UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR
E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Alessandra Mafra Ribeiro

Práticas Parentais, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamentos em crianças no jardim de infância: fatores de proteção e de risco

São Paulo
2020

ALESSANDRA MAFRA RIBEIRO

Práticas Parentais, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamentos em crianças no Jardim de Infância: fatores de proteção e de risco.

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obter o título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

SÃO PAULO

2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mafra Ribeiro, Alessandra
Práticas Parentais, Habilidades Sociais e Problemas deComportamentos em crianças no jardim de infância: fatores de proteção e de risco. / Alessandra Mafra Ribeiro; orientadora Márcia Helena da Silva Melo . -- São Paulo, 2020.
107 f.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Prevenção Primária. 2. Parentalidade. 3. Habilidades Sociais. 4. Comportamento Agressivo. 5. Desenvolvimento Infantil. I. Helena da Silva Melo , Márcia , orient. II. Título.

Nome: Ribeiro, Alessandra Mafra Ribeiro

Título: Práticas Parentais, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamentos em crianças no jardim de infância: fatores de proteção e de risco.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências – Psicologia Escolar e Educacional

Aprovado em: 06/12/2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

Instituição: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Daniela Ribeiro Schneider

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Psicologia – CFH

Profa. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias

Instituição: Universidade de São Paulo - Departamento de Psicologia – FFCLRP

Dedico essa dissertação aos meus pais
Nedi Mafra Ribeiro e Dilson Silva Ribeiro
por toda a dedicação e apoio. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha família. Meus pais queridos que me apoiam e fortalecem a minha caminhada com o seu carinho, sua dedicação e seu cuidado. Por todas as formas como vocês tem demonstrado apoio. Agradeço pelas idas e vindas ao aeroporto, pelo auxílio na hora da mudança, pelo apoio financeiro necessário, mas principalmente pelos abraços longos, o "não te preocupa que vai dar tudo certo", as mensagens no WhatsApp só pra saber se está tudo bem e a paciência quando eu não podia responder. Juntamente gostaria de agradecer à minha irmã, minha irmã amiga que me acolhe, me inspira, me acompanha e me faz refletir em toda a minha caminhada acadêmica e o quanto precisamos pensar na prática em nossas pesquisas. Agradeço pela tua atenção aos papos que nem sempre eram tão interessantes pra você e mesmo assim me ouvia, pelo companheirismo nos momentos mais duros e pela companhia divertida nos momentos de celebração. Muito obrigada família!

Em seguida, gostaria de agradecer aos meus amigos. Meus amigos de perto, meus amigos de longe, e os que mesmo longe se fazem perto. Fernanda Valadão que mais do que amiga foi uma ajuda mais que necessária com o instrumento de mensuração de práticas parentais (CRPR) validado por ela. E juntamente a Fernanda Pierry e a Bárbara Almeida, psicólogas incríveis que me inspiram e me alimentam de coragem com a sua trajetória. Também à minha amiga Luna Cassel Trott, companheira de todas as horas, engajada na transformação social que tanto queremos ver, abraço sincero e apoio nessa caminhada, eu na academia e você na prática. Agradeço também aos amigos de São Paulo, terra que aprendi a amar durante o mestrado e me abriu tantos caminhos e possibilidades. Fabio, Geórgia, Mariana Mafra, Eric, Vitão e Ju pelos momentos divertidos que me ajudaram a relaxar em momentos tão necessários. E aos queridos Letícia e Nicolas que desde a UFSC temos tido tantos momentos de apoio mútuo e amizade sincera. Por fim, gostaria de agradecer ao meu amigo, companheiro, meu namorado e amparo durante todo esse tempo, Gustavo Balduf. Obrigada pela paciência, pelas palavras de suporte, pelo apoio nos momentos difíceis, pela companhia nos momentos de comemoração e por todo o seu amor durante o tempo desta pesquisa.

