicação oral sobre os procedimentos comportamentais para mudar o comportamento da criança, citando os comportamentos que os pais deveriam ter, seguido de exemplos. Em seguida, foram formados subgrupos para que os pais discutissem como programar conseqüências para os comportamentos do filho, como substituir contratos de castigos por contratos de reforço, como planejar um plano de ação para atuar diante do comportamento do filho e

as conseqüências que seriam reforçadoras para seu filho. Após os pais fazerem a atividade em subgrupos foi escolhido um comportamento alvo, a fim de que treinassem os comportamentos adequados para solicitar mudanças de comportamento do filho. Como por exemplo, em um grupo, os pais selecionaram o comportamento dos filhos de ficar gritando e fazendo bagunça, para chamar atenção dos pais, quando estão com visita em casa.

12ª sessão (Encerramento do grupo)

Objetivos: (a) Encerrar o grupo; (b) Avaliar o programa de intervenção e (c) Sortear brindes e realizar um lanche festivo (o lanche festivo não ocorreu em todos os grupos, por opção dos pais).

Procedimento

Inicialmente, os pais relataram a tarefa de casa (aplicar um procedimento eleito para a mudança de um comportamento do filho que considera inadequado). Por exemplo P31: *“Minha filha tem mania de brigar com as colegas, quando estão brincando. Eu percebi que ela briga quando alguma colega a contraria. Diante disso, sentei com ela, expliquei o que estava errado, o que eu sentia e provavelmente as amigas delas sentiam e apontei como eu queria que se comportasse. Acho que funcionou um pouco. Pelo menos uma vez ela não brigou!”*; P32: *“Eu tentei mudar o comportamento do meu filho de não deixar as outras pessoas falarem, principalmente o irmão mais novo. Esperei ele se comportar dessa maneira novamente e expliquei que não deveria se comportar assim, que me deixava triste e que deveria esperar a vez para falar. Após ter falado isso, ele ouviu o irmão falando, mas depois voltou a fazer novamente. Eu ainda estou tentando, mas está difícil* (nesse momento, a pesquisadora apontou a retirada de atenção, como uma possível alternativa de extinguir esse comportamento) e P75: *“Estou tendo problemas de meu filho falar muito palavrão. Ele fala quando alguém o contraria ou faz algum pedido a ele. Eu conversei com ele, expliquei quais as conseqüências negativas de uma criança falar muito palavrão. Além disso, orientei que, quando estiver com raiva ou não gostar que as pessoas peçam alguma coisa a ele, para que converse e não xingue. Acho que teve algum efeito, só não sei se só parou de falar palavrão apenas em casa”*.

Nessa sessão, a pesquisadora agradeceu a participação de todos os membros, enfatizando a importância da iniciativa deles em estarem participando, assim como apontou vários aspectos positivos do grupo. Em seguida, os pais tiveram oportunidade de falar sobre o grupo, preencheram o *IHS-Del-Prette* e foram aplicados os instrumentos *Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão Paterna* e o *SSRS – Versão para Pais*. Por fim, foi feita uma pequena confraternização e sorteio de brindes (a confraternização não foi realizada em todos os grupos, pois os participantes que optaram em fazer ou não).

ANEXO 10

SESSÃO 1

O NÓ

Em uma reunião de pais numa escola de periferia, a diretora incentivava o apoio que os pais deveriam dar aos filhos. Colocava essa diretora também que os mesmos deveriam se fazer presentes para os filhos; entendia que, embora soubesse que a maioria dos pais e mães daquela comunidade trabalhasse fora, deveria achar um tempinho para se dedicar e atender as crianças. Ela ficou surpresa quando um pai se levantou e explicou, na sua maneira humilde, que ele não tinha tempo de falar com o filho, nem de vê-lo durante a semana, pois quando ele saía para trabalhar era muito cedo e o filho ainda estava dormindo, e quando voltava do trabalho, o garoto já estava deitado, porque era muito tarde. Explicou, ainda que tinha de trabalhar assim para prover o sustento da sua família. Porém, ele contou também que isso o deixava angustiado por não ter tempo para o filho, mas que tentava redimir, indo beijá-lo todas as noites quando chegava em casa, para que o filho soubesse de sua presença, ele dava um nó na ponta do lençol que o cobria. Isso acontecia, religiosamente, todas as noites quando ia beijá-lo. Quando este acordava e via o nó, sabia que o pai havia estado ali e o havia beijado. O nó era o elo de comunicação entre eles. Mais surpresa ainda a diretora ficou, quando constatou que o filho desse pai era um dos melhores alunos da sala.

Essa história nos faz refletir sobre as muitas e muitas maneiras de um pai/mãe se fazerem presentes, de se comunicar com seu filho, e esse pai encontrou a maneira dele. E o mais importante: "a criança percebe isso".

Nós nos preocupamos com nossos filhos, mas é importante que eles sintam, que eles saibam disso. Devemos nos exercitar nessa comunicação e encontrar cada um a sua própria maneira de mostrar ao seu filho a sua presença. **Então, você já deu um nó no lençol de seu filho hoje?**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA PAIS



Objetivos gerais da intervenção:

- ✓ Focar o aprimoramento das habilidades sociais educativas dos pais para com seus filhos e o ensino de práticas parentais favorecedoras de comportamentos pró-acadêmicos, por parte dos filhos.

Temática de cada sessão:

Sessão 1: Conhecendo o grupo;

Sessão 2: O papel paterno/materno;

Sessão 3: Como manter e instalar comportamentos adequados no seu filho?;

Sessão 4: Reconhecendo e extinguindo comportamentos inadequados do seu filho;

Sessão 5: Treinando comportamentos paternos/maternos empáticos;

Sessão 6: Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil;

Sessão 7: Brincando com o filho;

Sessões 8 e 9: Auxiliando no desempenho escolar do filho;

Sessão 10: Desenvolvendo a capacidade de se expressar;

Sessão 11: Impondo limites e solicitando mudanças de comportamento ao filho;

Sessão 12: Encerramento do grupo e avaliação da intervenção.

Aspectos do Programa de Intervenção para Pais:

- 1- **Horário:** a sessão se iniciará às X horas e terminará as X horas;
- 2- **Tarefas de casa:** ao final de cada sessão, será solicitado que os pais façam uma tarefa de casa durante a semana, que será retomada no início da próxima sessão;

3- **Avaliação das sessões:** no término de todas as sessões, os pais preencherão um pequeno questionário para avaliarem os temas abordados e os procedimentos utilizados da sessão e para que verifiquem a assimilação dos conteúdos expostos. Ao final do programa de intervenção, os pais receberão um questionário para avaliarem os conteúdos expostos e os impactos de cada sessão na vida pessoal e familiar;

4- **Falta nas sessões e sistema de brindes:** ao final de cada sessão, os pais receberão pontos para participarem de sorteios de brindes ao final da intervenção. Além disso, os pais que precisarem se ausentar, terão que entrar em contato com a pesquisadora informando os motivos da ausência;

5- **Aplicação de instrumentos:** no final do programa de intervenção, os pais preencherão os instrumentos de pós-teste (Questionário da avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho - Versão paterna, IHS e o SSRS – Versão para Pais);

6- **Lanche de confraternização:** ao final de cada sessão, os pais participaram de uma confraternização;

7- **Contato telefônico semanal:** a pesquisadora entrará em contato com os pais todas as semanas, a fim de confirmar a data da próxima sessão;

8- **Contato com a pesquisadora:** a pesquisadora disponibilizará telefones de contato e horários semanais para os pais que quiserem esclarecer dúvidas.

Estrutura das sessões:

- Retomada da tarefa de casa;
- Exposição da temática a ser discutida na sessão;
- Exposição teórica dos assuntos, participação de dinâmicas e/ou atividades em grupo;
- Explicação da próxima tarefa de casa;
- Avaliação da sessão;
- Entrega dos pontos para o sorteio de brindes;
- Lanche de confraternização.

Tarefa de casa: descrever uma situação com o filho que fez pensar sobre o seu papel de pai e comparar com a relação que tinha com o pai.

A foto ilustrativa foi retirada do site: www.valedoamanhecer.com.

SESSÃO 2

Comparação dos quatro tipos de estilos parentais (Gottman & DeClaire, 2001).

Pais simplistas	Pais desaprovadores	Pais Laissez-Faire	Pais preparadores emocionais
- Não dá importância aos sentimentos da criança	- Demonstra muitas das atitudes dos pais simplistas, mas de forma mais negativa	- Aceita livremente qualquer expressão de emoção da criança	- Vê nas emoções negativas uma oportunidade de intimidade
- Quer que as emoções negativas da criança desapareçam logo	- Julga e critica a expressão emocional da criança	- Reconforta a criança que experimenta sentimentos negativos	- “Perde” tempo com a criança triste, irritada ou assustada, não se impacienta com a emoção
- Procura distrair a criança para fazê-la esquecer das emoções	- Está muito preocupado com a necessidade de controlar o filho	- Quase não procura orientar o comportamento da criança	- Percebe e valoriza as próprias emoções
- Faz pouco das emoções da criança	- Enfatiza a obediência a bons padrões de comportamento	- Não orienta a criança sobre as emoções	- Vê nas emoções negativas uma oportunidade importante como educadores
- Acha que os sentimentos da criança são irracionais e, portanto, não contam	- Repreende ou castiga a criança por manifestações de emoção, esteja a criança agindo mal ou não	- É permissivo, não impõe limites	- É sensível ao estado emocional da criança, mesmo os sutis
- Não demonstra interesse no que a criança comunica	- Acha que a manifestação de emoções negativas deve ter limite de tempo	- Não ajuda a criança a resolver problemas	- Não fica confuso/ansioso com a expressão de emoção da criança; sabe o que precisa fazer
- É incapaz de perceber as próprias emoções e dos outros	- Acha que as emoções negativas refletem deficiência de caráter	- Não ensina à criança métodos para solucionar problemas	- Respeita as emoções da criança
- Acha que as emoções negativas são	- Acha que a criança usa emoções	- Acha que deve afastar as emoções	- Não ridiculariza nem faz pouco das emoções da

prejudiciais	negativas para manipular	negativas	criança
- Teme descontrolar-se emocionalmente	- Acha que as emoções enfraquecem as pessoas	- Acha que para administrar emoções negativas basta liberá-las	- Não diz como a criança “deve” se sentir
- Dá mais importância à superação que ao significado das emoções	- Acha que as emoções negativas são improdutivas		- Não sente que precisa resolver todos os problemas para a criança
- Sente-se constrangido, assustado, ansioso ou magoado com as emoções da criança	- Vê as emoções negativas - especialmente a tristeza - como um bem a ser poupado		- Usa os momentos de emoção para: escutar a criança, demonstrar empatia, ajudar a nomear a emoção que está sentindo, orientar na regulamentação das emoções, impor limites e ensinar manifestações aceitáveis da emoção
- Acha que ficar pensando nas emoções negativas só vai piorar as coisas	- Preocupa-se com a obediência da criança à autoridade		
- Vê as emoções da criança como uma exigência para consertar as coisas			
- Minimiza os sentimentos da criança, desmerecendo os fatos que causaram a emoção			
- Não resolve os problemas com a criança, acha que os problemas se resolvem com o tempo			

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O papel Paterno



Elaborado por:
Fabiana Cia

E-mail:
fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:
(16) 33760030

Apoio: FAPESP.

OBJETIVOS DA 2ª SESSÃO:

- Conhecer as principais mudanças do papel paterno ao longo da história;
- Identificar a importância da figura paterna nas diferentes fases do desenvolvimento infantil;
- Identificar os quatro tipos de estilos parentais e suas consequências para o desenvolvimento dos filhos;
- Desenvolver/aprimorar a comunicação entre pais e filhos;
- Discutir o que é disciplina nos tempos atuais, fazendo um paralelo de como era antigamente;
- Comparar os métodos de educação dos participantes com os métodos de educação que os pais deles tinham;
- Discutir a experiência da paternidade vivenciada por cada participante.

Mudanças na família:

- Entrada da mulher no mercado de trabalho;
- Maior envolvimento do pai na educação e nos cuidados com os filhos;
- Menor tempo de interação com o filho;
- Maior número de famílias recasadas, monoparentais (em que só a mãe ou só o pai que conduz a família).

Importância da família:

A família ainda é um lugar privilegiado para a promoção da educação infantil. Apesar da escola, os clubes, os companheiros e a televisão exercem grande influência na formação da criança, os valores morais e os padrões de conduta são adquiridos essencialmente na família. Quando a família deixa de transmitir estes valores adequadamente, outros veículos assumirão este papel.

Mudanças no papel parental ao longo do tempo:

Até meados do século passado, as regras estabelecidas por nossos antepassados para a educação de filhos eram inquestionáveis. Os pais puniam e castigavam os filhos como um direito legítimo de educador. Era dever dos educadores corrigir, mesmo que com rigor físico, as rebeldias infantis. Aqueles que não corrigissem seus rebentos seriam questionados pela sociedade.

A partir de 1950, os **novos pais** passaram a conceber mais, repudiaram a punição física, quiseram se tornar mais amigos dos filhos. Começaram a utilizar o diálogo como fonte de educação. No entanto, muitos filhos tornaram-se desobedientes, não respeitando seus pais e os seus professores, muitas vezes deixando de estudar, não

querendo assumir compromissos profissionais, tornando-se rebeldes e alvo de grupos desviantes.

Diante disso, tem-se vários questionamentos:

- Qual seria o problema com essa forma de educar?
- Conversar é a melhor maneira de se resolver situações de conflitos?
- Ser amigo do seu filho é melhor do que ser um pai autoritário e distante?

Muitas vezes os pais se queixam de não saber como lidar com certos comportamentos de seus filhos e se esforçam nessa difícil tarefa; entretanto, esses esforços podem ser de pouca utilidade se não se sabem, e feticivamente, como agir. A disciplina tem sido uma questão muito discutida no processo de orientação dos filhos.

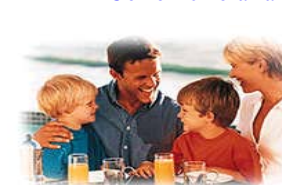
Mas, o que é disciplina?

Disciplina não é obediência cega às regras, como um adestramento, mas um aprendizado ético, para se saber fazer o que deve ser feito, independentemente da presença de outros. Aliada à ética, a disciplina gera confiança mútua nas pessoas – um dos fortes componentes do amor saudável. Uma criança não tem noção dos limites que separam sua segurança física dos perigos, nem do que ou não adequado. Por isso, os pais têm que ensiná-las não a fazer algo simplesmente “porque tem vontade”, mas a conhecer o limite na medida certa para cuidar da própria vida e da qualidade com que a viverá. Hoje, os novos paradigmas de uma sólida educação contemporânea exigem que os pais não permitam que as crianças façam em casa e em suas respectivas escolas o que não poderão fazer na sociedade.

Importância dos pais para o desenvolvimento das crianças:

- ✓ Criar um clima doméstico emocionalmente acolhedor;
- ✓ Comportar-se de modo amoroso e dedicado ao filho;
- ✓ Dizer ao filho que ele é especial e amado;
- ✓ Mostrar que aceita as limitações e as diferenças dos filhos;
- ✓ Elogiar com frequência o filho, mas com sinceridade;
- ✓ Tratar o filho com respeito;
- ✓ Não utilizar práticas punitivas e autoritárias para com os seus filhos.

Como melhorar a comunicação com seu filho:



- ✓ Interromper, de boa vontade, outras atividades para falar com seu filho;
- ✓ Separar um tempo especial para cada filho;
- ✓ Manter o olhar em seu filho e prestar atenção em suas palavras, em seu tom de voz, em sua linguagem corporal;
- ✓ Deixar que a criança escolha o assunto que vão conversar; Deixar seu filho ter a oportunidade de dominar a conversa;
- ✓ Respeitar o ponto de vista de seu filho e não menosprezar seus sentimentos ou opiniões;
- ✓ Sentar-se perto de seu filho;
- ✓ Relaxar e desfrutar a conversa.

Tarefa de casa para a próxima sessão: verificar os comportamentos adequados dos filhos durante uma semana.

Referências bibliográficas da sessão: Bolté, Devault, St-Denis e Gaudet (2001), Cia (2005), Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (2005), Fagan e Iglesias (1999), Fagan e Stevenson (2002), Gomide (2004), Gottman e DeClaire (2001), Maldonado (2004), Monbourque (2001), Tiba (2002, 2006).

As fotos ilustrativas foram retiradas do site: www.padresok.cl.

VIVENCIANDO O PAPEL DE PAI NA ATUALIDADE¹⁹



“A tarefa, difícil sim, mas maravilhosa de educar é de inteira responsabilidade do pai e da mãe, em igualdade de condições e em comum acordo, pois só eles têm condições de dar amor, impor limites, estabelecer planos e metas do que pretendem para que os filhos alcancem o que todo ser humano, em seu íntimo, mais deseja, mesmo sem saber, que é ser feliz”.

“Para ser mais feliz é necessário que o homem-pai perceba que também tem direito à sensibilidade e ao afeto, a medos e a alegrias. E quando ele aprender a valorizar isto na sua própria vida conseguirá valorizar isto na vida das pessoas que ama, inclusive na dos filhos sendo não só presença, mas um presente de afeto”.

- A função de educar os filhos foi delegada durante muito tempo às mulheres. Mas, com a mulher no mercado de trabalho, como ficam as responsabilidades da criação dos filhos?
- Mesmo as crianças e os pais tendo vantagens na maior participação paterna na educação dos filhos, as mulheres ainda continuam sendo as principais responsáveis;
- Muitos pais se sentem excluídos na educação das crianças, outros estão procurando um lugar para ter essa maior aproximação com os seus filhos. É fácil perceber essa maior aproximação paterna, pois estamos nos deparando, mais frequentemente, com pais e os filhos brincando e passeando juntos, ou mesmo os pais indo a reuniões escolares e participando das festas escolares com os seus filhos;
- Não só na educação dos filhos os pais passaram a participar com maior frequência, pois os homens estão, cada vez mais, participando das atividades domésticas e dividindo junto com as mulheres as atividades relacionadas ao lar e as responsabilidades familiares;
- Mas, qual a importância dos pais na educação dos filhos?

¹⁹ Texto retirado de Cia (2005); Gottman e DeClaire (2001) e Tiba (2002).