Também gostaria de agradecer à minha querida orientadora Márcia H. S. Melo que além de uma inspiração pra mim, demonstrou seu carinho e seu apoio durante toda essa jornada. Gostaria de agradecer o teu acolhimento às minhas ideias, mesmo as mais malucas, e me ajudar a transformá-las em realidade. Agradeço por acreditar em mim e compartilhar do teu conhecimento

e da tua alegria tornando essa caminhada mais leve e mais divertida. E com ela às colegas e amigas de mestrado Mariana Bozeda e Iara pelo companheirismo desde o primeiro dia, sem vocês este trabalho não teria sido possível. Às outras meninas do nosso LaPPes pelas contribuições valiosas durante todo o percurso dessa pesquisa: Fernanda, Liliane, Karin, Estela, Luiza, Priscila, Rose, Gabriela, Mariana, Nicole, meu muito obrigada. Ao Vinicius David por seu auxilio nas análises estatísticas e sua paciência. À professora Dr. Daniela Schneider por ter me apresentado ao campo da prevenção e me apoiado desde à graduação até o momento da defesa. Agradeço também por ser uma mulher inspiradora que através do seu trabalho, juntamente com outras mulheres incríveis, incluindo minha orientadora Márcia, têm possibilitado que o desenvolvimento do campo da prevenção se estabeleça no nosso país, apesar das dificuldades. Ao laboratório *Child Study Lab* da universidade da British Columbia e seus membros Dr. Cameron, Harleen Gill, Jessi Knutson, Shuai Shao, Mahsa, Nancy, Leo, Anna, Katja, Yingxi, Saman, Frances pela confiança, parceria e contribuições acadêmicas muito antes deste trabalho e durante o percurso do mestrado. Por fim gostaria de agradecer o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

“Se a jornada da vida é interminável, onde está seu objetivo?

A resposta é - está em todo lugar”

(Tagore, 2004)

RESUMO

Ribeiro, A. M. (2019). *Práticas Parentais, Habilidades Sociais e* Problemas de Comportamentos *em crianças no Jardim de Infância: fatores de proteção e de risco*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Diversos estudos revelaram que problemas de comportamento, como agressividade, em crianças são um dos maiores preditores de violência e criminalidade na idade adulta. Assim, para que programas de prevenção sejam efetivos, a realização de intervenções nos primeiros estágios do desenvolvimento é um aspecto relevante. A literatura internacional já possui uma ampla gama estudos relacionados à prevenção, em contrapartida no Brasil, esses ainda são escassos. Segundo a ciência da prevenção, fatores de risco aumentam a probabilidade do indivíduo se comportar de maneira prejudicial, enquanto os fatores de proteção atenuam o impacto dos fatores de risco, aumentando a probabilidade do desenvolvimento de comportamentos positivos. O presente trabalho teve como objetivo descrever os fatores de proteção e de risco na família e no contexto já identificados na literatura que estão relacionados ao desenvolvimento de comportamentos problema e habilidades sociais em pré-escolares. Para isso foi utilizado um questionário sociodemográfico para a identificação do índice de fatores de risco. Em seguida, o instrumento PKBS serviu para apontar as habilidades sociais em crianças pré-escolares e o CRPR para designar as práticas parentais dos pais daquelas crianças. Os escores dos instrumentos foram correlacionados para verificar se havia alguma interação entre as variáveis. Por fim, um estudo de caso foi feito para a identificação dos fatores de proteção que estariam relacionados com o desenvolvimento de habilidades sociais em uma criança pré-escolar. Este estudo revelou que, ao contrário do esperado, a quantidade de fatores de risco não foi suficiente para a determinação do índice. As práticas parentais autoritárias estão relacionadas com o desenvolvimento de problemas de comportamento, assim como as práticas democráticas estão relacionadas com o desenvolvimento de habilidades sociais nesta amostra. Por fim, o estudo de caso revelou fatores na criança, na família e no contexto que podem estar relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais em crianças pré-escolares. Os dados são discutidos em termos de suas limitações, como por exemplo o número reduzido da amostra, implicações para a ciência da prevenção e direções para futuras pesquisas são sugeridas.

Palavras-chave: Fatores de Proteção, Fatores de Risco, Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento

ABSTRACT

Ribeiro, A. M. (2019). *Parental Practices, Social Skills, and Behavior Problems in Kindergarten Children: Protective and Risk Factors. (Masters thesis).*Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Several studies have shown that behavioral problems, such as aggression, in children are one of the major predictors of adult violence and crime. Thus, for prevention programs to be effective, interventions must occur in the early stages of development. In addition, it is known that preventive actions are more effective and involve less cost when compared to late actions. The international literature already has a wide range of studies related to the subject, however, in Brazil these are still scarce. According to the science of prevention, risk factors increase a person's likelihood of behaving in a specifically harmful manner, while protective factors mitigate the impact of risk factors, increasing the likelihood of developing positive outcomes. This study aims to describe protective and risk factors in the family and context already identified in the literature that may increase the likelihood of a child developing a repertoire of behavioral problems or promoting the development of social skills. For this, a socio-demographic questionnaire was used to identify the risk factor index. The Preschool and Kindergarten Behavior Scales instrument then served to point out social skills in preschool children and the Child-Rearing Practices Report to designate parenting practices. The instrument scores were correlated to verify if there was any interaction between the variables. Finally, a case study was conducted to identify the protective factors that would be related to the development of social skills in a preschool child. This study revealed that, contrary to the expectations, the amount of risk factors was not sufficient to determine the index. However, as found in the literature, authoritarian parenting practices are related to the development of behavioral problems, just as democratic practices are related to the development of social skills. Finally, the case study revealed factors in the child, family and context that may be related to the development of social skills in a preschool child. The data are discussed in terms of their implications for prevention science and directions for future research are presented.

Key-words: Protective factors, Risk factors, Behavioral Problems, Social Skills

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Ciclo de Pesquisa em Prevenção.....20
Figura 2 Modelo Bioecológico 32
Figura 3 Diagrama de Análise de Dados.....50
Figura 4 Escores de Práticas Parentais por Participante.....57
Figura 5 Escores de Habilidades Sociais e Comportamentos-problema por Participante....60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Variáveis de Interesse e como foram acessadas.....41
Tabela 2 Índice de Fatores de Risco.....44
Tabela 3 Índice de Fatores de Risco (Resultados) 54
Tabela 4 Quantidade de Fatores de Risco.....54
Tabela 5 Estatística Descritiva CRPR.....58
Tabela 6 Estatística Descritiva PKBS.....60
Tabela 7 Correlações entre Práticas Parentais e as dimensões de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento.....64
Tabela 8 Análise de Conteúdo Temática DITL.....66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PKBS Preschool and Kindergarten Behavior Scales

CRPR Child-Rearing Practices Report

DITL Day in the Life

PA Práticas Parentais Autoritárias

PD Práticas Parentais Democráticas

PN Práticas Parentais Negligentes

HS Habilidades Sociais

PC Problemas de Comportamento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **15**
1. INTRODUÇÃO **15**
2. REVISÃO DA LITERATURA **19**
2.1 Visão Geral **19**
2.2 Ciclo de Pesquisa em Prevenção **19**
2.3 A segunda Fase do Ciclo: Fatores de Risco e Proteção **22**
2.3.1. Práticas parentais 26
2.4 Modelo Bioecológico e o desenvolvimento da criança pré-escolar **30**
2.5 Competência e Disfunção: Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento. **34**
2.6 Índice de Fatores de Risco Cumulativo **36**
3. METODOLOGIA **39**
3.1 Visão Geral **39**
3.2 Objetivo Geral **39**
3.2.1 Objetivos Específicos 39
3.3 Método **39**
3.3.1 Contexto Comunitário. 40
3.3.2 Participantes. 41
3.3.3 Instrumentos de coleta de dados. 42
3.4 Análise dos Dados **48**
3.4.1 Análise Temática de Conteúdo. 48
3.4.2 Assegurando Rigor. 51
3.5 Aspectos Éticos **52**
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO **54**
4.1 Visão Geral **54**
4.2 Estudo Descritivo Transversal **54**
4.2.1 Perfil da amostra. 54
4.2.2 Resultados do estudo descritivo transversal 54
4.3 Estudo de Caso – *Day in the Life* **66**
4.3.1 Habilidades Sociais da criança 68