As figuras deste texto foram retiradas dos sites: www.padresok.cl e www.portaldafamilia.org



- Durante os primeiros meses de vida, os cuidados maternos são essenciais para que a criança se sinta protegida e se desenvolva bem. No entanto, conforme a criança vai crescendo, ela começa a se abrir para o mundo e descobrir que o pai pode ajudar a descobrir e aprender muitas coisas, tendo um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e no desempenho acadêmico. Os pais têm interesses em comum com as crianças, como levá-las a passeios, brincar no jardim, fazer esportes, brincar e a explorar aparelhos eletrônicos, computadores e vídeo games, entre outras atividades;
- Na idade escolar, após os sete anos, as crianças passam a ter uma maior identificação com o pai, isso porque, os pais tornam-se o caminho para que as mesmas tenham maior autonomia;
- Além disso, as crianças passam a vivenciar a diferenciação de papéis e a perceber que as mães são mais responsáveis pelos seus cuidados e pelo cumprimento das atividades da vida diária, enquanto que os pais tornam-se mais responsáveis pela realização de jogos e atividades de lazer. Tais papéis permitem que as crianças se desenvolvam plenamente, pois terão a contribuição de ambos os pais para o seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo;
- Limites, identidade e cultura: os pais também são uma importante figura de autoridade que ordena o mundo, põem normas e limites. Ele é um excelente educador para superar as frustrações e enfrentar os conflitos por meio do jogo e do bom humor. Além disso, a convivência com o pai está relacionada com o desenvolvimento da linguagem, com o pensamento prático, o desenvolvimento do caráter científico e os interesses por diversas áreas de estudo, como geografia, história, artes, etc. Ou seja, os pais despertam a curiosidade nas crianças por coisas novas e por entretenimentos;
- Os pais também são muito importantes para aguçar o interesse das crianças por algum hobby, que as ajudam a desenvolver a perseverança, a motivação e a responsabilidade, pois é mais comum que os pais colecionem algum objeto particular, transmitam os seus interesses aos seus filhos ou que pratiquem algum esporte;
- É importante que os pais fortaleçam os laços com os seus filhos, desde que os mesmos são pequenos. Para isso, as mães têm um papel fundamental, pois é por meio delas que os pais podem se tornar mais presentes nas atividades e nos cuidados com os filhos e compartilhar, junto com a mãe, nos cuidados com as crianças.

Quais são atitudes paternas que favorecem a convivência com os filhos?

- *Todas as que ajudem a dar harmonia e satisfação nas relações entre os esposos, entre pais e filhos e entre irmãos.* Está mais do que comprovado que, se as relações familiares são adequadas, os filhos conseguem adaptar-se muito mais facilmente à convivência social fora de casa;
- Uma dessas atitudes é o *amor aos filhos*. Os filhos precisam de expressões concretas desse amor dos pais, todos os dias. Precisam de afeto e carinho no relacionamento pessoal. Os pais afetuosos ajudam os filhos a ter confiança em si mesmos e a relacionar-se com os outros de forma aberta e espontânea;
- Mas o carinho com os filhos não deve significar falta de exigência. Precisamente por serem queridos é que devem ser exigidos de maneira progressiva. As crianças que não se sentem exigidas pelos pais consideram-se menos queridas, já que recebem menos atenção. Os pais devem ter uma *exigência compreensiva*, isto é, proporcionada ao que se pode pedir a cada filho em cada momento. É preciso, portanto, que os pais sejam *ao mesmo tempo* exigentes e compreensivos, o que, evidentemente, não é fácil. Na prática, diante dessa dificuldade, os pais costumam polarizar-se numa dessas atitudes, de forma que a compreensão sem exigência cria pais permissivos, e a exigência sem compreensão cria pais autoritários;
- Se houver amor, haverá também *aceitação de cada filho*. A aceitação implica em esbanjar - com gosto, não como algo que atrapalha - os cuidados de que cada filho necessita. Os pais devem estabelecer uma relação ardentemente afetuosos com cada um dos filhos e fazê-los ver que todos eles são "importantes" na vida da família. Comprovou-se que a criança aceita pelos pais "é geralmente cooperativa, sociável, amigável, leal, emocionalmente estável e simpática"; e que "encara a vida com confiança";
- É importante que os pais concedam a cada filho uma liberdade razoável, proporcionada à sua idade. Quando se estimula a conduta autônoma dos filhos, estes acabam por tornar-se "mais habilidosos, cooperativos, independentes e adaptados às situações sociais";
- É importante fomentar desde a infância a *vinda de outras crianças ao lar*, sejam irmãos naturais ou adotivos. Verificou-se que isso contribui para que os filhos amadureçam antes e sejam mais abertos ao convívio com os outros.

Como ter uma boa comunicação com os seus filhos?²⁰

Muitos pais crêem que para se comunicar com os filhos, basta a sua experiência, mas o mundo emocional das crianças e dos jovens é tão complexo como os dos adultos, por isso, os pais devem aprender a como se expressar e a dizer de forma adequada para os seus filhos e saber ouvir o que os filhos sentem e querem comunicar. As crianças entendem todas as



comunicações, conseguindo distinguir os gestos, as expressões faciais e assim, compreender as situações.

A importância da comunicação não verbal

- 1- Olhar para os olhos de seu filho, quando estiver conversando com ele;
- 2- Buscar uma distância adequada para não invadir o espaço do outro;
- 3- Esperar estar calmo, antes de iniciar uma conversa com o seu filho;
- 4- Acenar com a cabeça, durante a conversa, para informar ao filho que o está entendendo, como sim, há!;
- 5- Esperar a vez para falar e ouvir atentamente quando o filho está falando;
- 6- Ter um tom de voz adequado, cordial, nunca ser irônico ou sarcástico.

Os erros mais comuns ao se expressar com o filho

Existem vários tipos de pais, quando se considera a comunicação que estabelecem com o filho:

- 1- Os pais que não dão importância aos problemas do filho: são os pais que consideram que os problemas do filho são menores do que os seus próprios problemas. Assim, os pais não tornam-se receptivos para escutarem os seu filho e reforçam no filho a não se comunicar e se expressar com os seus pais, pois os pais não se importam com os problemas e com os sentimentos de seu filho;

²⁰ As figuras deste texto foram retiradas do site: www.barryscupart.com.

2- Os pais que dão sermões: são os pais que pretendem ensinar ao seu filho com base em sua experiência, desdenhando as dificuldades encontradas pela criança e como a criança resolve os seus problemas.

Comunicação efetiva:

O estabelecimento de uma comunicação efetiva com o filho é importante, pois quando são crianças necessitam que os adultos prestem atenção aos seus conflitos cotidianos. É importante que os pais compreendam que os sentimentos e os pensamentos de seu filho são importantes, e devem encorajar o seu filho a dizer o que sente, não tendo qualquer juízo de valor



diante das falas dos filhos. É importante que os pais:

- 1- Usem uma linguagem clara com o seu filho e sejam sensíveis as necessidades do mesmo. Se acaso não entender o que a criança está dizendo, perguntar novamente, para que tenha certeza dos pensamentos e dos sentimentos do filho;
- 2- Devem dar oportunidade dos filhos dizer o que pensam, antes de opinar;
- 3- Motivem a contar as suas experiências e emitir as suas opiniões, mas sem deixar que a conversa fique um interrogatório;
- 4- Cuidem para falar apenas a verdade, a criança percebe que existe contradições entre o que os pais dizem e os seus gestos;
- 5- Devem saber que a criança tem uma comunicação diferente do adulto, por isso, devem aprender como a criança se expressa e conseguir distinguir as emoções e os sentimentos dela;
- 6- Façam críticas construtivas ao filho;
- 7- Não se estender muito nas conversas com o filho, tentar ser objetivo;
- 8- Expressem como se sente, mas sem culpar a criança, deixando claro que você quer modificar o comportamento dela e não ela;
- 9- Falem pausadamente, estando atento as reações da criança.

SESSÃO 3

Compreensão - O que os filhos esperam dos pais *Hugo de Azevedo*

Se os pais não os entendem, quem os compreenderá ? Os filhos esperam compreensão no sentido exato da palavra. Não apenas uma atitude de tolerância, ou de paciência. Desejam mesmo ser entendidos; que os pais adivinhem o que lhes passa por dentro, tendo em conta o seu temperamento, a sua idade, os seus sonhos... Esperam isso dos pais, porque normalmente eles próprios não se compreendem, e bem gostariam que alguém interpretasse corretamente a sua confusão interior. E quem, senão os pais em primeiro lugar ?

Sobretudo a partir da adolescência, as ordens e sermões paternos já não lhes servem de grande auxílio. O moço sente-se responsável por si mesmo e faz tentativas crescentes de autonomia. Por meio de ordens e proibições, os pais já pouco os podem ajudar. Não digo que não as dêem, mas sim que a educação propriamente dita já não segue por esse caminho. É como quando os bebês começam a andar pelo seu pezinho; de vez em quando, ainda precisam de colo, mas rapidamente lhes apetece sair do regaço, voltam ao chão e correm perigosamente por aí afora... Os pais têm de correr atrás deles, com os braços abertos, para lhes evitar as quedas ou para os erguer depressa do chão, onde acabaram por tombar...

No os levam sempre pela mão, nem os meninos os consentem. Querem os braços livres como asas para se sustentarem na vertical. Como asas, para voarem longe. É o que acontece de algum modo em todas as idades.

Os pais precisam dominar a inquietação que sentem por eles e deixá-los realmente livres como pássaros a sair do ninho, mas amparando-os; devem compreender os seus anseios, mas prontos a recebê-los outra vez nos braços quando for preciso.

Os pais têm de contar com as qualidades e os defeitos habituais dos seus filhos, e simultaneamente têm de estar preparados para as mudanças mais radicais e súbitas de atitude. Devem esperar o inesperado.

Compreender significa, nesse caso, não se escandalizar com as mudanças rápidas dos filhos e reconhecer que não podem projetar com segurança o seu futuro. Significa compreender que eles, os filhos, são projetos vivos em evolução imprevisível. Aos pais só corresponde animá-los, avisá-los, orientá-los, respeitá-los, e não substituí-los. É assim que eles se sentem compreendidos.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

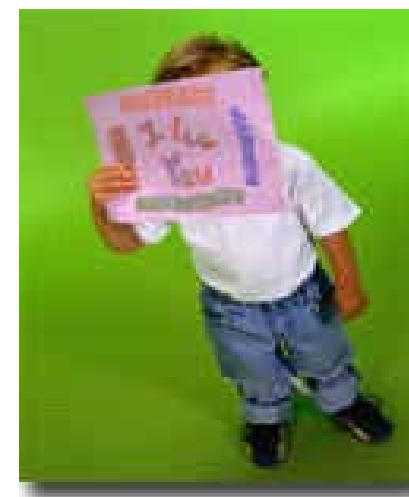
fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Como manter e instalar comportamentos adequados no seu filho?



OBJETIVOS DA 3ª SESSÃO:

- Identificar os fatores que influenciam o comportamento da criança, por exemplo, características de comportamento de cada pessoa na interação;
- Compreender que o comportamento humano é aprendido e mantido em função da relação indivíduo-ambiente;
- Tomar consciência dos comportamentos adequados emitidos pelo filho;
- Conhecer a importância do reforço e apresentar reforço natural contingente ao comportamento adequado.

1- Como aprendemos a nos comportar?

- Toda a pessoa ao nascer, traz com ela o seu jeito individual que está ligado ao que é hereditário e ao ambiente característico da família. O “jeito” de cada um



é definido também pela aprendizagem.

- De uma forma geral, a aprendizagem se relaciona com o que um determinado comportamento acarreta para a pessoa que comporta ou para os outros. Os comportamentos que têm conseqüências agradáveis tendem a se repetir e aqueles comportamentos que têm conseqüências desagradáveis, tendem a não acontecer mais.
- O comportamento das crianças é influenciado por fatores individuais e por todas as interações que têm, em



todos os ambientes que elas vivenciam.

- A família, os irmãos, os vizinhos são importantes na vida da criança. A escola, a igreja, os programas de televisão também influenciam como o seu filho é.
- O comportamento da criança sofre várias influências, por isso não só as crianças e os pais ou cuidadores são responsáveis pelos comportamentos dos filhos. O jeito de cada criança, junto com todas essas influências que vêm de fora, contribuem no processo de formação dela.

É importante que os pais conheçam e saibam qual ou quais desses fatores estão atuando mais fortemente no comportamento de seus filhos hoje. Essas informações vão facilitar para entender e corrigir algum comportamento inadequado que possa acontecer.

2- Importância dos pais:

- **Habilidades sociais educativas:** “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro”;

- Os pais utilizam, geralmente, três alternativas para promover o repertório socialmente competente dos filhos: (a) estabelecimento de regras por meio de orientações, instruções e exortações; (b) manejo de conseqüências, por meio de recompensas e punições e (c) oferecimento de modelos.

3- Como manter o bom comportamento da criança?

A criança começa a distinguir que o seu comportamento é adequado quando recebe reforços (atenção, toque físico, elogio, presentes, realizar atividades agradáveis com os pais,



dentre outros).

Reforço: O reforço pode ser definido como qualquer conseqüência que, apresentada em seguida a um comportamento, ou por ele removida, fortalece esse comportamento.

Importante: O reforço nunca deve ser acompanhado de críticas, ordens ou desafios à criança.

3- Como o reforço é eficaz?

- 1- Deve-se identificar que o reforço irá fortalecer o comportamento da criança. Para isso é importante que os pais saibam quais são os tipos de reforços que seu filho gosta. Para algumas crianças receber um elogio (*Ex. Nossa, como você se comportou bem na casa da tia*) é reforçador e vai fazer com que ela se comporte bem em outras ocasiões;
- 2- O reforço deve ser seguido o mais imediatamente possível do comportamento;
- 3- De início, os pais devem elogiar todos os comportamentos do filho que estejam se aproximando do esperado, e aos poucos, ir diminuindo os elogios, até que o comportamento seja instalado na criança, permanecendo sob controle do ambiente social do indivíduo.

4- A importância de fazer o recreio especial com os filhos:

- É muito importante que os pais brinquem com os seus filhos e reservem um horário para isso, que pode ser curto, mas predeterminado. Essa atitude ajuda a criança



a compreender que os pais não lhe dão atenção apenas durante as crises de mau comportamento, como e elas podem acreditar.

5- Como aumentar nosso tempo livre para ficar com os filhos?

“As crianças necessitam da presença do pai e da mãe para sua educação; de um pai e de uma mãe que tenham tempo

para estar com elas, com ocupação quase exclusiva nestes momentos, que se preocupe pelo que fizeram, que conversem com cada um, que os ajudem nas tarefas escolares, que brinquem...”

Devemos ter um tempo livre e se não o temos, devemos encontrá-lo como for. Os pais são os primeiros educadores e para educar precisam estar presentes. **DICAS:**

1- Na medida em que organizamos nosso trabalho conseguimos ganhar alguns momentos que, acumulados ao final do dia, nos permitirão chegar antes em



casa;

2. Evitar mais de um emprego: analisando descobre-se que é mais rentável ganhar um pouco menos de dinheiro e mais tempo para a família do que o inverso;

3. Fazer com que toda família participe dos trabalhos em casa pode ser um modo de conseguir maior dedicação a



ela;

- As vantagens do bom uso do tempo livre em família são as de facilitar a comunicação familiar e fazer com que os filhos adquiram confiança e se conheçam melhor.

- O casal educa e não é apenas um dos cônjuges que se encarrega desta tarefa. Ambos se beneficiam desta convivência, na qual, os problemas passam a ser observados pelo casal, também melhor compreendidos e analisados, passando a solucioná-los da melhor maneira possível. A visão de pai e mãe normalmente se complementam se houver uma boa comunicação do casal.

Tarefa de casa para a próxima sessão: verificar os comportamentos inadequados dos filhos durante uma semana, indicando quais poderiam ser ignorados.

Referências bibliográficas da sessão: Azevedo (2000), Caballo (1999), Caballo e Simón (2005), Castanheira (2001), Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (2001, 2005), Gurl e Fontenelle (1997), Pinheiro e cols. (2006), Webster-Stratton (1992).

As fotos ilustrativas foram retiradas dos sites: www.baryscilipart.com; www.solohijos.com; www.webclipart.meningco.com. e do programa PowerPoint/Windows.

EDUCAR NO SENTIDO DO PRAZER, DO HUMOR

A risada e o bom humor são o melhor remédio contra os problemas de relacionamento entre pais e filhos. A criança, desde que nasce já descobre de forma espontânea, que o sorriso desperta nas pessoas sentimentos de ternura, entre outros sentimentos positivos. O riso acompanha toda a infância da criança. Mas, como os pais podem cultivar nos seus filhos esse sentido de humor? Os pais cuidam para que os filhos aprendam com os seus erros? Os pais passam quanto tempo se divertindo com os seus filhos?

Dicas para os pais manter ou instalar o bom humor nos seus filhos:

- 1- Pensar com nós mesmos sobre como vivemos e transmitimos em casa o sentido do humor;
- 2- Perguntar aos filhos o quanto a família é divertida e se eles conhecem outras famílias mais divertidas (Nunca se esqueça: podemos aprender com os exemplos dos outros!).
Ao ouvir os filhos, os pais passam a dar segurança para as crianças e faz com que as crianças pensem sobre a sua família e que todos estão dispostos a mudar;
- 3- Praticar a habilidade para apreciar o lado divertido com as coisas quando estamos em outros lugares, como no ônibus, no trabalho, fazendo compras, etc. Será um bom exercício, pois permite refletir sobre a necessidade de viver com bom humor e o quanto as respostas das pessoas ao nosso bom humor são bem mais amáveis;
- 4- Dedicar um período de tempo para fazer algo divertido com seus filhos: pode ser uma busca de aventuras, pintar um quadro, fazer um desenho, passear, enfim, brincar de várias coisas ou mesmo ver um filme de comédia com os seus filhos;
- 5- Ter um tempo para contar uma história, uma piada ou algum acontecimento engraçado para os filhos.

SESSÃO 4

A JUSTIÇA DOS PAIS

(DAVID ISAAC)

Talvez uma das dúvidas mais freqüentes de um pai de família é se atuou justamente com seu filho. Entretanto, atuar com justiça pode ser enormemente duro para os pais e para os filhos, em alguns momentos. Por isso, sempre deve vir acompanhado pelo carinho. Atuar bem, supõe tentar superar qualquer simpatia ou antipatia que possa haver, a respeito de cada filho. Cada filho é diferente e necessita de um trato diferente, mas isso tem que ser harmonizado com algumas normas gerais de comportamento, para toda a família.

Quando o filho não cumpre o que deve, o pai acaba utilizando o castigo. O que o pai quer é que o filho se comporte de modo adequado. O filho, por sua vez, espera que o seu pai atue justamente com ele e isso inclui que o castigo em tempo oportuno.

Em caso da criança pequena, costuma-se opinar que é necessário um castigo severo quando uma regra foi quebrada, buscando algum tipo de reparação. E essa idéia somente muda, à medida que o controle e a exigência direta do pai começam a estabelecer-se com cooperação entre todos.

Neste momento, a criança descobre que o castigo mais adequado é a reparação (se um menino quebrou uma janela, não se trata de castigá-lo sem ver televisão por uma semana, mas de obrigá-lo a pagar uma nova, por exemplo). É a adequação mais exata, neste caso. E, por último, o pai também tem que aprender a retificar.

Pretende-se que o filho adquira a virtude da justiça não só para que atue bem no seio da família e com os seus amigos, mas também como cidadão que vai atuar responsabilmente. E, neste sentido, deve-se lembrar que o “censurar e o culpar cegamente, sem prévia consideração é um ato de injustiça com o filho”.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Reconhecendo e extinguindo comportamentos inadequados do seu filho



OBJETIVOS DA 4ª SESSÃO:

- Reconhecer os comportamentos inadequados;
- Como lidar com os ciúmes e brigas entre irmãos?
- Dilema dos pais: Bater ou não bater nos filhos?
- Identificar os comportamentos infantis inadequados passíveis de serem ignorados (extinção);
- Saber ignorar comportamentos inadequados mantidos pela atenção.

1- Meu filho é desobediente?

- É possível que o pai se queixe com frequência de que seu filho seja desobediente se:
 - ⊗ Ele não escuta quando pede algo;
 - ⊗ Não quer se deitar;
 - ⊗ Brigas continuamente com os irmãos;
 - ⊗ Responde mal;
 - ⊗ Não estuda na hora conveniente;
 - ⊗ Não arruma o seu quarto;
 - ⊗ Discute quando lhe encarregam de algo.
- Pode-se afirmar que a criança atua de forma desobediente quando:
 - ⊗ Ela se nega a iniciar ou completar uma ordem em um determinado prazo de tempo;
 - ⊗ Se nega a interromper uma conduta quando lhe pede algo;
 - ⊗ Não respeita uma norma ou costume estabelecido;
 - ⊗ Entretanto, também há casos em que, ainda que seu filho cumpra suas ordens, ele não mostra sinais de obediência. Como por exemplo, a criança que:
 - ☞ Cumpre com suas exigências de forma rotineira, mas não se estabeleça a fazer bem as coisas;
 - ☞ Faz estritamente o que se pede aplicando a “lei do mínimo esforço”, por exemplo, coloca a roupa no armário, mas deixando-a de forma toda enrolada;
 - ☞ Obedece resmungando, e com cara feia;
 - ☞ Diz que vai cumprir, mas, na realidade, não o faz;

- ☞ Procura todo o tipo de desculpas para não obedecer;
- ☞ Discute com o pai sobre as ordens e tenta persuadi-lo para que examine o seu cumprimento;
- ☞ Cumpre, mas não o faz a não ser para obter algum benefício ou prêmio material. Por exemplo, arruma seu quarto para você lhe dê dinheiro.

2- A desobediência também se aprende:

- Seu filho não nasce obediente ou desobediente, mas aprende a sê-lo em função dos estímulos que os pais lhe dão e de como os pais reagem diante de seu comportamento. Para que uma criança seja obediente e se comporte de forma adequada há que ensinar-lhe a fazê-la. Um dos defeitos mais freqüentes que se observa, hoje em dia nos pais, é a escassa exigência e disciplina que exercem com os filhos. Muitos pais pecam excessivamente por ser brandos com os filhos, quando:
 - ☆ Perdoam os castigos que lhes dão;
 - ☆ Permitem que não cumpra com aquilo que lhe pediu;
 - ☆ Não lhe responsabilizam pelas tarefas do lar;
 - ☆ Não lhe exigem no estudo.

COMO CONSEQÜÊNCIA DE TUDO ISSO, O SENTIDO DA OBEDIÊNCIA VAI SE DETERIORANDO.

3- O que os pais podem fazer para que os filhos lhes obedeam?

A DISCIPLINA E AUTORIDADE SÃO NECESSÁRIAS PARA O EQUILÍBRIO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

- O pai deve dar segurança e estabilidade ao filho para que dê ordem a sua vida e ofereça-lhe uma imagem de pai firme e seguro = pois a criança o terá como modelo;

- Quando o pai se mostra indeciso quanto à forma de tratar a seu filho, este o capta e isso afeta seus próprios sentimentos de segurança e bem-estar da criança. Por isso, quando o pai se mostra indeciso oferece ao seu filho uma fabulosa oportunidade de comportar-se de forma caprichosa e desobediente;
- Algum pai, por exemplo, quando seu filho se comporta mal, às vezes reage energicamente, lhe castiga, e inclusive é possível que recorra aos gritos e a bater. Então, a criança chora e pode acusar o pai de cruel e fazer sentir-se culpado. Quando o pai se sente culpado tenta reconciliar-se de novo com o seu filho dando-lhe alguma recompensa para que não chore, e pode ser que, quando volte a se comportar da mesma forma, jogue a toalha, renuncie e brigue com ele. Assim, quando pede ao seu filho que arrume o seu quarto e as suas roupas, e ele se faz de surdo, é possível que o pai grite, e dê umas boas palmadas pela sua desobediência. Seu filho começa a chorar e lhe diz que não lhe quer, que vai sair de casa. Você reage recolhendo as coisas para que não chore ou prometendo-lhe alguma recompensa para que se cale. Sem dar-se conta o pai está reforçando o comportamento desobediente do filho;
- O pai promove o sentimento de segurança de seu filho quando sabe exercer a autoridade. Quando a criança sabe exatamente o que espera dela e conhece os limites e as normas que deve cumprir, quando lhe exige, sempre que essa exigência esteja acompanhada de carinho.

Tarefa de casa para a próxima sessão: identificar os comportamentos inadequados emitidos pela criança que podem ser ignorados, ignorá-los e ver qual é a reação da criança.

Referências bibliográficas da sessão: Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (2005), Gomide (2004), Tiba (2002), Webster-Stratton (1992).

A foto ilustrativa foi retirada do site: www.padesok.cl

OS CIÚMES ENTRE OS FILHOS

João e Helena se casaram há cinco anos. No ano que se casaram tiveram seu primeiro filho: Luís, que agora tem quatro anos. Luís sempre foi uma criança muito esperta. Começou a falar muito cedo e seu nível de vocabulário surpreende para uma criança de sua idade. É aberto e comunicativo e por ser o primeiro filho e também o primeiro neto, por ambas partes, foi o centro da família durante algum tempo.

Há nove meses João e Helena tiveram seu segundo filho: José. José nasceu abaixo do peso e teve que permanecer seu primeiro mês na incubadora. Durante esse mês, sua mãe passava quase todo o dia na clínica para poder ver-lhe e quando pôde trazê-lo para casa teve que prestar-lhe uma atenção especial. Durante esse mês Luís esteve aos cuidados de seus avós maternos.

A reação de Luís ante seu novo irmão foi boa. Não parecia ter ciúmes, ainda que tampouco lhe prestasse muita atenção, já que o pequeno passava a maior parte do dia dormindo. Todavia, há dois meses, Luís começou a portar-se de forma estranha. Voltou a fazer xixi na cama, apesar de que desde os dois anos não mais o fazia, e chupava o dedo constantemente. Com seu irmão, às vezes é muito carinhoso, mas às vezes lhe belisca as mãos quando não olhavam para ele e lhe fazia alguns arranhões.

Luís, que sempre foi dorminhoco, agora tem freqüentes pesadelos. Ficou mais desobediente, em especial quando recebem visitas dos avós ou outras pessoas alheias à família. Comporta-se mal e com freqüência acaba sendo castigado com uma bronca. Seus pais já não sabem o que fazer. Apesar de chamarem sua atenção e lhe castigarem, não vêem resultado.

A situação que acabamos de examinar, é um caso típico de ciúmes entre irmãos. Os ciúmes constituem uma reação emocional que se caracteriza por um sentimento de inveja e ressentimento generalizado para a pessoa que se considera como rival.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Ciúmes e brigas entre os irmãos



1- É normal os irmãos brigarem e terem ciúmes?

- ◇ A relação entre irmãos caracteriza-se pela contrariedade de sentimentos: **amor versus raiva**, que funciona como uma aprendizagem. É um marco importante na estrutura psicológica da criança, tanto ao nível psíquico como ao social, que deve ser encarado como um processo de crescimento natural, desde que não atinja proporções de agressividades perigosas;
- ◇ Mas os pais devem saber que o irmão é uma figura de referência, com quem partilha os momentos da vida, as alegrias e as tristezas. É a companhia ideal para os momentos de lazer, mas em determinadas situações, é um provocador com quem se discute e se cria alguma rivalidade;
- ◇ As frustrações, renúncias, injustiças e ingratidões, ocorridas na convivência com os pais e os irmãos, irão preparar a criança para a vida futura. Isso irá permitir que o egocentrismo normal da criança ceda lugar, progressivamente, para atender às exigências da vida, à condutas altruísticas. Esse processo de socialização da criança é uma das funções essenciais da família, e permitirá a passagem da rivalidade à amizade e à cooperação;
- ◇ Os pais não devem reprimir a rivalidade entre os irmãos, mas devem estabelecer limites.

2- Características da criança ciumenta:

- ☆ Condutas regressivas: voltar a fazer xixi na cama, chupar o dedo, não querer comer sozinho, utilizar uma linguagem ou tom de voz infantil. Por meio destas condutas pretende chamar a atenção das pessoas cujo afeto teme ter perdido;
- ☆ Mostra-se irritada, nervosa e agressiva. Esta agressividade invejosa costuma manifestar-se na oposição sistemática = as crianças fazem tudo ao contrário do que os pais pedem;
- ☆ Seus sentimentos para com o novo irmão são frequentemente contraditórios, uma mistura de amor e ódio: por um lado lhe quer bem, mas por outro experimenta uma grande agressividade por ele;
- ☆ Esta agressividade pode aparecer de forma mais ou menos dissimulada: às vezes a criança ignora o irmão ou nega sua presença. Em outras ocasiões pode mostrar condutas ou muito hostis e agressivas ou muito carinhosas por seu rival: por exemplo, quando lhe abraça até machucar. Em

algumas ocasiões a agressividade se dirige de forma indireta para a mãe: a criança pode aproveitar um descuido da mãe para esparramar toda a pasta de dente no tapete, brincar com a comida, sujar o chão, entre outras coisas.

3- Dicas para os pais lidarem com os ciúmes entre os irmãos:

1- Não faça comparações entre os irmãos;

2- Elogie o seu filho mais velho, dê atenção a ele constantemente. É importante que a criança receba atenção e carinho na presença do bebê;

3- Permita que o seu filho participe das atividades que esteja fazendo com o bebê. Faça atividades em que ele se aproxime do bebê e se sintam úteis para vocês. Como por exemplo, ajudar você a dar banho ou trocar o bebê;

4- É melhor prevenir do que remediar: os pais devem preparar o seu filho da chegada de um novo irmão. Não deve esperar o bebê nascer para trocar a criança de quarto ou colocar a criança em uma escolinha. Essas mudanças na rotina da criança devem ser feitas gradualmente antes da chegada do irmão;

5- O castigo não costuma dar bons resultados: ao bater na criança, quando ela tem algum comportamento de ciúmes, os pais estarão reforçando este comportamento na criança. Em linhas gerais, a melhor forma de proceder consiste em que não dê a menor importância às manifestações de ciúmes e, pelo contrário, preste mais atenção à criança e lhe faça sentir seu carinho em todos os momentos que forem possíveis;

6- Dê a seu filho mais velho alguns "privilégios" pelo fato de ser maior: deitar um pouco mais tarde, ir com você a lugares que seu irmão não pode ir.

4- O que os pais devem fazer quando os irmãos estão brigando?

① É melhor que os pais não tomem parte nas pequenas brigas entre os irmãos. Se intervir deve ser para deter a briga, mas sem tentar buscar culpados nem tomar partido = isso só aumenta a rivalidade entre os irmãos. Não culpe a criança mais velha por zangar-se com a menor; às vezes é difícil saber quem tem razão;

② Não se envolva nas discussões, deixe-os tentar resolver os problemas sozinhos;

③ Atue como mediador. Quando perceber que eles não vão chegar a nenhuma conclusão, converse calmamente com os dois, entenda a posição de cada um e peça-lhes que falem o que estão sentindo;

④ Não encare a situação como um processo de revanche, mas de aprendizagem na resolução dos conflitos;

⑤ Não perca a oportunidade de desenvolver a empatia para com o outro. Diga-lhes que quando se grita ninguém se entende e que devem saber discutir com cortesia;

⑥ Não fique tenso e procure relaxar-se quando a rivalidade entre irmãos lhe provoca ansiedade;

⑦ Não desvalorize a criança, mas respeite-a, aceite os seus defeitos e saiba aproveitar as suas qualidades;

⑧ Não se sinta ameaçado por aquilo que elas possam pensar ou dizer em momentos de raiva;

⑨ Não rebaixem a auto-estima das crianças. Deixem que os irmãos resolvam por si os seus problemas, pois isso será uma fonte de aprendizado que para se vencer é preciso lutar por aquilo que se acredita. Uma das maiores alegrias dos pais é que a rivalidade se transformar em amizade e companheirismo;

⑩ Os pais não devem discutir dizendo que um é bom e outro é malvado, pois que a rivalidade fraterna tem sua origem na competição pelo amor dos pais.

O castigo só deverá ser adotado se os pais já explicaram que não pode haver brigas, mas as crianças continuam insistindo. Se recorrer ao castigo, melhor que seja aplicado igualmente a todos.

5- Com que idade as brigas começam a diminuir?

Na medida em que as crianças encontram seu espaço e conseguem manter uma relação de amizade e de respeito entre elas estas brigas diminuem, mas sempre haverá uma briga ou outra por causa da questão do espaço, das diferenças de personalidade, do protecionismo dos pais, etc.

A foto ilustrativa foi retirada do site: www.supernanny.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dilema dos pais: Bater ou não bater nos filhos?



Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Devemos ou não bater nos filhos?

- Qual é o limite entre dar palmadas, bater e espancar? Bater é um comportamento agressivo dos pais para com os filhos ou é um procedimento educativo, disciplinar?
- Quem dera que a paternidade fosse só apertar as bochechas, estudar junto e ajeitar o cobertor antes de dormir. É como dizem: não basta ser pai, tem que participar – e isso inclui a parte chata da coisa, que é mandar tomar banho, obrigar a comer verdura ou desligar a televisão porque já está muito tarde;
- Isso porque é função dos pais educar e dar limites aos filhos, que de vez em quando custam a entender o recado. O mais importante é dar limites às crianças sem recorrer à agressão física ou emocional. A criança tem que saber que não pode tudo e que não manda nos pais, mas bater não é a solução para isso. Se não, ela vai achar que brigando e berrando é que se dá limites aos outros, uma vez que foi assim que lhe foi ensinado;
- Quando a criança vai crescendo, os pais devem tentar entrar em um acordo com ela. “O adulto deve mostrar que existem coisas chatas que precisam ser feitas, como estudar, comer verduras... Mas também existem as compensações como brincar, jogar videogame”, acrescentando ainda que o mesmo pai que diz “não” deve também sinalizar quando o filho fizer algo legal. “Assim ele vai ter a exata noção do que é bom e o que não é”;
- Na maioria das vezes, os pais batem com raiva e, naquele momento, o que menos importa é o caráter educativo do meio disciplinar utilizado. Se, ao bater, o pai demonstra raiva, diz palavrões, agride verbalmente os filhos, humilhando-o, a criança vai aprender que ela é errada e não o seu comportamento. E se ela está errada, como fazer ela mudar? O comportamento errado pode ser modificado, mas como a criança errada pode ser modificada?

- Quando os pais dizem à criança que ela é burra, idiota, uma peste, capeta, etc., a criança assimila e incorpora esses valores e isso leva a diminuir o seu autoconceito;
- Conseqüências do uso de punições físicas para os filhos: 95% dos adolescentes infratores foram espancados na infância. Seus pais ou padrastos usaram ferramentas ou objetos para bater, provocando sérias lesões em seus corpos, além de usarem o espancamento como o meio mais freqüente para “corrigir” os maus comportamentos;
- Os pais acham que batendo nas crianças elas vão aprender a se comportar certo e a não fazer mais aquele comportamento. No entanto, a criança apenas irá aprender a não se comportar mal na frente daquele adulto, mas não vai aprender a não fazer aquele comportamento, quando não estiver aquele adulto por perto.

O que os pais devem fazer quando os filhos se comportam mal?

- O uso da ameaça:** a ameaça é ineficaz no



aprendizado, pois a criança só vai obedecer se souber que a ameaça está seguida de um castigo. Para se livrar da punição, as crianças muda o comportamento indesejável;

- Uso de castigo:** o castigo nunca deve privar a criança de alguma necessidade ou fazer que sinta dor. Privar a criança de carinho também não pode, pois poderá trazer insegurança quanto aos sentimentos parentais;
- O uso das conseqüências:** é recomendável que os pais determinem a retirada de algum tipo de lazer ou algo que a criança goste, por um período curto de tempo, quando a criança se comporta mal. De início, os pais devem tentar apenas a retirada de algum privilégio e



se acaso não der certo, os pais podem deixar a criança com a privação da atenção. Ou seja, deixar a criança sozinha por um curto período de tempo. Importante: a criança sempre tem que saber o porque das conseqüências que está tendo;

- Quando os pais dizem aos filhos: “não quero ver a sua cara, odeio você, você só faz coisas erradas, preferia que não tivesse nascido”, o filho não saberá como agir, afinal tudo nele está errado. As crianças entendem se os pais falarem: “eu amo você, mas estou muito chateado com o que você fez”, isso favorece o autoconceito do seu filho!;
- A conseqüência estabelecida pelos pais diante de um comportamento inadequado da criança deve ser estabelecida logo que a criança emite o comportamento. Não adianta dizer à criança que ela ficará sem presentes no seu aniversário, que ocorrerá daqui dois meses. Isso porque os pais, provavelmente, não vão cumprir e a criança não vai se importar com algo que ocorrerá após muito tempo;
- Diante das conseqüências é normal que a criança faça birra, chore, chute, fique com raiva e de mau humor. Nesse caso, os pais não podem ceder, apenas conversem com ela falando que entendem a sua reação, mas que não vão mudar o que se estabeleceu.