4.3.2 Família 69
4.3.3 Contexto comunitário 74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 76
6. REFERENCIAS 76
APÊNDICES 90

APRESENTAÇÃO

Os problemas de comportamento quando desenvolvidos na primeira infância têm sido apontados como um dos maiores preditores de agressividade e criminalidade na idade adulta (Mills-Koonce et al., 2016). Entretanto, ações preventivas focadas no desenvolvimento de habilidades sociais têm se mostrado efetivas nessa fase da vida, principalmente quando comparadas a ações tardias (Löhr, Melo, de Salvo e Silvares, 2013). Na literatura internacional a investigação dos fatores de proteção e de risco relacionados à agressividade e habilidades sociais já possui uma ampla gama de estudos, em contrapartida no Brasil, estudos relacionados à prevenção ainda são escassos (Abreu & Murta, 2016). Sabendo que fatores de proteção e de risco são largamente dependentes de fatores ambientais e contextuais, estudos locais se fazem necessários (Pezzella, Thornberry & Smith, 2016).

Mesmo nas pesquisas internacionais, poucos são os estudos preventivos que focam nos fatores de proteção, em geral os fatores de risco são muito mais explorados. Dessa forma, este projeto vem também contribuir para o estudo dos fatores de proteção, sabendo que o investimento nesses fatores, relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais na vida de uma criança, pode evitar o desenvolvimento de um repertório de comportamento agressivo e outras consequências negativas de estar em um ambiente de risco (Silva, Elsen e Lacharite, 2003). A identificação de fatores de risco e proteção faz parte da avaliação de necessidades, o que corresponde à identificação de déficits e recursos, com vistas ao delineamento de uma intervenção (Posavac & Carey, 2011)

Assim, esta pesquisa se insere em um projeto maior de avaliação de necessidades junto à uma escola de ensino infantil do estado de São Paulo. No ano de 2017 e 2018 três mestrandas, Alessandra Ribeiro, Iara Freitas e Mariana Bozeda, orientadas pela professora Dr. Márcia H. S. Bertolla, iniciaram sua inserção na escola. No ano de 2017 foram feitas reuniões e visitas às professoras, direção e outros trabalhadores para compreender quais eram as demandas daquela instituição. As mestrandas participaram de Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) junto aos professores do Ensino Infantil, onde eram discutidas as práticas de sala de aula, feitas formações com temas específicos e onde foram discutidos os projetos de cada uma das mestrandas quando estes foram tomando forma. Foram feitas também visitas à escola em períodos de aula onde as mestrandas observaram as práticas de sala de aula dos professores, o comportamento das crianças e o envolvimento dos pais, principalmente na chegada e na partida das crianças. Por fim,

os horários de intervalo entre as aulas foram observados e serviram para que as mestrandas vissem a interação dos professores fora da sala de aula, principalmente na sala de professores.

Essa inserção não fez parte da coleta de dados das pesquisas, mas sim para que fosse possível que as mestrandas compreendessem o contexto daquela escola, formassem vínculo com a equipe e dessem um enfoque aos seus trabalhos. No ano de 2018, após a aprovação do Comitê de Ética para Pesquisas com Seres Humanos (CEPH), fez-se a coleta de dados dos projetos. A Iara Freitas utilizou entrevista, observação e análise documental para compreender as práticas das professoras e como estas estão relacionadas à emissão de comportamentos pró-sociais pelas crianças. Esse estudo é de grande importância para que haja uma maior compreensão de quais são as práticas já emitidas pelas professoras que suportam o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais pelas crianças. A Mariana Bozeda fez um estudo sociométrico das crianças e as observou para compreender como se dão as interações entre elas. Esse segundo trabalho tem importância na medida em que explora os relacionamentos entre as crianças e qual a necessidade de intervenção. Por exemplo, na existência de crianças sendo excluídas ou rejeitadas, e crianças que formam relações positivas com seus colegas, de que forma é possível auxiliar essas crianças em desenvolver relações mais positivas. Por fim, o trabalho da Alessandra Ribeiro, este trabalho, foca nas práticas parentais e qual a influência estas têm no desenvolvimento de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças.