Os pais também podem ignorar os comportamentos inadequados do filho e reforçar os adequados.

O que os pais devem fazer quando os filhos estão mentindo?

- Quando a criança é pequena pode ser que minta por fazer parte do jogo, de suas fantasias;
- No entanto, se a criança continua mentindo, pode ser por outros motivos:

- Exigência demais: a criança passa a mentir para não decepcionar os pais;



- Por modelo: as crianças podem seguir o modelo de pais mentirosos;
- Medo: para evitar um castigo ou uma repreensão, principalmente quando os filhos sabem que os pais vão agir com agressividade;
- Para chamar atenção: quando os pais reforçam a criança que conta várias histórias mentirosas;
- Para ocultar os problemas: como por exemplo, quando a criança não fala que os amigos estão zombando dela na sala de aula, ou quando não tem amigos;
- Crença: quando a criança crê em suas próprias mentiras e tenta convencer os demais.

Diante das mentiras dos filhos, os pais devem:

- Fortalecer a comunicação familiar, para que a criança se sinta segura de falar dos seus sentimentos, sabendo que não será repreendida;
- Oferecer modelos claros de responsabilidade e sinceridade;
- Explicar para a criança o valor da honestidade. Exemplificar a diferença entre fantasia e realidade e entre verdade e mentira;
- Não ridicularizar e nem ter uma reação exagerada diante da mentira da criança. Deve-se conversar com calma com a criança e, de preferência, em um lugar reservado;
- Ser paciente, mas firme com a criança;
- Quando os filhos falam a verdade, os pais devem exaltar a sua coragem e sempre deixar claro para a criança que ela pode falar dos seus sentimentos;
- Procurar tratar das causas da mentira da criança, para que possa prevenir as suas mentiras.

As fotos ilustrativas foram retiradas do site: www.barrysclipart.com.

SESSÃO 5

Inteligência emocional para os pais

- 1- A formação da personalidade, a realização e a felicidade dos filhos dependem, em grande medida, do apoio e do exemplo dos pais. São os pais que dão exemplos de como os filhos devem se comportar e enfrentar a vida;
- 2- Educar com êxito é um grande desafio para os pais, pois requer disposição, esforço e consistência nos exemplos que são aos filhos, mas também requer amor e respeito pela individualidade de cada um dos filhos.
- 3- Tarefa principal dos pais: formar filhos felizes. Os pais são os principais formadores da personalidade e da felicidade de seus filhos. São eles que têm a grande responsabilidade de oferecer as ferramentas e desenvolver as habilidades necessárias para que os filhos possam enfrentar a vida com êxito.
- 4- Entretanto, não se pode ensinar ou transmitir o que não se tem e tampouco exigir aquilo que não se faz. Assim, para enfrentar esse grande desafio é necessário, primeiro, crescer como pessoas e, por consequência, como pais, considerando as próprias habilidades sociais e afetivas, antes de pretender transmitir aos filhos.

*UM EDIFÍCIO SÓLIDO PRECISA DE
CIMENTOS SÓLIDOS E OS PAIS SÃO ESSES
CIMENTOS.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Treinando comportamentos paternos empáticos 1



OBJETIVOS GERAIS DA 05ª SESSÃO:

- Conhecer o conceito e a importância da empatia;
- Aumentar a frequência de comportamento empático com o filho;
- Identificar as dificuldades em ignorar os comportamentos infantis inadequados;
- Diferenciar entre comportamento inadequado por excesso e por déficit.

1- O que é empatia

- ☆ As habilidades empáticas são exercidas como reação a demandas que se caracterizam por uma necessidade afetiva do outro. Tais demandas ocorrem quando o interlocutor experiencia sentimentos negativos (perdas, decepções, constrangimento, vergonha, raiva) ou positivos (boas-novas, sucesso, felicidade) e espera o compartilhamento solidário dos que lhes são significantes ou próximos;
- ☆ Empatia é a capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento.

2- Porque a empatia é importante?

- ☆ Uma pessoa que recebe uma expressão empática sente-se geralmente apoiada, confortada e consolada em sua necessidade de compreensão e afeto;
- ☆ Em contrapartida, a pessoa empática desperta nos outros afeto e simpatia, são mais populares e ajudam a desenvolver habilidades de enfrentamento, e também reduzem os problemas emocionais de amigos e familiares.

3- Padrão de comunicação empática:

Para que a pessoa consiga ser empática e ter os efeitos acima mencionados na interação com o interlocutor, é necessário um padrão de comunicação empática que inclui:

- ☆ Componentes verbais: as verbalizações empáticas consistem, geralmente, de fala não avaliativa, centrada na comunicação do

interlocutor, indicando o reconhecimento de seu conteúdo racional ou emocional e sinalizando algum tipo de ajuda. Elas incluem o uso de perguntas esclarecedoras para ambos, com incentivo à reflexão (*O que você pensa que pode ocorrer agora?*), a paráfrase (*Você disse que ficou muito abalado...*) e a reflexão dos sentimentos (*É compreensível tudo o que você sentiu...*), estando sempre acompanhados de sinais corporais de atenção e disposição para ouvir;

- ☆ Componentes não verbais: para se ter uma verbalização empática precisa ter uma coesão entre o que se diz e os desempenhos não verbais, como contato visual, proximidade e gesticulação;
- ☆ Componentes paralingüísticos: refere-se à forma da verbalização que deve ser coerente com o conteúdo verbal e não verbal, como o volume, entonação, velocidade e pausas.

4- Diferenças entre as reações empáticas e pró-empáticas:

- ◇ As reações empáticas são muito importantes para consolar ou reduzir o sofrimento. No entanto, as pessoas podem ter uma reação pró-empática quando suas respostas são com conteúdos prescritivos ou aconselhativos que, embora possam consolar, geram, na maioria das vezes, atitudes conformistas;
- ◇ As reações pró-empáticas podem favorecer a percepção de incompreensão, gerar cautela ou desconfiança quanto a partilhar experiências e aumentar os sentimentos de desvalia, culpa ou vergonha. Dificilmente essas reações contribuem para recuperar a auto-estima, podendo, ainda, dificultar a análise do problema e a busca de solução.

Comunicação empática	Comunicação pró-empática
1- Penso que é bastante razoável a sua indignação	1- Você não deve ficar tão chateado assim
2- Parece que isso está deixando você muito triste	2- Daqui a algum tempo você nem vai lembrar o quanto chorou pelo rompimento do namoro
3- Seu aborrecimento comigo seria devido à crítica que lhe fiz?	3- Você não precisa se aborrecer, não leve minhas críticas tão a sério
4- Entendo bem esse seu medo, também já passei por isso	4- Nada justifica o seu medo
5- Sei que não é nada fácil para você enfrentar essa situação	5- A situação não é tão grave como você está dizendo
6- Eu sei que dói, deixe-me abraçá-lo meu filho!	6- Você é valente, quem é corajoso nem sente dor!
7- Que notícia boa! Fico muito feliz!	7- Ta vendo só? Deus tarda, mas não falha!

Importante: A verbalização é apenas um dos componentes da expressão de empatia. A demonstração genuína de empatia, nessas falas, deve integrar pensamentos e sentimentos verdadeiros voltados para o outro, sinalizando disposição de compreensão e ajuda.

Tarefa de casa para a próxima sessão: registrar um comportamento inadequado apresentado pela criança, descrevendo a situação em que ocorreu. Continuar reforçando os comportamentos adequados e ignorando os inadequados.

Referências bibliográficas da sessão: Caballo (1999), Caballo e Simón (2005), Del Prette e Del Prette (1999, 2005), Falcone (2003), Gomide (2004), Gottman e DeClaire (2001).

A foto ilustrativa foi retirada do site: www.padresok.cl

Treinando comportamentos paternos empáticos 2

e



Diferenciando comportamentos inadequados por déficit e por excesso

5- Componentes da empatia:

- ☆ A comunicação empática ocorre em duas etapas: (a) o indivíduo está envolvido em compreender os sentimentos e as perspectivas de outras pessoas e, de algum modo, experienciar o que está acontecendo com ela naquele momento e (b) comunicar esse entendimento de forma sensível. Para que a pessoa consiga ser empática é necessário:
 - Prestar atenção:
 - ☞ olhar diretamente na pessoa, adotando uma postura que indique envolvimento;
 - ☞ adotar uma postura aberta (sem braços ou pernas cruzadas);
 - ☞ inclinar-se em direção ao outro, com a parte superior do corpo;
 - ☞ adotar uma postura relaxada, não ficando inquieto e
 - ☞ estar atento às próprias reações corporais e emocionais provocadas pelo comportamento da outra pessoa.
 - Ouvir sensivelmente:
 - ☞ deixar de lado, por alguns instantes, desejos e sentimentos e voltar-se inteiramente para a outra pessoa;
 - ☞ observar e ler os comportamentos não-verbais que a outra pessoa está manifestando enquanto fala (tom de voz, postura, gestos, etc.);
 - ☞ colocar-se no lugar da outra pessoa, buscando identificação com os sentimentos, as percepções e os desejos dela e
 - ☞ elaborar mentalmente uma relação existente entre o sentimento da outra pessoa, o contexto e o significado desse contexto para ela.
 - Verbalizar sensivelmente:

- ☞ validar o sentimento do outro;
- ☞ reduzir a tensão, produzindo alívio (consolo);
- ☞ gerar disposição de partilhar dificuldades ou êxitos, estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade;
- ☞ diminuir sentimentos de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a auto-estima;
- ☞ criar ou intensificar um canal de comunicação entre as pessoas;
- ☞ predispor a análise do problema e à busca da solução e
- ☞ dar uma explicação cognitiva dos sentimentos experienciados pela outra pessoa e a explicação desses estados afetivos, podendo ajudar o outro a entender ou encontrar uma explicação para os próprios sentimentos.

6- Como o pai pode ser empático com o seu filho?

- ☆ A empatia é uma das principais características de um pai, pois ao ouvir os relatos do filho, percebendo suas tristezas, mágoas, alegrias e raivas, pai e filho podem encontrar formas de lidar com as emoções negativas e partilhar as emoções positivas;
- ☆ Quando a criança cresce em ambiente familiar onde os sentimentos de tristeza e raiva, por exemplo, são considerados sinais de fracasso e de que algo de ruim está acontecendo ou quando o pai e a mãe ficam ansiosos quando a criança está de “moral baixa”, dizendo para a mesma que preferem vê-la satisfeita e otimista = a criança aprende que quem tem mau humor é mau e vai fazer de tudo para não decepcionar os pais. Depois de algum tempo, vai evitar de falar para os pais o que está sentindo. Além disso, a criança aprende que se fingir que

está alegre, todos na família vão gostar mais dela. Ex.

↳ A criança fala de um incidente que ocorreu na escola e o pai diz: *Você deve ter feito alguma coisa para provocar a professora;*

↳ Quando a criança não consegue ganhar um prêmio na escola, o pai diz: *Esqueça disso, no outro ano você vai se dar melhor;*

↳ Quando a criança não gostou de um presente que o pai deu e o mesmo diz: *Depois de todo o dinheiro que gastei com esse presente, você ainda vem me dizer que não gostou do presente!*

☆ Em contrapartida, quando os pais procuram compreender a experiência dos filhos, as crianças se sentem amparadas. Quando os pais deixam de criticá-los, de fazer pouco do que sentem ou de tentar desviá-lo de seus objetivos, as crianças abrem os seus sentimentos com os pais, começam a confiar nos pais e vão procurar neles uma possível solução dos seus problemas;

☆ Para que os pais sejam empáticos com os seus filhos, precisam:

- 1- Perceber a emoção da criança;
- 2- Reconhecer a emoção como uma oportunidade de intimidade e transmissão de experiência;
- 3- Escutar com empatia, legitimando os sentimentos da criança;
- 4- Ajudar a criança a nomear e verbalizar as emoções;
- 5- Impor limites e, ao mesmo tempo, ajudar a criança a resolver seus problemas.

7- Diferenças entre o comportamento inadequado por excesso e por déficit:

☆ Os déficits comportamentais existem quando o indivíduo não emite os comportamentos requeridos em uma situação específica ou

quando as tentativas realizadas não alcançam os efeitos pretendidos;

☆ Os excessos comportamentais existem quando os comportamentos emitidos ultrapassam (em frequência, extensão e magnitude) o que é requerido na situação. Ex. a criança que toda vez que brinca com os seus colegas começa a chorar, para que todos dêem atenção a ela;

☆ Existem três tipos de déficits:

↳ de aquisição = quando não há ocorrência da habilidade esperada para determinado contexto;

↳ de desempenho = a ocorrência da habilidade ocorre com frequência inferior à esperada e

↳ de fluência = a ocorrência da habilidade ocorre com proficiência inferior à esperada.

☆ As falhas na aprendizagem do comportamento social podem ocorrer pelos seguintes fatores:

↳ Falta de conhecimento: pode ocorrer por causa da pouca familiaridade da criança com o ambiente e, portanto, de seu desconhecimento das normas e padrões socialmente aceitáveis ou valorizados nesse contexto;

↳ Restrições de oportunidades e modelos: pode ocorrer nos casos em que as crianças ficam, por longo período de tempo, restrita ao seu ambiente familiar, tendo pouco contato com outras crianças ou adultos. Isso porque passa por períodos longos de doença ou porque os pais não permitem que frequente outros ambientes. Se a família é carente de modelos adequados de habilidades há menor probabilidade de aprendizagem da criança;

↳ Falhas de reforçamento: se nos ambiente onde a criança frequenta não há muita sensibilidade às aquisições e/ou desempenhos sociais da criança, é provável que a emissão de

comportamentos habilidosos vai se tomando cada vez menos frequente. Soma-se o caso em que as crianças podem ser punidas ao demonstrar determinadas habilidades sociais;

↳ Ausência de *feedback*: apesar da criança poder ser reforçada em vários dos seus comportamentos, a descrição do seu comportamento, que faz parte do *feedback* precisa estar ocorrendo;

↳ Excesso de ansiedade pessoal: pode levar a uma reação adaptativa (busca de informações, redução de incertezas, busca de controle da situação, entre outras) ou não adaptativa (desorganização comportamental e autonômica – aceleração de batimentos cardíacos, sudorese, cefaléia, etc.). A ansiedade excessiva em situações sociais pode ocorrer pela criança ter pais perfeccionistas, da criança ser perfeccionista ou por causa de experiências aversivas em determinadas situações;

↳ Dificuldades de discriminação e processamento: exige leitura do ambiente social, busca e escolha do melhor desempenho e regulação do momento em que deve ocorrer ou se deve ou não ocorrer. Ex. quando uma criança deixa de perguntar sobre um assunto no momento em que está sendo abordado e faz pergunta quando o interesse geral está focalizado em outro tema;

↳ Problemas de comportamento: ocorre quando o ambiente premia ou modela os comportamentos inadequados da criança, ignorando os adequados ou provocando medidas pouco efetivas para promovê-los.

A foto ilustrativa foi retirada do site: www.relaçaopaisfilhos.files.wordpress.com

SESSÃO 6

O conceito de justiça social

Todo ser humano tem necessidades fundamentais em comum, por exemplo, comer, ter uma casa onde viver, ter identidade e instrução, poder expressar e receber carinho.

O que os pais devem fazer em casa para ensinar o senso de justiça aos filhos?

- Aplicar os ideais de liberdade, de igualdade e de respeito à diversidade, dentro da família e em outros ambientes que o filho frequenta;
- Ser um defensor dos próprios direitos e das demais pessoas;
- Aceitar as conseqüências de nossas próprias ações;
- Desenvolver a empatia com as pessoas que são vítimas de injustiças;
- Comprometer que tem que defender os direitos e aceitar e cumprir os deveres;
- Ajudar as pessoas quando estão vivendo uma situação difícil no dia a dia: ceder o lugar para alguém mais velho, para uma mulher grávida ou para uma criança; pedir para o ônibus parar, quando uma pessoa não sabe ler ou não sabe fazer; ir falar com o professor do filho quando não sabe certo o que aconteceu – antes de aplicar um castigo injusto;
- O valor da justiça tem muita relação com a tolerância, o respeito e a consideração. O exemplo diário dos pais para agir com as demais pessoas ou com os filhos é o melhor exemplo para que os filhos ajam da mesma maneira;
- Defender os filhos em qualquer situação que seja injusta e ensinar a se defender e a argumentar seus pensamentos e as suas decisões;
- Ensinar os filhos quando ele fez algo de errado, mas sem julgá-lo como pessoa. Os pais devem falar que um comportamento não está correto e não que o filho é errado. Assim, os pais não estão julgando os filhos como pessoas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Leitura do ambiente e análise funcional do comportamento infantil



OBJETIVOS DA 06ª SESSÃO:

- Ensaiar a leitura do ambiente social;
- Analisar funcionalmente os comportamentos infantis inadequados.

1- A importância da leitura do ambiente social:

Muitas das dificuldades interpessoais são decorrentes de uma falha na leitura do ambiente social. Um desempenho social bem-sucedido envolve uma discriminação acurada de como o outro se comporta, de como deve ser o próprio comportamento e se este deve ou não ocorrer. Essa discriminação requer o reconhecimento e decodificação dos sinais presentes na situação social, principalmente aqueles associados às mensagens verbais e não verbais dos interlocutores.

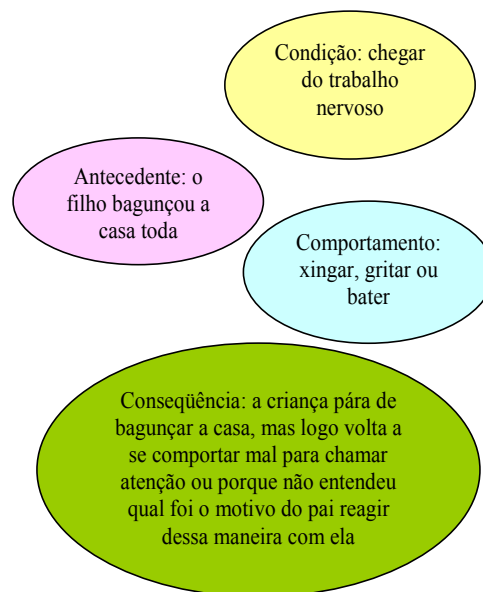
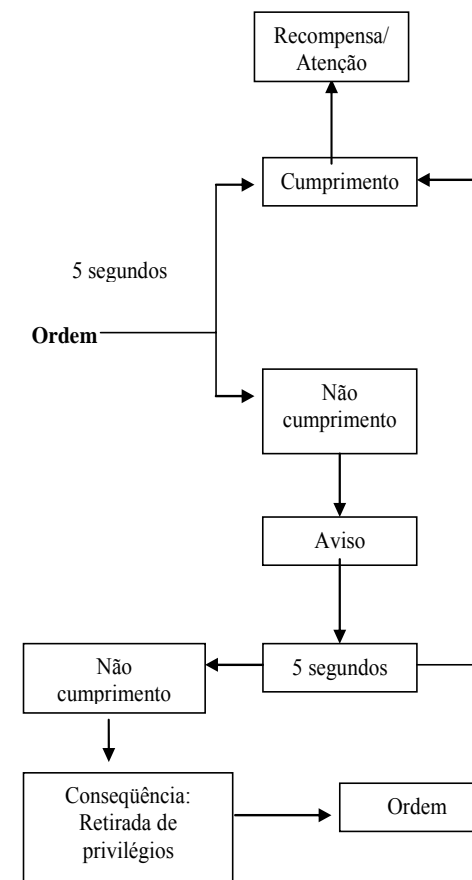
A leitura do ambiente social é um componente cognitivo aprendido, que se relaciona com as capacidades de atenção (olhar, reconhecer) e de seguir instruções. Ex. *a criança que procura o pai para lhe solicitar aumento na mesada, mas ao abordá-lo observa o seu semblante "preocupado ou severo" e seus gestos que denotam irritação. Fazendo a leitura desses sinais, a criança, muito esperta, dirige a conversa para outro assunto (por exemplo: futebol ou outro interesse do pai), avaliando, então, se deve ou não tocar no assunto da mesada.*

2- Análise funcional do comportamento:

A importância da relação entre a conduta e suas conseqüências e os padrões únicos que podem prevenir determinadas classes de relações, exige uma busca cuidadosa das conseqüências que mantêm as condutas desejáveis que poderiam ser reforçadas e indesejáveis que poderiam ser ignoradas. Se uma conduta indesejada não se manifesta, em uma situação determinada, existem várias possibilidades que podem explicá-las: o reforçamento pouco freqüente, a utilização de castigos pelos pais ou um fracasso para desenvolver o comportamento.

A análise funcional do comportamento pode ser realizada seguindo as seguintes questões:

- 1- Esse comportamento é realmente inadequado nessa situação?
- 2- É inadequado porque a criança deixou de fazer algo (déficit) ou porque faz algo que não deveria estar fazendo (excesso)?
- 3- O que você acha que aconteceu para que esse comportamento ocorresse?
- 4- Aconteceu algo relevante algumas horas antes de ocorrer o comportamento?
- 5- O que ocorre depois do comportamento (conseqüência) que pode estar mantendo esse comportamento?
- 6- O que poderia ser feito para mudar esse comportamento?

Ex 1.**Ex 2.**

Tarefa de casa para a próxima sessão: registrar um comportamento inadequado apresentado pela criança, descrevendo a situação em que ocorreu (pensando nas perguntas que devem ser feitas para analisar funcionalmente o comportamento da criança). Continuar reforçando os comportamentos adequados e ignorar os inadequados.

Referências bibliográficas da sessão: Caballo (1999), Del Prette e Del Prette (1999, 2001), Gallo (2006), Gomide (2004), Gurl e Fontenelle (1997), Tiba (2002), Webster-Stratton (1992).

A foto ilustrativa foi retirada do site: www.redpizarra.org

PORQUE OS FILHOS SE COMPORTAM MAL?²¹

☺ Algumas crianças desobedecem para CHAMAR A ATENÇÃO. Quando uma criança, pelo motivo que for, se sente pouco atendida ou pouco querida é possível que se mostre desobediente para assim reclamar a atenção de seus pais ou professores. Por exemplo:

(a) quando os pais estão muito ocupados, quando dedicam pouco tempo aos filhos, a desobediência é, muitas vezes, a única arma que a criança dispõe para que seus pais lhe prestem atenção. Frequentemente descobrem que a única forma para que Mamãe ou Papai lhes preste atenção é brigando ou portando-se mal;

(b) se você trabalha muito e passa pouco tempo em casa é provável que seu filho reaja ante sua ausência mostrando-se difícil. É sua forma de atrair sua atenção, de dizer-lhe "aqui estou, dê-me importância". Se você se mostra amável e compreensivo então ele logo recuperará sua conduta habitual e

(c) se os pais têm viajado muito e deixam seus filhos aos cuidados de outras pessoas, é provável que tenham observado que, quando voltam, as crianças inconscientemente se "vingam" mostrando-se desobedientes e inclusive às vezes portando-se mal;



☺ A criança que sente CIÚMES ou INVEJA de seus irmãos pode reagir do mesmo modo mediante conduta negativa se descobre que, com estas, pode converter-se no centro de atenção;



☺ Quando uma criança NÃO SE SENTE SUFICIENTEMENTE ACEITA por seus companheiros e professores, pode reagir mediante comportamentos indiscriminados;



☺ As crianças incomodam quando ESTÃO ABORRECIDAS. Se não lhes oferecemos estímulos suficientes elas reagirão mediante condutas inadequadas. Por isso, nos colégios, se faz todo o possível para evitar os tempos ociosos já que é então quando as crianças começam a incomodar. É importante que os pais ofereçam a seu filho um ambiente rico em estímulos. Se você, por exemplo, deixa que seu filho passe a manhã de domingo de pijama sem fazer nada concreto, o mais provável é que ele brigue e se porte mal até você exasperar-se. É muito mais eficaz que estejam

²¹ As figuras deste texto foram retiradas do site: <http://sitdicas.uol.com.br> e javascript:gabarito('pirralho') e javascript:gabarito('duck').

ocupados, que lhe organizem atividades. Desta forma você evitará muitos problemas.



Causas provenientes dos pais:

- ☺ A causa da desobediência das crianças está muitas vezes nos pais que não sabem mandar ou o fazem mal. Por exemplo, quando o pai e a mãe não se colocam de acordo no que pedem a criança, ou quando lhe pedem muitas coisas, às vezes é mais difícil que a criança obedeça;
- ☺ Neste sentido, o exemplo de coerência dos pais é fundamental. Os pais não podem exigir do filho aquilo que não cumpre. Se exige ao filho que arrume seu quarto, mas o seu está um caos, será difícil que obedeça. Se diz ao filho que tem que comer de tudo, e você não faz, pode ocorrer algo parecido. O filho entenderá melhor e se esforçará mais se vê que os pais também fazem o que lhe pede;
- ☺ Os filhos não nos pedem que os pais não sejam severos, mas que a severidade dos pais não seja caprichosa ou inesperada;
- ☺ Frente a uma criança desobediente, os pais devem perguntar se não está lhe exigindo muito. Em um ambiente familiar ou escolar muito rígido, é mais difícil a criança ser obediente e a indisciplina pode constituir sua forma de rebelar-se;



- ☺ Também o caso contrário, quando o ambiente no qual a criança se move é muito PERMISSIVO, esta não pode aprender a importância de aceitar algumas normas, pois a indisciplina pode converter-se em seu comportamento habitual. A criança desobedece por FALTA DE HÁBITO: se no lar não existem normas ou estas são variáveis e pouco coerentes, a criança não saberá exatamente o que é que se espera dela;
- ☺ A falta de um caráter duro nos pais, a EXCESSIVA BRANDURA, assim como o desconhecimento das conseqüências que esta forma de proceder tem no comportamento dos filhos está muitas vezes na origem da desobediência. Quando os pais cedem facilmente para evitar problemas, quando são POUCO COERENTES e algumas vezes "passam" o castigo e outras não, as crianças rapidamente se dão conta de que as ameaças geralmente não se cumprem e se acostumam a fazer o que lhes dá vontade ignorando as petições dos pais;
- ☺ Por outro lado, quando o pai e a mãe não estão de acordo em como atuar frente ao comportamento da criança, ou quando um dos pais muito severo e o outro mais brando, a criança aprende logo a manipular seus pais e se converte em um pequeno tirano. Os pais devem, portanto, sentar-se para conversar e colocar-se de acordo nas regras que desejam impor e as conseqüências do cumprimento ou não cumprimento.

SESSÃO 7

Dicas para os pais

1- A importância da exigência e da gratidão:

- Não exija do filho mais do que a capacidade dele permite, nem deixe de lhe exigir o que ele é capaz de fazer;
- Peça a ajuda do filho, mas sem explorá-lo;
- Agradeça sempre a ajuda da criança – Não banalize a gratidão;
- Depois de atender a um pedido da criança, peça que ela também o agradeça, pois o sentimento de gratidão fortalece os relacionamentos;
- Ajudar o filho não significa que tem que fazer por ele o que ele tem capacidade de fazer. Lembre-se: quem sabe fazer aprendeu fazendo;
- Mais importante do que o resultado simples é saber dos recursos utilizados para consegui-lo. A ética e a disciplina são incorporadas na formação da auto-estima.

2- Como ensinar o filho a ser ético?

- Quando o filho não respeita os pais e estes não fazem nada, ele se sente autorizado a desrespeitá-lo. Isso dá poder ao filho, desencadeando uma inversão de valores;
- Quando os pais fazem, mesmo por amor, os deveres do filho, são antiéticos. Pense: Quem é o principal prejudicado?
- Quando os pais arrumam a bagunça do filho, estão criando um folgado. Não é ético ser um folgado, porque sempre há algum sufocado embaixo dele;
- Falar mal da mãe ausente, além de não agradar a criança, é prejudicial à educação ética porque gera insegurança e baixa auto-estima. Além disso, prejudica a educação da criança, que absorve esse costume de como somos. Lembre-se: quem fala mal de um para o outro, quando encontra um terceiro pode também falar mal do outro;
- Evite mentir ou dar desculpas esfarrapadas na frente da criança e muito menos pedir-lhe ajuda para esse fim. Assim, evita-se a criação de um mentiroso.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

O elogio e o feedback positivo dos pais para os filhos



OBJETIVOS DA 7ª SESSÃO:

- Conseqüenciar positivamente o desempenho da criança (elogios, feedback positivo);
- Aumentar o número de atividades que realizam com os filhos;
- Monitorar as atividades independentes da criança.

1- O elogio

O que é elogio?

O elogio é entendido como qualquer comentário positivo em direção a e sobre outra pessoa ou alguma coisa feita por ela.

Como posso elogiar e receber elogio?

- ⊗ Todo o elogio precisa ser sincero e pertinente, caso contrário pode ser entendido como manipulação ou bajulação;
- ⊗ Para se fazer um elogio precisa haver coerência entre o que a pessoa pensa, sente e age e depende de uma acurada discriminação sobre o que, a quem, como e quando elogiar;
- ⊗ Os elogios devem ser feitos publicamente, enquanto que as broncas devem ser feitas no particular. A vantagem de se dar bronca particularmente é que são evitados os constrangimentos naturais provocados pela presença de outros, como irmãos que aproveitam a situação para “tirar um sarro”, prejudicando o entendimento, a

reflexão e o posterior arrependimento do ato;

- ⊗ Quando uma pessoa é elogiada, ela precisa apenas aceitar e agradecer.

2- Pedir e dar feedback

O que é feedback?

- ↪ É um mecanismo de regulação de desempenho que gera determinados resultados e que é acionado em caso de desequilíbrio entre o processo (conjunto de desempenhos) e produto (resultados);
- ↪ O feedback pode permitir a correção, a manutenção e a melhoria dessa relação entre processo-produto. Sem o feedback, as pessoas, muitas vezes, não sabem como se comportar;
- ↪ O feedback pode ser entendido como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa. Ele também permite que a pessoa perceba como se comporta e como esse comportamento afeta o interlocutor.

Quais são as habilidades necessárias para dar feedback?

- ↪ Requisitos essenciais: ouvir e prestar atenção ao comportamento do outro.
- ↪ Outros requisitos:
 - ☺ Falar diretamente à pessoa à qual se dá o feedback, chamando-a pelo

nome, mantendo contato visual e usando tom de voz calmo;

- ☺ Apresentá-lo o mais imediatamente possível à emissão do comportamento;
- ☺ Descrever o desempenho observado ao invés de avaliá-lo;
- ☺ Referir-se ao comportamento emitido no momento sem atribuí-lo como característica da pessoa;
- ☺ Deveria ser detalhado, específico e concentrar-se nos comportamentos que foram ensinados ao filho;
- ☺ Não deveria dar um feedback de mais de três comportamentos de cada vez, já que é muito difícil observar e informar sobre um número maior;
- ☺ Deveria concentrar-se no positivo, com sugestões para a melhora e a mudança se for necessário;
- ☺ Primar pela parcimônia.

Dificuldades: excesso de defensividade, não pode ser usado como um recurso punitivo, incapacidade de compreender as necessidades do outro, a falha em observar/descrever o comportamento do outro e a pretensão do uso do feedback como forma do exercício do poder.

Tarefa de casa para a próxima sessão: descrever as atividades que realizou com os filhos e quais as estratégias utilizadas para conseguir realizar as atividades e descrever as situações em que reforçou as atividades independentes das crianças (uso de feedback e elogios).

Referências bibliográficas da sessão: Brocks e Goldstein (2005), Caballo (1999), Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (2001), Gino (2004), Tiba (2006), Webster-Stratton (1992).

A foto ilustrativa foi retirada do site: www.ideducação.org.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

BRINCANDO COM O FILHO

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.



1- A importância do brincar e de monitorar as atividades independentes dos filhos:

As crianças costumam ter variadas ocasiões e possibilidades de diversão. Entretanto, se polarizam na televisão ou em outra atividade exclusiva não criadora, ou se aborrecem soberanamente sem saberem a que se dedicar.

Muitas vezes, o tempo livre dos filhos não é preenchido adequadamente porque o pai não o valoriza em igualdade de importância com tempo de estudos, por exemplo. Ambos os “tempos” devem ser bem utilizados.

A criança distribui seu tempo em três âmbitos diferentes: atividade escolar, a vida familiar e os tempos livres. São os três meios pelos quais chegam os estímulos que enriquecem sua personalidade. O tempo livre possui seu papel de formar uma personalidade completa e harmônica.

O descanso de nossos filhos deve ser compatível com uma série de atividades capazes de distraí-los e de instalar neles diferentes hábitos criadores. O tempo livre não pode se converter em um tempo negativo; nunca deve ser um tempo no qual estão sem fazer nada, tombados preguiçosamente em uma cadeira, enquanto personagens pensam por eles na “telinha”. É preciso que, desde muito cedo, se acostumem a empregá-lo em algo positivo e o desenhem em um conjunto de atividades que se complementem, sendo elas:

2- A importância dos jogos: Os brinquedos têm como missão principal estimular e sustentar o jogo, criando motivos de entretenimento e dando meios para que a criança exercite um conjunto de faculdades, dentre as quais destacariamos a imaginação e o incentivo a criação.

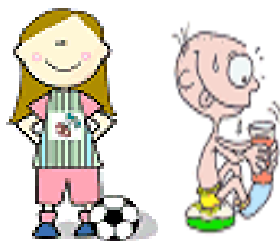
Cada jogo deve ser apropriado à idade da criança e os pais devem ter o cuidado para não “encher” seus filhos de jogos. Isto não é pedagógico e nem sequer atrativo para a criança. Há pais que não sabem dizer “não” aos caprichos dos filhos e querem satisfazê-los em tudo que pedem.

É preciso saber que os jogos devem se adaptar às crianças e não as crianças aos jogos. Geralmente os

jogos muito perfeitos, os mais caros, são os que menos êxito tem ao longo do tempo, pois a criança, com sua imaginação, já não pode acrescentar-lhes nenhuma qualidade a mais, porque tem todas.

Os pais devem:

- ☺ Saber da importância que tem o jogo e os brinquedos no desenvolvimento da personalidade de nossos filhos. As potencialidades que utiliza ao jogar são uma preparação para a vida futura de trabalho. Saber jogar é, para criança, o saber trabalhar do adulto.



- ☺ Proporcionar espaço e tempo suficientes.
- ☺ Fomentar os jogos e tratar de descobrir, por meio deles, as atitudes das crianças, conhecer melhor a psicologia de cada um de nossos filhos, descobrir sua capacidade de coragem e seu poder de atenção.
- ☺ Planejar e controlar à distância todas essas atividades.
- ☺ Não dar excessivas advertências negativas (não suje; não quebre; não deixe cair...).

3- Os filhos devem ter um tempo para a televisão:

- ☹ Hoje em dia a presença da TV no interior das nossas casas é constante. Ela penetra na intimidade da vida de cada um – informando, distraindo ou prestando serviços. Ela se torna valiosa quando traz novidades na vida cultural, artística, acontecimentos mundiais, fenômenos atmosféricos, descobertas científicas, etc.
- ☹ Os filhos devem ter um tempo estabelecido para assistir televisão, isso inclui: desenhos, filmes e os pais devem comentar, avaliar, discutir a programação, como quais os valores dos

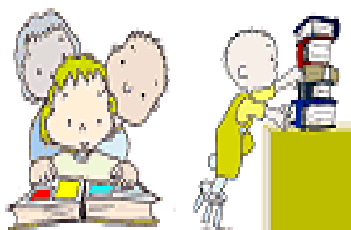
personagens, o caráter dos personagens, quais as conseqüências que têm dos maus atos, etc.



Importante: os pais devem selecionar os programas de televisão que os filhos podem assistir e saber o porque que os filhos podem e passar isso aos filhos, assim a criança vai sendo educada com um senso crítico.

4- O tempo livre para a leitura:

- ☹ Existem pais que pensam que mandando o filho ao colégio já está tudo em andamento para que aprenda a ler e a escrever. A família é a melhor escola na qual a criança adquire os mais importantes conhecimentos, que depois completa na aula. A atitude e o estímulo dependem, muitas vezes, da rapidez e da eficácia na aprendizagem da leitura.
- ☹ A leitura serve para desenvolver a linguagem, o vocabulário, a criatividade, a fluidez, a imaginação; exige da criança uma grande participação, favorece a identificação de personagens e permite assimilar as mais diversas circunstâncias.



- ☹ Deve-se educar os filhos para que aprendam a escolher por si próprios suas leituras, as que lhes podem ser mais adequadas, as que vão

complementar sua personalidade. Mas se antes não soubermos oferecer-lhes uma informação clara, rigorosa, objetiva e completa, não poderão adquirir nenhuma autonomia neste campo. Aí se centra a tarefa dos pais: em ajudar as crianças a interpretar o que lêem, a canalizar seus gostos, dirigindo-lhes para a boa leitura, conhecendo antes de ler qualquer coisa que caia em suas mãos o que verdadeiramente é mais adequado e apresenta maiores qualidades.