A partir da identificação das necessidades escolares, através dos três trabalhos, pretende-se propor uma intervenção preventiva para a escola em um futuro próximo. As mestrandas e doutorandas ingressantes no ano de 2020 já iniciaram suas propostas de intervenção a partir dos resultados trazidos por esta pesquisa e as demais citadas acima. Espera-se que os projetos de prevenção criados pelo Laboratório de Pesquisa e Prevenção em Educação e Saúde, em conjunto com a escola, passem a ser implementados no decorrer dos próximos dois anos. Desta forma, o estudo apresentado nesta dissertação objetiva compreender de que forma as práticas parentais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos problema, assim como ajudar na construção da compreensão das necessidades desta escola com vistas a criação de um projeto de prevenção escolar.

1 Introdução

Estudos anteriores demonstraram que crianças, pré-escolares principalmente, que experimentam múltiplos riscos contextuais ao desenvolvimento tem maior probabilidade de apresentar problemas de comportamento e se envolver em violência na idade adulta (Loeber, 1982; Mills-Koonce et al., 2016; Odgers et al. 2007; Olweus, 1979). As crianças que apresentam comportamento agressivo antes da adolescência são mais propensas a manter tais comportamentos na idade adulta, em comparação com aqueles que os apresentam a partir da adolescência (Odgers et al., 2007). Sabendo que o objetivo de programas preventivos é reduzir a incidência, a duração ou a intensidade do desenvolvimento de resultados indesejáveis, para que sejam mais efetivos, eles devem ser implementados nos primeiros estágios do desenvolvimento (Sloboda & Petras, 2014). Nessa perspectiva, segundo Löhr, Melo, de Salvo e Silvares (2013), ações preventivas são mais efetivas e envolvem menos custo quando comparadas a ações tardias.

A Ciência da Prevenção foca, portanto, no estudo sistemático de precursores potenciais de doenças ou disfunções (Sloboda & Petras, 2014). Tais precursores são chamados fatores de risco e fatores de proteção. Nesse sentido, os fatores de risco podem ser definidos como características do ambiente ou de um indivíduo que aumentam a probabilidade deste emitir ou desenvolver um repertório de problemas de comportamento, como por exemplo comportamentos agressivos. Por outro lado, os fatores de proteção atenuam o impacto dos fatores de risco e tem o potencial de impedir o desenvolvimento de tais problemas de comportamento, aumentando a probabilidade do desenvolvimento de comportamentos positivos que também servem como fatores protetivos, como por exemplo as habilidades sociais. Programas de prevenção devem, desse modo, não apenas se preocupar em diminuir os fatores de risco, mas também aumentar os fatores de proteção relacionados ao que se pretende prevenir (Mercy, Rosenberg, Powell, Broome & Roper, 1993).

Os modelos atuais utilizados para a compreensão da interação entre os fatores de proteção e de risco, como o modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006), argumentam que o desenvolvimento das crianças ocorre em uma multiplicidade de contextos, desde o biológico até o cultural, e contam com fatores de proteção e de risco em todos os níveis. Tais fatores tanto na comunidade, como escola e na família podem resultar no desenvolvimento de competência ou disfunção (Bronfenbrenner & Morris, 2006). No entanto, para crianças que entram na pré-escola, seu desenvolvimento depende fortemente do contexto familiar (Anthony et al., 2005). Diana

Baumrind (1967) identificou que os estilos autoritários e negligentes de parentalidade estão associados a taxas mais elevadas de crianças agressivas, enquanto pais democráticos têm maior probabilidade de ter crianças mais habilidosas socialmente. Assim, é de extrema importância identificar os fatores de risco e de proteção que em interação com as práticas parentais ajudem a explicar associações entre a exposição precoce ao risco acumulado e a emissão e desenvolvimento tanto de problemas de comportamento (comportamentos agressivos) quanto de competência social, (habilidades sociais) em crianças pré-escolares.