Sugestões para os pais: Comecem a montar juntos com os seus filhos uma biblioteca familiar. Leiam para seus filhos pequenos e com seus filhos maiores. Comentem entre si o que leram e etc.

5- O tempo livre para os amigos:

- ☹ A autêntica amizade implica um compromisso pessoal recíproco, que pode ser o resultado de um longo processo ou conseqüência de uma conversa. A amizade deve ser leal e sincera, do amigo se espera a correspondência ao clima de confiança, que se estabelece com a verdadeira amizade. Verdadeiros amigos ajudam-se mutuamente a serem melhores. Este é o melhor meio de se verificar uma amizade (para nós e para nossos filhos).



Importante: Os pais devem conhecer muito bem os amigos de seus filhos. Deixar que eles joguem ou visitem sua casa freqüentemente e levar os filhos na casa dos amigos. Procurar conhecer suas famílias para assim conhecer melhor seus próprios filhos.

As fotos ilustrativas foram retiradas dos sites: As figuras deste texto foram retiradas do site: <http://sitidicas.uol.com.br/javascript>

SESSÕES 8 e 9

Relatos de um pai¹

“Muitas vezes, o pai acha aborrecido ir a certos compromissos estabelecidos pela escola. Porém, na maioria das vezes a sua presença é fundamental. Certa vez, a escola de meu filho convocou os pais para uma reunião às três horas da tarde, sem dizer o assunto. Eu estava com uma série de compromissos considerados inadiáveis no trabalho. Porém, dez minutos antes da reunião tive um ímpeto e larguei o que estava fazendo e fui correndo para a escola. Lá chegando, fiquei estarecido com o trauma que eu poderia ter causado a meu filho de seis anos de idade. Todas as crianças tinham uma rosa na mão para entregar aos pais e eu quase falei por não saber do que se tratava. Teria deixado meu filho com uma rosa na mão sem ter o pai para entregar. A escola queria fazer uma surpresa: era véspera do dia dos pais”.

“Um dia, um pai fez a seguinte pergunta a um profissional: coloquei meu filho aos 11 anos em uma escola e ele saiu no 3º colegial usando drogas. O que devo fazer? Na pergunta estava implícito que o pai depositara a educação do filho nas mãos da escola, portanto ela era responsável pelo fato de ele usar drogas. O pai pretendia processar a escola. Então, o profissional perguntou ao pai: Onde o senhor esteve durante todo esse tempo? O pai desligou o telefone porque ao interromper a ligação também descobriu a resposta: mesmo presente, ele não olhara pelo filho dos 11 aos 17 anos”.

É necessário acompanhar muito bem a vida escolar do filho, atento a tudo que se passa na classe, no recreio, na entrada e na saída da escola. Isso é tão importante quanto levá-lo à escola e buscá-lo. Se não tem como pegar o filho na escola, o pai deve telefonar para o filho para saber se está bem, se está feliz....

Lembre-se que a educação não consiste apenas nas informações transmitidas pela escola, mas vai muito além. A intenção não deve ser apenas preparar seu filho para as provas, mas prepará-lo para a vida.

¹ Textos adaptados de Gomide (2004) e Tiba (2002).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

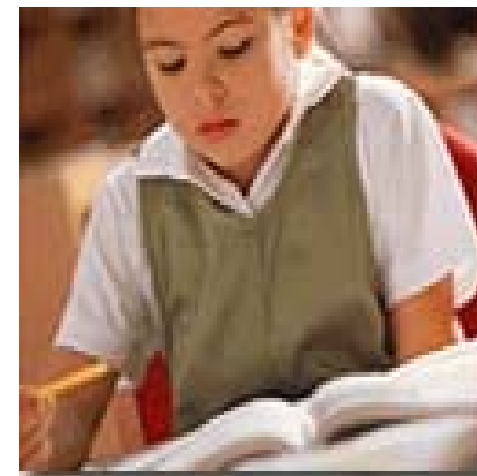
fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Auxiliando no desempenho escolar do filho – Parte 1



OBJETIVOS DA 08ª e 09ª SESSÕES:

- Reconhecer a importância da participação do pai nas atividades escolares do filho;
- Identificar os comportamentos parentais que podem maximizar o desempenho acadêmico da criança;
- Monitorar as tarefas escolares, incluindo a verificação: a) das atividades realizadas na escola (assunto de ensino em classe e brincadeiras no recreio); b) da tarefa do dia; c) da realização da tarefa (inspeção dos cadernos e de outros materiais);
- Identificar a importância do filho ter ambiente e hábitos de estudo adequados.

1- O pai é importante para o desempenho acadêmico do filho?

O envolvimento de qualidade com o filho tem se mostrado forte aliado para o melhor desempenho acadêmico das crianças. Por exemplo, é importante que o pai:

- Converse diariamente com o filho;
- Pergunte ao filho o que aconteceu na escola;
- Pergunte ao filho o que ele aprendeu durante o dia ou com quem e do que brincou;
- Acompanhe o progresso escolar do filho;
- Valorize as conquistas acadêmicas da criança;
- Brinque com a criança e faça atividades de interesse da criança;
- Participe das atividades na escola e das reuniões escolares;
- O melhor estímulo para aprender é a curiosidade. O pai pode estimular a curiosidade do filho perguntando a ele como funciona um brinquedo, as regras de um jogo de que ele gosta, o que achou do filme que assistiu. A criança gosta de demonstrar seus conhecimentos.

2- O que o pai pode fazer para ajudar no desempenho acadêmico do filho?

- Os filhos valorizam muitíssimo o trabalho do pai e a sua dedicação à família. O seu exemplo é decisivo para ajudar o filho a ser bons trabalhadores: é o melhor estímulo para os filhos. Sobretudo no caso dos alunos mais jovens: de nada serve que um pai trabalhe muitas horas fora de casa se, ao chegar, não realiza tarefa alguma em benefício da família, porque "está muito cansado";

- Há pais que parece só se preocupar na educação dos filhos para que obtenham boas notas, pois reduzem a educação ao êxito escolar, como primeiro passo do futuro êxito social. Para esses pais, a educação converte-se em treino, pois não se conta com os motivos, as convicções e as preferências do filho;

- Portanto, o pai, sob o ponto de vista educativo, deve atender prioritariamente, quanto ao estudo dos filhos, ao trabalho e ao esforço que realizam, e só depois ao objetivo alcançado: as notas ou classificações escolares. O pai deve evitar as reações desproporcionadas perante "as notas". O pai deve dizer que o importante é o esforço que o filho despendeu não os resultados alcançados. Uma nota elevada sem esforço não merece um prêmio e, por vezes, uma aprovação pode ser motivo para uma celebração;

- O pai tem que ajudar o filho a organizar-se, desde o começo das aulas, dividir o conteúdo das matérias que lhes são mais difíceis para que possa estudar um pouco todos os dias, para depois solicitar ao filho que fale para o pai o que aprendeu. Não adianta o filho decorar a matéria, ele precisa entendê-la – para avaliar o entendimento do filho, o pai pode pedir para que ele fale o que aprendeu com as suas próprias palavras;

- No começo, o pai deve monitorar o filho para que este crie o costume de estudar e, assim, tenha condições de tomar a responsabilidade como sendo dele. O ponto fundamental em relação à disciplina do estudo é garantir ao filho tempo e espaço, ou seja, condições favoráveis para que consigam reforçar o aprendizado em sala de aula;

- Ao arrumar a mochila escolar do filho deixe, sempre que possível, a criança ajudar. Permita que ela escolha um dos lanches, pois isso dará a sensação de domínio da situação. E faça a criança carregar aquilo que puder, para que ele aprenda futuramente quais são as suas responsabilidades;

- Cabe ao pai conferir a lição, checar resumos todos os dias. Se os pais não tiverem método, os filhos deixarão de cumprir com suas obrigações. Até a 5ª série, a criança precisa de ajuda, os estudos também são de responsabilidade da família;

- O estudo deve ser diário: É impossível estudar em um dia só, ou na véspera da prova, tudo o que não foi estudado durante um ou dois meses. Mesmo que não tenha lição de casa para fazer, a criança deve repassar as

matérias dadas naquele dia. Mas, não basta ler com os olhos, precisa ler em voz alta, fazer resumo.

3- Como deve ser o ambiente e os hábitos de estudos da criança?

- Para estudar a criança precisa ser organizada e motivada, pois isso definirá se ela irá fazer ou não;
- Um dos primeiros passos é avaliar o ambiente de estudo. Para que o ambiente seja adequado as seguintes condições devem estar garantidas:

- 📖 Silêncio e tranquilidade (rádio e TV ligados, conversação, sensações de fome, calor e frio, tensão e preocupação afetam o desempenho nos estudos);
- 📖 Mobiliário confortável;
- 📖 Postura corporal;
- 📖 Iluminação: (a) natural – entrada pelo lado que não provoque sombras; (b) artificial – teto (lâmpada fluorescente ou incandescente 100W) ou luminária (cuidado para que a luz não incida diretamente sobre os olhos. Evite reflexos e tente manter a luz cerca de 25cm afastada dos olhos e do material).

Além desses cuidados, é importante auxiliar seu filho(a) a se organizar nos estudos. Pensando nisso, abaixo estão descritas algumas dicas para ajudá-lo:



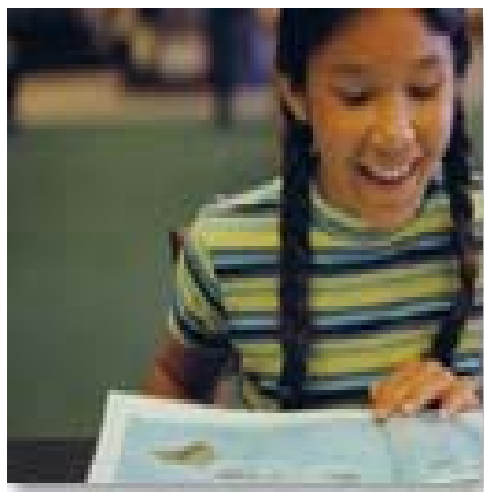
- 📖 Conversando, entre num acordo sobre um período diário para fazer os deveres;

Tarefa de casa para a próxima sessão (sessão 9): Descrever os comportamentos que tiveram perante as atividades escolares dos filhos e quais as dificuldades enfrentadas para monitorar as atividades acadêmicas dos filhos.

Referências bibliográficas da sessão: Capelari (2002), Cia e cols. (2004), Cervera e Alcázar (2002), Gomide (2004), Tiba (2002, 2006).

As fotos ilustrativas foram retiradas do site: www.solohijos.com e do programa PowerPoint/Windows.

Auxiliando no desempenho escolar do filho – Parte 2



3- Como deve ser o ambiente e os hábitos de estudos da criança?

- 📖 Aos poucos deixa a criança planejar o horário de estudo e o que vai estudar. Para isso, ela deve saber quais são os objetivos

- do estudo naquele dia e o quanto de tempo precisará para estudar cada matéria;
- 📖 É preciso estabelecer tempo de rendimento máximo do seu filho para programar intervalos e administrar melhor o horário. Cada pessoa tem o seu ritmo biológico. Uns rendem mais ao cair da tarde, outros pela manhã. Em geral, os alunos escolhem para estudar a matéria fácil nas horas em que mais rendem. No entanto, a matéria mais difícil deve ser vista nesse horário. A fácil, não exige um horário específico;
- 📖 Quando a criança se sente cansada, não tendo mais rendimento no estudo, deve parar uns cinco ou 10 minutos e depois retornar o estudo. Neste período, ela pode fazer um lanche, brincar um pouco com o cachorro, mas não pode assistir televisão, pois pode não conseguir voltar aos estudos;
- 📖 Mantenha um bloco separado para anotar todas as lições;
- 📖 Assinale no calendário as datas de entrega dos trabalhos;
- 📖 Escolha um lugar de trabalho longe de distrações, que sempre esteja livre no horário escolhido para o estudo;
- 📖 Guarde os lápis, cadernos, dicionários e outros materiais de escola num local especialmente destinado a isso;
- 📖 Incentive seu filho a começar seu estudo cedo o suficiente para evitar que fique muito cansado;
- 📖 Ajude seu filho a organizar suas diferentes atividades;
- 📖 Não interrompa a criança quando ela está fazendo a atividade de estudo;
- 📖 Crie etapas para trabalhos de longa duração, de modo que a criança possa fazer num ritmo constante, em vez de às pressas;
- 📖 Não faça com que seu filho se sinta culpado pelas suas dificuldades, pois isso poderá deixar marcas para toda a vida;

- 📖 Não pressione muito a criança a cumprir com os horários de estudos. Deve-se estabelecer metas para que a criança cumpra o horário de estudo, mas sem que isso se torne algo de represália;
- 📖 Ajude a criança a ir se tornando independente. Gradualmente, quando o estudo for se tornando um hábito, transfira para ela a responsabilidade de cuidar de seu próprio comportamento, mantendo seu trabalho sob acompanhamento e supervisão (lembre-se de que isto é trabalho com resultados a longo prazo);
- 📖 É importante que a criança faça alguma atividade física, pois isso a ajuda na sua concentração nos estudos;
- 📖 O pai deve estimular a leitura dos filhos: é por meio da leitura que a criança tem acesso ao conhecimento e às emoções. Estimular à leitura da criança desde pequeno favorece a aprendizagem escolar. No entanto, devem ficar atentos se o material de leitura está adequado para a idade da criança e que a mesma conseguirá compreendê-lo. Não se esqueça: o melhor modelo para incentivar a leitura no filho é o pai ler também;
- 📖 Se possível, amplie o trabalho de estudo para além da lição de casa, sempre com atividades atraentes, de modo que seja um prêmio. Proponha atividades relacionadas aos interesses e curiosidades da criança para que ela aprenda que estudar é um meio para resolver problemas que a vida apresenta (e não apenas para se livrar de castigos ou cumprir o que a professora pede).

4- O que posso fazer se o meu filho for distraído?

- A criança que se distrai com facilidade não deve estudar sozinha no quarto. O melhor é colocá-la perto de alguém que a auxilie. O aluno tem que ler em voz alta e explicar o que acabou de ler.

5- Porque estudar é importante?

Existem três aspectos importantes do estudo:

- 1- Aspecto cognitivo: é constituído pelos conteúdos do conhecimento, da memória, do pensamento abstrato, dos processos mentais e da capacidade de julgamento. Mais informação enriquece a memória e possibilita o aperfeiçoamento do raciocínio;
- 2- Aspecto afetivo: quanto maior o estudo, mais a pessoa consegue distinguir o que sente e dominar uma reação agressiva, respondendo o mais adequadamente a estímulos e desafios externos;
- 3- Aspecto motivacional: é o que estimula a pessoa a agir, a conhecer e a amar. Quanto mais o ser humano aprende, mais ele deseja aprender. Uma forma de estimular as crianças ao estudo é por causa do interesse financeiro, além de que as pessoas com mais estudos são as que mais prosperam nos negócios próprios, pois são mais empreendedoras, têm mais capacidade administrativa, disciplina, competência para o trabalho, ética e transparência. E o mais importante: a felicidade da pessoa que faz aquilo que gosta.

Não adianta o pai planejar o ambiente e o horário de estudo do filho, ajudar nas tarefas de casa e acompanhar seu desempenho acadêmico se a criança não estiver motivada para estudar!

6- A parceria entre o pai e a escola:

- Quando o pai e a escola falam a mesma língua e têm valores semelhantes, a criança aprende sem grandes conflitos e não quer jogar a escola contra o pai e vice-versa;
- Quando o pai e a escola têm conflitos, a criança aprende a acompanhar quem estiver ao seu favor. Assim, quando o pai não concorda com a escola é com ela que deve resolver as discordâncias. Desse modo, a criança não se apoiará no pai para ir contra a escola, ou vice-versa.

7- Preservando o autoconceito do filho:



mal em uma disciplina que irá mal nas outras, sendo um mau estudante. No entanto, não pode abandonar a matéria que está indo mal, pelo contrário, deve estudar mais essa matéria;

- O pai deve acompanhar o estudo do filho em casa, mas só deve ajudar se os filhos pedir. Se o pai faz pelo filho ou ajuda sem que o filho peça, a criança pode acreditar que o pai não acredita no seu potencial e isso prejudica o seu autoconceito.

8- Os pais devem premiar as notas dos filhos?

- Muitos pais prometem prêmios aos seus filhos se eles estudarem. Mas, se trata de um método um pouco arriscado, pois nem sempre tem os melhores resultados;

- Não se deve fazer promessas pelas notas, nem promessas positivas e nem negativas;

- Ao invés de dar um presente pela boa nota da criança, o pai pode comemorar a nota indo ao cinema, a um parquinho, ou mesmo assistindo junto com a criança um programa ou um filme de preferência da criança;

- O mais importante: elogie a criança toda a vez que ela alcançar um objetivo na escola, ou fizer um bom trabalho, isso será mais efetivo do que qualquer presente que dê a ela. Além disso, ajudará na motivação da criança;

- O pai deve reconhecer o esforço e trabalho diário da criança e não só o resultado final = a nota que ela tirou;

- O pai deve sempre falar para os filhos que o mais beneficiado com a boa nota é ele.

- As crianças precisam de apoio quando vão bem ou mal na escola. Quando a criança vai mal, em uma prova ou em uma matéria, é importante que o pai explique a ela que existem diferenças entre as pessoas, que ela pode ser ruim em uma coisa, mas muito bem em outra. Não é porque vai

9- Qual seria a melhor maneira de estudar?

- As crianças precisam se acostumar a preparar todo o material que necessita para estudar;

- É importante que a criança sempre tenha um papel para elaborar esquemas e resumos do que vai estudar. Além disso, o papel pode servir de rascunho para que a criança faça uma operação matemática e depois passe a limpo;

- É preciso destinar sempre uma parte do tempo para repassar o que foi aprendido durante a semana, isso fará com a criança fixe mais os conteúdos.

- As principais técnicas de estudo são:

- Leitura compreensiva do texto: a criança deve ler quantas vezes for necessário até conseguir um entendimento satisfatório do texto. Em algumas ocasiões é necessária a utilização de um dicionário para compreender o texto;
- Subtrair as idéias mais importantes: Deve-se marcar ou ressaltar as partes mais importantes do texto, pois isso ajudará a criança quando for retomar o assunto;
- Elaborar um esquema e/ou resumo: Deve-se fazer uma seleção e extrair as idéias mais importantes do texto, podendo ser feito um resumo ou um esquema (dependendo da matéria estudada). Saber distinguir as idéias principais das secundárias não é uma tarefa fácil, mas a prática faz com que a criança consiga, aos poucos fazer;
- Retenção e memorização de informações: Para associar as idéias, o ideal é a criança reler e memorizar o assunto. Isso fica mais fácil se tiver um esquema e/ou um resumo, do que um texto completo. Depois da retenção, a criança deve tentar reproduzir a informação armazenada.

Tarefa de casa para a próxima sessão (sessão 10):

Descrever as modificações que conseguiram instalar no ambiente e hábitos de estudo dos filhos e quais as dificuldades que tiveram.

As fotos ilustrativas foram retiradas do site: www.solohijos.com

SESSÃO 10

Comparação de tipos de comportamentos nas interações com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 1999).

Passivo	Agressivo	Assertivo
Não persevera, recriminando a si e aos outros, “Que chata!”.	Persevera, mas sem avaliar as conseqüências.	Persevera, sempre avaliando se deve ou não continuar.
Sempre concorda com o grupo.	Consegue discordar do grupo, desvalorizando-o.	Consegue discordar do grupo sem desvalorizá-lo.
Gera, em relação a si, sentimentos de pena, irritação e desprezo.	Gera, em relação a si, sentimentos de raiva e vingança “Espera só...”.	Gera, em relação a si, sentimentos de respeito e consideração.
Sente-se mal consigo mesmo.	Pode sentir-se bem ou mal consigo mesmo.	Sente-se satisfeito consigo mesmo.
Produz uma imagem negativa de si mesmo.	Produz uma imagem negativa de si mesmo.	Produz uma imagem positiva de si mesmo.
Nunca quer tomar uma posição “Talvez”, “Sei lá”.	Manda nos outros “Eu quero”, “Faz favor!”	Toma uma posição sem mandar nos outros “Acho que sim”.
Evita contato visual.	Contato visual intimidador.	Mantém contato visual, sem intimidar.
Tom de queixa, hesitando na sua fala.	Fala alto demais, com confiança.	Fala em tom audível, com confiança.
Gestos nervosos, postura submissa.	Gestos ameaçadores e postura desafiadora.	Gestos firmes e postura segura.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Desenvolvendo a capacidade de se expressar



OBJETIVOS DA 10ª SESSÃO:

- ❖ Desenvolver a capacidade de se expressar;
- ❖ Como lidar com os conflitos;
- ❖ Como lidar com o estresse;
- ❖ O estresse infantil: Como lidar?

1- Habilidades sociais de civilidade:

Em cada cultura, um conjunto de normas sociais estabelece o que se usualmente se denomina por “bons modos”. Aqueles que desconsideram essas normas são frequentemente, marginalizados pelas pessoas e por grupos que as adotam. Como por exemplo, são consideradas apropriadas em um convívio social as habilidades de: apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer utilizando formas delicadas de conversação (*por favor, obrigado, desculpe*).

2- Habilidades sociais assertivas de enfrentamento:

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos têm direito:

- ❖ Ao reconhecimento, em todos os lugares, como pessoa humana diante da lei;
- ❖ À liberdade de pensamento, consciência e religião. Esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade, que isoladamente ou em comunidade de, em público ou em particular, manifestar a sua religião ou crença, pelo ensino, prática, culto e observância;
- ❖ À liberdade de expressão e de opinião. Esse direito inclui a liberdade de manter opiniões sem interferências e buscar receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios de expressão e sem consideração de fronteiras;
- ❖ Outros direitos:
 - Ser tratado com respeito e dignidade;
 - Recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente;
 - Mudar de opinião;
 - Pedir informações;
 - Cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas;

- Ver as suas necessidades consideradas tão importantes quanto às necessidades dos demais;
- Expressar suas opiniões;
- Ser ouvido e levado a sério;
- Estar só quando desejar;
- Fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa;
- Defender aquele que teve o próprio direito violado;
- Respeitar e defender a vida.

Mas, o que significa assertividade? É uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas.

3- Habilidades interpessoais

Manter relações boas reflete a capacidade de conseguir consistência entre seus:

- ❖ Sentimentos;
- ❖ Pensamentos;
- ❖ Ações.

Numa relação com outra pessoa, existem três tipos de fatores que afetam como se deve interagir com os demais:

Fatores situacionais: O jeito de se relacionar com as pessoas pode variar de acordo com as circunstâncias. Por ex: o que você faz com seu filho quando está doente difere do que você faz quando está passando bem.

Fatores pessoais: É preciso levar em consideração suas capacidades e necessidades e as dos outros.

Fatores comportamentais: Os comportamentos que cada um entende como corretos podem variar. Por exemplo, seu marido pode achar que seu filho deve estar sempre disposto a te ajudar, enquanto o filho pode querer manter outras atividades que limitam suas disponibilidades, como querer brincar ou assistir TV.

Principais classes de habilidades assertivas:

- ❖ Expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado);
- ❖ Falar sobre as próprias qualidades e defeitos;
- ❖ Concordar ou discordar de opiniões;
- ❖ Fazer e recusar pedidos;
- ❖ Lidar com críticas;
- ❖ Negociar interesses conflitantes;
- ❖ Defender os próprios direitos;
- ❖ Pedir mudança de comportamento.

4- Como ajudar os filhos a expressar os seus sentimentos?

Expressar sentimentos é difícil, mas os pais podem contribuir para que os filhos interpretem suas próprias emoções e aprendem a expressá-las. Os pais devem:

- ❖ Escutar atentamente o filho para que ele consiga transmitir o seu problema;
- ❖ Dar tempo suficiente para que a criança se explique, antes de tirar as próprias conclusões;
- ❖ Dar credibilidade e confiança aos sentimentos da criança. Assim, a criança aprenderá a confiar em si mesmo e nos seus sentimentos, sempre ficando atento para que a criança não se sinta recriada e julgada;
- ❖ Não fazer juízos prévios dos filhos, estigmatizando. Se os pais consideram que o tipo de comportamento que a criança está tendo é uma característica dela (*como por exemplo, ela é chorona mesmo, ela nunca aprenderá a se defender, ela é muito tímida*), não conseguirá ver e entender o que a criança sente naquele momento;
- ❖ Ajudar o filho a nomear o que sente, pois é imprescindível que aprenda a reconhecer e diferenciar sentimentos, como os de temor, raiva, medo, alegria, felicidade, decepção, surpresa, entre outros.

Tarefa de casa: descrever uma situação com o filho que conseguiu ter autocontrole e ser assertivo.

Referências bibliográficas da sessão: Bolté e cols. (2001), Caballo (1999), Cooper e Cooper (2005), Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2005), Gomide (2004), Gottman e DeClaire (2001), Lipp (2000, 2005), Muszkat (2005), Tiba (2006), Webster-Stratton (1992).

A foto ilustrativa foi retirada do site: www.pao.lagiusti.files.wordpress.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Como lidar com os conflitos?



Lidando com conflitos

Todos nós temos diferenças de opinião, desentendimentos e até atritos com pessoas queridas em nossa vida. O importante não é evitar esses conflitos, mas saber lidar com eles de maneira construtiva e adequada. Conflitos podem ter impactos positivos e/ou negativos.

1. Conflitos construtivos:

O conflito pode ter resultados benéficos para a relação entre pais e filhos ou entre amigos. Permite a identificação de problemas ou oportunidades que de outra forma seriam ignoradas.

Efeitos:

- ☺ Melhoria no bem-estar;
- ☺ Aumento de senso de intimidade na relação;
- ☺ Mudanças proveitosas;
- ☺ Desenvolvimento pessoal.

2. Conflitos destrutivos:

O conflito prejudica a relação entre pais e filhos e entre amigos. Pode prejudicar o bem-estar por causa da incapacidade em concordar quanto o que deve ser feito ou por causa de hostilidades interpessoais.

Efeitos:

- ☹ Aumento de dificuldades de comunicação;
- ☹ Redução da satisfação ou senso de união na relação;
- ☹ Aumento na vontade de escapar temporariamente ou desistir da relação.

3- Conseqüências do conflito:

- ✚ O tipo de solução alcançada para o conflito influencia a probabilidade de surgimentos de novos conflitos.
- ✚ Quando os conflitos são bem resolvidos, a probabilidade de reaparecimento de conflitos similares é menor. Além disso, a probabilidade de solução de outros tipos de conflitos aumenta, por causa da experiência e senso de confiança adquirido na resolução do primeiro conflito.

- ✚ Quando os conflitos não podem ser resolvidos, existe uma grande probabilidade de que eles cresçam e ressurjam piores do que antes.

4- Confrontação e solução de problemas:

Procura atender as preocupações de todas as partes, por meio da identificação e discussão de todos os aspectos relevantes, a partir daí, resolver o problema de forma que todos possam alcançar seus objetivos. Todas as partes envolvidas devem ser abertas e honestas em relação aos fatos, opiniões e sentimentos. Todas devem concordar em procurar uma solução que satisfaça tanto os seus objetivos como atenda aos objetivos das outras pessoas.

5- Tomada de decisão:

Para resolver um problema é necessário:

- ✚ Denominar e definir o problema;
- ✚ Levantar as possíveis alternativas;
- ✚ Avaliar cada alternativa;
- ✚ Escolher uma alternativa para a tomada de decisão;
- ✚ Implementar e posteriormente avaliar a decisão tomada.

6- Como proteger seu filho contra os efeitos negativos dos conflitos conjugais?

- ✚ O conflito é um componente normal da relação entre marido e mulher. Os casais que conseguem expressar abertamente suas diferenças inevitáveis e trabalhá-las tem um relacionamento mais feliz a longo prazo. Além disso, os pais que aceitam as emoções negativas estão mais aptos a ajudar os filhos a lidar com os sentimentos de raiva, tristeza e medo;
- ✚ O conflito entre os pais, desde que seja de forma respeitosa e que ambos estejam trabalhando de forma construtiva para chegar a um entendimento, pode ser enriquecedor. Isso porque se a criança nunca vê um adulto com ele convive se irritar, discutir e resolver suas diferenças

com outro adulto, está perdendo lições importantíssimas que podem desenvolver a sua inteligência emocional.

Conselhos práticos para os pais:

- Não use seu filho como arma em seus conflitos conjugais: (a) não se deve usar o filho para ferir o companheiro, como por exemplo, não deixar que a mãe veja a criança ou falar mal da mãe para a criança, com o objetivo da criança tomar partido de um dos lados. Isso faz com que a criança se sinta culpada pela separação e brigas dos pais e impotente por não ter o que fazer. Os pais e as mães devem fazer a distinção entre o papel de pai/mãe e o de marido/mulher. Além disso, devem transmitir aspectos positivos dos conflitos com os filhos, como por exemplo, os conflitos estão acontecendo para que as coisas sejam acertadas e para que os pais acertem as suas diferenças.

- Não deixe seu filho interferir no conflito: é normal que a criança queira resolver o conflito entre os pais, no entanto, trata-se de um esforço exagerado para a criança e só traz mais problemas. Quando o filho quer resolver o conflito é sinal de que o conflito e as discussões entre o casal estão passando dos limites e a agressividade tem que diminuir. Os pais também devem se mostrar empáticos para com os sentimentos dos filhos e passar para a criança que não é responsabilidade dela resolver os problemas dos pais e que ela não é a fonte dos problemas. É importante que os pais não façam as crianças de bombo correio (levando mensagens de um pai para o outro) e nem devem pedir à criança que esconda informações de um dos pais.

- Avise o seu filho quando os problemas tiverem sido resolvidos: as crianças se tranquilizam ao saberem que os seus pais se entenderam. No entanto, as crianças percebem e reagem de forma diferente, dependendo de como os pais resolveram o conflito, por exemplo, as crianças reconhecem quando o pedido de desculpas entre os pais é sincero e têm reações mais negativas quando o conflito foi

resolvido com uma mudança de assunto ou com a submissão de um adulto para o outro.

- Crie redes de apoio emocional para o seu filho:

quando o filho convive com conflitos parentais é normal que ele passe mais tempo com os amigos, fazendo atividades recreativas ou físicas. Ou mesmo, que procure a casa de um amigo, para ter um apoio emocional na família do mesmo. Isso é muito importante para a criança, pois a ajudará a enfrentar a crise familiar. No entanto, os pais devem ficar atentos para o tipo de apoio que a criança está procurando, pois ela pode estar recorrendo a pessoas ou atividades erradas. É importante que os pais contem para os professores o que está acontecendo para que fiquem atentos e mais compreensivos às reações da criança, assim como é importante que os pais saibam como é a família da criança que o filho tem amizade.

- Use o treinamento da emoção na discussão dos problemas conjugais:

os pais devem questionar o filho sobre o que ele está sentindo quando presencia brigas e discussões entre os pais, estimulando-os a falar sobre a raiva, o medo e a tristeza que ele está sentindo. Seja qual for o medo dele, é importante que fale que a criança sempre será amada pelos pais e que os pais nunca vão deixar de vê-la. Após a criança falar sobre o que sente, o pai pode ajudá-la a lidar com esses sentimentos, uma opção é ir a um terapeuta ou pode manifestar as emoções escrevendo em um diário, desenhando ou se expressando em qualquer atividade artística. É importante que os pais sempre falem para a criança que essa tristeza que está sentindo é normal, compreensível e justificável.

- Fique atento nos detalhes da rotina de seu filho:

os pais não podem se esquecer que a vida da criança continua apesar dos conflitos que têm. Por isso, devem estar sempre atentos ao que ocorre com os filhos e estar sempre preparados para ouvir sobre os acontecimentos da vida da criança.

As fotos ilustrativas foram retiradas do programa PowerPoint/Windows.

Exercício para levantamento de Sintomas de Estresse

(Fonte: Marilda Lippi)

Pensando na última semana, com qual frequência você experimentou os seguintes sintomas?

1. Tensão muscular (aperto da mandíbula, dor na nuca, etc.).
2. Hiperacidez estomacal (azia sem causa aparente).
3. Esquecimento de coisas do dia a dia (número de telefone que você usa com frequência, chave).
4. Irritabilidade excessiva.
5. Vontade de sumir de tudo.
6. Sensação de incompetência, que não vai conseguir lidar com o que está ocorrendo.
7. Pensar em um assunto apenas ou repetir o mesmo.
8. Ansiedade.
9. Distúrbio de sono (dormir de mais ou de menos).
10. Cansaço.
11. Trabalhar com nível de competência abaixo do seu normal.
12. Sentir que nada mais vale a pena.

Considere apenas o número de itens assinalados que apresentam mais de quatro reincidências.

Nenhum item assinalado: Parabéns, seu corpo está em pleno funcionamento no que se refere ao estresse.

De 1 a 3 itens assinalados: A vida pode estar um pouco estressante para você. Avalie o que está exigindo demais de sua resistência. Pode ser o mundo lá fora, pode ser você mesmo. Fortaleça o seu organismo.

De 4 a 8 itens assinalados: Seu nível de estresse está alto, algo está exigindo demais do seu organismo. Você pode estar chegando no seu limite. Considere uma mudança de estilo de vida e de hábitos. Analise em que o seu próprio modo de ser pode estar contribuindo para a tensão que está sentindo.

Mais de 8 itens assinalados: Seu nível de estresse está altíssimo. Cuidado! Procure ajuda de um psicólogo especializado em estresse. Sem dúvida você tem fontes de estresse representadas pelo mundo ao seu redor (pode ser família, ocupação, sociedade, etc.) e fontes internas (seu modo de pensar, de sentir, de ser) com as quais precisa aprender a lidar.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Como lidar com o Estresse



- * O que é?
- * Razões que podem causá-lo.
- * Quais são as fontes de meu estresse?
- * Fases do estresse.
- * O que fazer para evitá-lo?
- * Como lidar com o estresse?
- * Tipos de apoio para o enfrentamento de estresse.

1- O que é o estresse?

O *estresse* é uma resposta da pessoa a um novo desafio. O estresse deixa o organismo em tensão e inquietude não só a nível de suas forças físicas, mas principalmente psíquicas. O estresse também pode ser positivo, pois motiva as pessoas a fazerem todas as atividades que têm em casa e no trabalho.

2- Razões que podem causar Estresse:

Estresse com origem no trabalho:

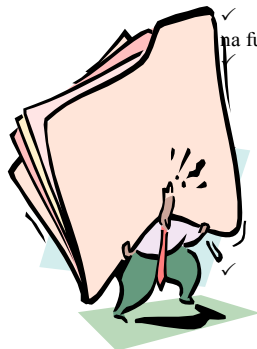
- ✓ Pressões do trabalho;
- ✓ Ambigüidade e conflitos na função;
- ✓ Sobrecarga no trabalho (urgência de tempo, responsabilidade excessiva, falta de apoio, expectativas excessivas de nós mesmos e daqueles que nos cercam);
- ✓ Baixa participação na tomada de decisões no trabalho;
- ✓ Horários de trabalho rígidos;
- ✓ Falta de perspectiva para progressos na carreira;
- ✓ Alteração de sono (turno noturno, turno alternado e alta carga horária de trabalho);
- ✓ Mudanças: devidas às novas tecnologias, devidas ao mercado, auto-impostas;
- ✓ Ergonomia;
- ✓ Más condições físicas de trabalho (umidade, luminosidade, calor, frio, proximidade de máquinas, ruídos);
- ✓ Más relações interpessoais (com chefes, colegas, clientes);
- ✓ Problemas de comunicação.

Estresse com origem pessoal/familiar:

- ✓ Tensão do dia a dia;
- ✓ Mudança de estilo de vida;
- ✓ Conflito entre trabalho-família;
- ✓ Falta de exercícios físicos;
- ✓ Sobrecarga de afazeres familiares;
- ✓ Incompatibilidade de horário de trabalho entre o casal.

3- Quais são as fontes de meu estresse?

- 1- Quais são as causas do estresse em minha vida?
- 2- Quais são os sintomas – Quais os comportamentos que são resultantes do estresse em minha vida? (falta de controle, nervosismo, uso de álcool, entre outros);



- 3- Quais são as coisas que posso fazer para aliviar o meu estresse? (exercícios regularmente, ficar mais tempo



com o parceiro, entre outras).

4- Fases do Estresse:

a) Fase de alerta: taquicardia, tensão muscular, mãos frias e suadas, sensação de nó no estômago, ombros ligeiramente levantados.

b) Fase intermediária ou de resistência: dificuldade com a memória e sensação de mal-estar generalizado.

c) Fase de exaustão: sintomas da primeira fase, insônia, problemas do aparelho digestivo (dores estomacais, diarreias, prisão de ventre), hipertensão arterial, problemas dermatológicos e cardiovasculares.

5- O que fazer para evitá-lo?