2 Revisão da Literatura

2.1 Visão Geral

Neste capítulo serão apresentados conceitos e estudos relacionados com a pesquisa. A revisão de literatura iniciará por uma explanação sobre o ciclo de pesquisa em prevenção, em seguida a segunda fase do ciclo, a qual se insere este trabalho, será apresentada em mais detalhes. Para dar seguimento, o modelo teórico adotado por este estudo será discutido, o Modelo Bioecológico. A seguir serão descritos os conceitos de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento, fundamentais para esta pesquisa. Por fim será definido o índice de fatores de risco a ser utilizado por este estudo.

2.2 Ciclo de Pesquisa em Prevenção

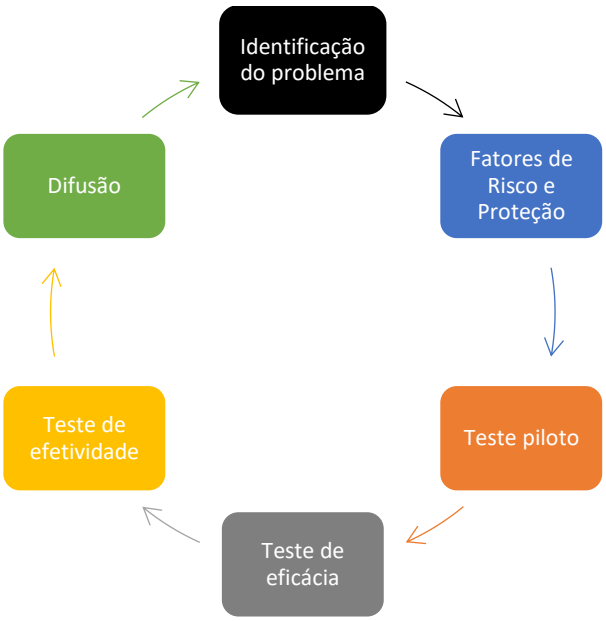
A investigação dos fatores de risco e proteção fazem parte do Ciclo de Pesquisa em Prevenção que tem sido estudado por diversos autores da Ciência da Prevenção (e.g. Dumka, Roosa, Michaels & Suh,1995). Mrazek e Haggerty (1994) propuseram o ciclo em seis fases. A primeira fase inclui identificar e definir aquilo que se quer prevenir. A segunda fase é considerar o que tem sido estudado nas ciências biológicas e do comportamento que são relevantes à questão e analisar os fatores de risco e de proteção associados ao desenvolvimento daquilo que se quer prevenir, assim como outros programas preventivos relacionados. O pesquisador então começa a projetar e testar a intervenção preventiva, realizando estudos piloto rigorosos e testes de eficácia (se a intervenção funciona quando implementada sob condições ideais) e efetividade (se a intervenção funciona em condições reais) (terceira fase). Confirmando-se bons resultados, o estudo se estende a ensaios de campo em larga escala (quarta fase). Se os testes continuarem sendo bem-sucedidos, o pesquisador inicia a disseminação e adoção do programa em outros serviços interessados em prevenir o que o programa se propõe (quinta fase). A etapa final do ciclo serve para rever os resultados de estudos epidemiológicos subsequentes para determinar se o programa de prevenção resultou em reduções na incidência daquilo que se pretendia e dar sugestões para novos trabalhos.

Dumka et al. (1995) também propõem algumas etapas um pouco diferentes para o ciclo de pesquisa e descrevem as fases da seguinte forma: descrição do objetivo das etapas iniciais do ciclo de pesquisa em prevenção (Etapas 1 e 2) para a formulação teórica da intervenção. Em seguida o

pesquisador faz a configuração de um protótipo de programa de prevenção derivada da teoria. Faz-se o teste de hipóteses da implementação do protótipo de programa (Etapas 3 e 4), ou seja, a validade da teoria e da intervenção. Os objetivos das etapas posteriores do processo de desenvolvimento são aperfeiçoar o programa de prevenção com base na avaliação rigorosa de sua eficácia (Fase 4) e para gerenciar sua disseminação (Fase 5). A avaliação da adoção do programa de prevenção, por sua vez, estimula uma reanalise do problema.