- ✓ Alimentar-se adequadamente (substituir carne vermelha por branca, evitar café, frituras e temperos fortes);
- ✓ Não ingerir remédios sem receita médica;
- ✓ Praticar exercícios físicos;
- ✓ Se autoconhecer e respeitar suas necessidades, interesses e limites;
- ✓ Trabalho preventivo por parte da empresa, para reduzir as fontes de estresse;
- ✓ Evitar falar de trabalho durante as refeições;
- ✓ Praticar o relaxamento;
- ✓ Avaliar seu corpo, sentimentos e suas emoções;
- ✓ Avaliar e prestar atenção aos seus relacionamentos.



6- Como lidar com o Estresse?

- ✓ Divida sensações, emoções e ansiedades com alguém (cônjuge, amigo, companheiro);
- ✓ Planeje seu tempo para realizar as tarefas diárias (faça uma coisa por vez);
- ✓ Procure entender e melhorar situações, não apenas ficar bravo e frustrado com elas;
- ✓ Dê valor ao que você tem;
- ✓ Faça três refeições saudáveis por dia;
- ✓ Afaste-se da situação estressante por uns tempos;
- ✓ Faça algo por alguém;

- ✓ Faça algum tipo de atividade física;
- ✓ Busque ajuda profissional (religiosa, psicólogo, psiquiatra, homeopata, médico);
- ✓ Pratique relaxamento (ioga, meditação etc);
- ✓ Reserve um tempo para se dedicar à sua religião ou outros interesses espirituais ao menos uma vez por semana;
- ✓ Busque o lado positivo das coisas;
- ✓ Descanse e tente exercer habitualmente um passatempo como: ouvir música, assistir TV, passear, pintar, andar, entre outros;
- ✓ Participe de alguma atividade social/familiar pelo menos uma vez por mês;
- ✓ Faça alguma coisa da qual você realmente goste e que é só para o seu próprio benefício, pelo menos uma vez por semana;
- ✓ Tenha um lugar onde você possa se recolher para relaxar ou ficar sozinho.

7- Tipos de apoio para o enfrentamento de estresse:

Apoios Verdadeiros:

- ☺ Encorajamento;
- ☺ Conselhos de pessoas próximas cujas opiniões e julgamentos são importantes e que você respeita;
- ☺ Relacionamento com parceiro, família, amigos próximos (dar e receber carinho, atenção, amor etc.);
- ☺ Confiança e lealdade.

Falsos Apoios:

- ☹ Álcool (compulsivo);
- ☹ Cigarro;
- ☹ Drogas;
- ☹ Tranquilizantes;
- ☹ Antidepressivos (sem acompanhamento psicológico);
- ☹ Alimentos estimulantes (café, chocolate, bebidas que contém cola, etc.).

As fotos ilustrativas foram retiradas do site: www.alobebe.com.br e do programa PowerPoint/Windows.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

Como lidar com o Estresse Infantil?



“A criança anda irritado, agressivo e não consegue ficar parada? Tira a concentração dos colegas, atrapalha a aula, não presta atenção nas explicações e se sai cada vez pior nas avaliações? Você até tenta controlar a situação, achando que se trata de indisciplina. É possível, no entanto, que o caso seja mais sério. Ele pode sofrer de estresse. Apesar de parecer relacionado exclusivamente a adultos, o mal também se manifesta em crianças e jovens em idade escolar.” Porque o estresse acomete as crianças?

Tópicos:

- * **Porque as crianças têm estresse?**
- * **As causas mais frequentes do estresse infantil;**
- * **Os sintomas do estresse nas crianças de 5 a 11 anos;**
- * **Atitudes dos pais para prevenir o estresse infantil.**

1- Porque as crianças têm estresse?

- ↪ Quando se fala de estresse, pensa-se como sendo uma doença só dos adultos, porém essa não é a realidade. As brigas entre os pais, a mudança de casa ou de escola, a exigência de conhecer novos amigos e as excessivas tarefas, também podem transformar as crianças em vítimas deste problema;
- ↪ A estrutura familiar moderna tem levado a uma diminuição do tempo de interação entre pais e filhos, empurrando os pais para um sistema de autocobrança e culpa sem fim, ao mesmo tempo que fazem cada vez mais exigências às crianças, podendo gerar maior ansiedade e estresse;
- ↪ Se o estresse chega a passar despercebido pelos pais e não é tratado corretamente, corre-se o risco de que se desenvolva outro tipo de patologias associadas, como a depressão. Isto pode ser evitado se os pais tiverem tempo de olhar com calma o seu filho;
- ↪ Às vezes, é com as melhores das intenções que os pais preenchem integralmente o dia de seu filho. São tantas as tarefas e horários a cumprir, que não sobra tempo para ele respirar ou para não fazer nada, ou ainda para ficar sozinho com seus brinquedos e fantasias. Afinal, a criatividade, a produção de novas idéias e os pensamentos brilhantes necessitam de espaços vazios para se manifestarem;
- ↪ Muitas crianças acabam pagando um preço muito alto, pois se sentem pressionadas a dar apenas resultados positivos para não frustrarem os pais;
- ↪ Toda criança, inevitavelmente, enfrentará inúmeras situações de estresse ainda nos

primeiros anos de vida, tais como acidentes, doenças, hospitalizações, nascimento de irmãos, mudanças de casa, escola ou de empregada, além das tensões geradas pela necessidade sempre maior de autocontrole.

2- As causas mais frequentes do estresse infantil:

- ⊗ Fontes internas: são características como personalidade, pensamento e atitude da criança diante de várias situações que ela precisa enfrentar na vida, sendo elas: ansiedade, depressão, timidez, desejo de agradar, medo do fracasso e de punição divina, preocupação com mudanças físicas, dúvidas quanto à própria inteligência, interpretações amedrontadoras de eventos simples ou mesmo medo de ser ridicularizada por amigos;
- ⊗ Fontes externas: são devidas às mudanças significativas ou constantes, responsabilidades e atividades em demasia, brigas ou separação dos pais, morte na família - principalmente de pais ou irmãos, exigência ou rejeição por parte dos colegas, nascimento de irmão, doença e hospitalização, troca de professora ou de escola, pais ou professores estressados, medo de pai alcoólatra, doença mental dos pais, competitividade e exigência nas escolas, desemprego dos pais, ausência de limites ou de orientação de um adulto que causa insegurança, presenciar discussões e agressões na família e assistir programas de televisão violentos com alta frequência;
- ⊗ Crianças com alto número de compromissos e atividades: o excesso de atividades é um dos causadores do estresse na classe média. É comum a garotada estudar idiomas, fazer esportes e viver às voltas com atividades extracurriculares, além de frequentar as aulas do ensino regular. Essa rotina frenética traz um desgaste não apenas físico, mas também mental a esses estudantes, que começam desde cedo a exigir demais de si mesmos. O mal, no entanto, não atinge apenas a elite. Outra fatia da população, bem maior e menos favorecida, que não tem dinheiro para frequentar tantos

cursos, também pode ser acometida pelo mesmo problema. As razões, naturalmente, são outras e envolvem o contato com situações desgastantes: trabalhar para ajudar os pais, cuidar dos irmãos menores e das tarefas domésticas, ir para escola com fome, viver em locais de risco ou ter que tirar boas notas sem contar com ninguém para ajudar nas tarefas escolares.

3- Os sintomas do estresse nas crianças de entre 5 a 11 anos

Sintomas psicológicos:

- ⊗ Irritabilidade;
- ⊗ Agressão;
- ⊗ Choros;
- ⊗ Necessidade de chamar a atenção dos pais competindo com os irmãos;
- ⊗ Apresentar dores físicas sem existir doenças;
- ⊗ Afastamento dos colegas;
- ⊗ Pesadelos;
- ⊗ Impaciência;
- ⊗ Medo excessivo;
- ⊗ Choro excessivo;
- ⊗ Introversão súbita;
- ⊗ Desobediência;
- ⊗ Hipersensibilidade – sensibilidade a críticas;
- ⊗ Isolamento e falta de prazer em estar com os amigos;
- ⊗ Dificuldade de concentração.

Sintomas físicos:

- ⊗ Diarréia crônica;
- ⊗ Tique nervoso;
- ⊗ Dor de cabeça;
- ⊗ Gagueira;
- ⊗ Tensão muscular;
- ⊗ Ranger de dentes;
- ⊗ Falta de apetite;
- ⊗ Dor de barriga;
- ⊗ Xixi na cama à noite;
- ⊗ Pode ainda se manifestar como agravamento de quadros pré-



existentes, como por exemplo, asma, obesidade, problemas de pele, alergias, recaídas de gripes e resfriados.

Uma criança estressada pode ser preditiva de futuro quadro depressivo na adolescência, de futuras dificuldades de adaptação e auto-estima rebaixada.

4- Atitudes dos pais para prevenir o estresse infantil:

- ⊙ Cuidar do seu próprio estresse, para servirem de modelo para os filhos;
- ⊙ Se diante de "situações problema", os pais agirem com muita ansiedade, os filhos terão a tendência de repetir os mesmos padrões de comportamento.
- ⊙ Atitudes positivas que envolvam a paciência, o prazer, a alegria de estar com a criança, a aceitação e a forma simples e realista de encarar os desafios do dia a dia, podem incentivar a criança a resolver os problemas e desenvolver a sua auto-estima;
- ⊙ É preciso ouvir a criança, não a sobrecarregando com atividades extracurriculares; escutar com seriedade o que ela tem para dizer sobre o assunto e procurar o fêreecer atividades que sejam do seu agrado;
- ⊙ Respeitar o ritmo da criança e não fazer comparações - os irmãos são diferentes quanto ao seu ritmo de dormir, comer, aprender, socializar-se e até de caminhar - mesmo que os pais tenham outro modo de agir, também é uma ação indispensável, assim como a escolha cuidadosa da escola em que irá frequentar;
- ⊙ Em caso de conflitos conjugais, é fundamental evitar o envolvimento das crianças, pois muitas vezes elas acabam sentindo-se responsáveis pela situação;
- ⊙ Os pais devem evitar que seus filhos acreditem que só são valorizados e amados se tiverem um desempenho perfeito em tudo que fazem.

As fotos ilustrativas foram retiradas dos sites: www.alobebe.com.br e www.jornalmetas.com.br

SESSÃO 11

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Impondo limites e solicitando mudanças de comportamento ao filho



Elaborado por:

Fabiana Cia

E-mail:

fabianacia@hotmail.com

Telefone para contato:

(16) 9709-3773

Apoio: Fapesp.

OBJETIVOS DA 11ª SESSÃO:

- ☛ Oferecer instruções corretas ao filho;
- ☛ Impor limites e regras ao filho;
- ☛ Conhecer e saber aplicar procedimentos para a mudança de comportamento na criança.

1- Como os pais podem impor limites nos filhos?

- ⊗ As regras devem ser criadas para permitir um relacionamento adequado entre os membros da família, respeitoso em relação aos valores e hábitos daqueles que convivem em um determinado lugar;
- ⊗ Os pais não devem estabelecer regras excessivas, rígidas e difíceis de serem cumpridas: quando existem muitas regras, a criança não consegue prestar atenção em todas e acaba esquecendo-as. Quando as regras são difíceis de serem cumpridas, porque são muito rígidas, as chances de que não sejam respeitadas aumenta e a possibilidade dos pais permitirem seu descumprimento é grande. Por fim, será difícil a criança conseguir executá-las nas primeiras tentativas e isso faz com que, tanto ela quanto os pais fiquem desapontados;
- ⊗ As regras devem ser adequadas à idade da criança;
- ⊗ Os pais não devem perder muito tempo com discurso – estabeleça e faça!;
- ⊗ Os pais devem conversar com os filhos sobre os limites e sempre estarem prontos para negociar;
- ⊗ Quando os filhos cumprirem as regras devem ser elogiados. Nunca diga: não fez mais do que a sua obrigação!;
- ⊗ Os pais devem estipular conseqüências que consigam cumprir, caso a criança não cumpra a regra. Se os pais não tenham meios de controlar o cumprimento do castigo, ele não deve ser estabelecido. Por exemplo, falar que a criança não poderá assistir à televisão por uma semana. Considerando que os pais passam o dia todo trabalhando, como poderão monitorar?
- ⊗ Os pais não devem usar de ameaças para fazer com que o filho cumpra a regra (por exemplo, você vai ficar um mês sem brincar se não

- ⊗ cumprir a regra). Dificilmente esse castigo será cumprido, por isso, torna-se uma ameaça. A ameaça não controla o comportamento, ela não é capaz de modificar ou de enfraquecer o comportamento indesejado. Ela apenas torna a relação entre pai e filho aversiva, desagradável, irritante e desgastante;
- ⊗ Quando os pais descumprem sucessivamente as regras por eles estabelecidas, ensinam os filhos três atitudes indesejáveis: (a) que as regras não são para serem cumpridas; (b) que a autoridade (pais, professores) pode ser desrespeitada e (c) a manipulação emocional. Isso pode ter conseqüências piores no futuro da criança, pois ela pode não aceitar as normas sociais. Pois, a criança aprende que as autoridades que formulam as regras – pais, professores, dirigentes – não merecem respeito, pois não são capazes de fazer valer o cumprimento das regras. Além disso, aprende a manipular emocionalmente os educadores: faz chantagem, chora ou fica agressiva, pois consegue interromper o castigo, gerando culpa nos educadores;
- ⊗ Quando os pais relaxam no cumprimento das regras desenvolvem insegurança nas crianças sobre o que é certo ou errado, sobre os valores morais e éticos, sobre o respeito aos direitos humanos e às pessoas;
- ⊗ Os pais não devem mudar de idéia sobre o que é certo ou errado no processo educativo, isso pode confundir a criança e deixá-la desobediente;
- ⊗ Não se deve agir com agressividade quando a criança desobedece alguma regra. Pois, se os pais agem com agressividade perante um problema, a criança aprende por imitação e começa a usar da agressividade para enfrentar um problema. Por isso, os pais devem usar de diálogo com as crianças. Os castigos devem ser apresentados de forma pacífica;
- ⊗ Os pais não devem modificar suas regras de acordo com o seu humor. Isso faz com que a criança perceba a instabilidade emocional dos

pais e aprenda que não têm segurança em seus valores e propósitos educativos. Ela passa a rejeitar as orientações vindas dos pais e não os reconhecem como modelos morais adequados.

Quando o relacionamento dos pais com os filhos é sustentado por regras claras, com informações sobre as contingências em vigor para os comportamentos sociais e a criança percebe o monitoramento a que está sujeita, há maior probabilidade do desenvolvimento de relações saudáveis não apenas no âmbito familiar, mas, igualmente, em outros contextos.

2- Exemplos de como são os pais inadequados:

- ⊗ Humor instável;
- ⊗ Usa a punição física;
- ⊗ Tem supervisão estressante;
- ⊗ É negligente.

3- Exemplo de como deve ser os pais:

A importância da monitoria positiva

- ⊗ É acompanhar de forma positiva o crescimento e o desenvolvimento de uma criança, mostrando-lhe interesse, tanto por suas atividades, como por seus sentimentos. Significa, por meio de elogios e de atitudes, demonstrar para o filho que ele é amado e é importante. Conversar significa falar e ouvir, compartilhar sentimentos e idéias;
- ⊗ O monitoramento positivo consiste em um conjunto de comportamentos dos pais que lhes permite saber onde a criança se encontra, possibilitando-lhes intervir, em caso de necessidade;
- ⊗ O acompanhamento e o interesse positivo dos pais para com os seus filhos informam à criança que ela é amada;
- ⊗ A atenção dos pais voltada para os aspectos positivos do comportamento da criança inibe o desenvolvimento dos aspectos negativos, pois a criança sabe o que fazer para atender as expectativas dos pais, não precisa fazer coisas erradas para receber atenção suficiente, para se sentir feliz;
- ⊗ A relação estabelecida entre pai e filho é de confiança. O filho sabe que pode errar sem provocar desapontamento no pai, sabe que terá oportunidade para refletir e se arrepender do

que fez, sem que isso signifique um fracasso. Descobre também que quando acerta é elogiado. Dessa forma, aprende a elogiar e a reconhecer o esforço dos outros, pois seus esforços foram reconhecidos;

- ⊗ É importante lembrar que nem sempre os assuntos entre pais e filhos devem ser discutidos e a decisão tomada por consenso. Os pais não devem ter medo de tomar decisões que contrariem a opinião dos filhos. Os pais devem saber quais são os assuntos que podem ser liberados para que os filhos aprendam com as suas próprias experiências e quais eles têm obrigação de tomarem a decisão.

4- Como os pais devem solicitar mudanças de comportamento do filho?

Solicitar mudanças de comportamento é importante, pois favorece uma discriminação dos comportamentos que devem ser evitados. É comum os pais pedirem mudanças de comportamento sem especificar qual seria o desejável para uma determinada situação, o que dificulta a consecução do objetivo final pela criança. Expressões como: não faça isso, peço que mude de atitude, pode confundir a criança. Por isso, os pais devem:

- ⊗ Referir-se ao comportamento da criança e não à sua pessoa, especificando claramente o foco do desgasto;
- ⊗ Expressar os próprios sentimentos diante dos comportamentos considerados inconvenientes da criança;
- ⊗ Descrever claramente o comportamento que gostaria que a criança emitisse, solicitando pequenas mudanças de cada vez;
- ⊗ Apresentar conseqüências positivas diante das eventuais mudanças do comportamento na direção solicitada.

Tarefa de casa: Aplicar um procedimento eleito para a mudança de um comportamento do filho que considera inadequado.

Referências bibliográficas da sessão: Caballo (1999), Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2005), Gallo (2006), Gomide (2004), Gurl e Fontenelle (1997), Tiba (2002), Webster-Stratton (1992).

As fotos ilustrativas foram retiradas do site: www.pbase.com/teresa_vilhena/paiefilho.

ANEXO 11

RESULTADO DO TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR

Aluna: _____

Disciplinas	Pontuação da aluna na 2^a (Primeira avaliação)	Pontuação da aluna na 2^a (Segunda avaliação)	Pontuação média das 2^{as} séries do Brasil	Pontuação máxima
Aritmética	08	15	10-13	38
Escrita	30	31	20-26	35
Leitura	66	69	58-66	70
Pontuação total do teste	104	115	87-105	143

Disciplinas	Pontuação da aluna na 3^a (Terceira avaliação)	Pontuação média das 3^{as} séries do Brasil	Pontuação máxima
Aritmética	14	15-17	38
Escrita	25	24-29	35
Leitura	69	66-68	70
Pontuação total do teste	108	102-112	143