Com base nos estudos de Dumka et al. (1995), mais recentemente Rohrbach (2014) definiu os estágios do ciclo de pesquisa em prevenção em cinco fases: (1) pesquisa sobre a epidemiologia do problema alvo; (2) avaliação de necessidades, incluindo os fatores de risco e de proteção relacionados aos potenciais alvos de prevenção; (3) desenho, teste piloto e estudos de eficácia; (4) teste de efetividade da intervenção; e (5) disseminação e testes de implementação. No Brasil, Abreu e Murta (2016), baseando-se nos estudos de Dumka et al. (1995), organizam o ciclo em seis grandes etapas que estão representadas na Figura 1: a identificação do problema e sua prevalência; a localização de seus fatores de risco e proteção; o teste piloto da intervenção preventiva; o teste de eficácia; o teste de efetividade; e a difusão.

Figura 1 – Ciclo de Pesquisa em Prevenção



Fonte: Murta e Abreu (2016)

Os ciclos de pesquisa em prevenção citados acima possuem diversas semelhanças e diferenças. Todos os autores concordam que antes de construir um programa com foco preventivo

é preciso compreender o fenômeno a ser prevenido (Mrazek & Haggerty, 1994; Dumka et al., 1995; Rohrbach, 2014; Abreu & Murta, 2016). Entretanto, autores como Rohrbach (2014) e Abreu e Murta (2016) também valorizam a identificação epidemiológica de prevalência do problema na população alvo. Exceto Dumka et al. (1995), todos os autores citam a localização dos fatores de risco e proteção como segunda etapa do ciclo. A construção do programa de prevenção vem em seguida; Abreu e Murta (2016) chamam esta etapa de teste piloto e para as autoras os testes de eficácia e efetividade fazem parte das etapas 4 e 5.

No ciclo de pesquisa de Rohrbach (2014) a etapa 3 contempla a construção do programa, o teste piloto e os testes de eficácia, já para Mrazek e Haggerty (1994), além dos testes de eficácia também estariam incluídos os testes de efetividade na terceira etapa. Dumka et al. (1995) descrevem a terceira etapa como teste de hipóteses da implementação do protótipo de programa, e os testes de eficácia fariam parte da quarta etapa. As últimas etapas ou fases do ciclo de pesquisa incluem a disseminação, adoção, difusão e determinação dos resultados do programa. Mrazek e Haggerty (1994), Dumka et al. (1995) e Rohrbach (2014) tem como etapa 5 a disseminação e adoção do programa por outros serviços e como etapa final, ou sexta etapa, a determinação dos resultados do programa. Em contrapartida, Abreu e Murta (2016) chamam a última etapa do ciclo de difusão, que se configura na possibilidade de acesso da população a um serviço ou intervenção com eficácia comprovada, por meio de políticas públicas.

Sendo assim, o presente trabalho se ocupa da segunda fase do ciclo (avaliação de necessidades), ao descrever os fatores de proteção e de risco contextuais e na família já identificados na literatura que podem aumentar a probabilidade de uma criança em fase pré-escolar desenvolver um repertório de comportamentos disfuncionais ou promover o desenvolvimento de competência social. Nesse sentido, a avaliação de necessidades serve para identificar os déficits e recursos daquele contexto, com o objetivo de planejar uma intervenção com foco em prevenção da violência na escola (Posavac & Carey, 2011). Segundo Murta, Rodrigues, Rosa, Paulo e Furtado (2011), avaliar as necessidade deve gerar informações que auxiliem na tomada de decisão sobre como intervir, em que intervir, quem deve receber a intervenção, onde intervir, qual a duração da intervenção e quais variáveis podem ser consideradas após a intervenção como indicadores de sucesso da mesma.

2.3 A segunda Fase do Ciclo: Fatores de Risco e Proteção

Como visto, a investigação dos fatores de proteção e de risco tem sido considerada uma forma de avaliação de necessidades. Assim, se faz importante compreender de forma mais aprofundada o que são os fatores de risco e proteção. Seguno Serin, Chadwick e Lloyd (2016) os fatores de risco podem ser divididos em estáticos e dinâmicos. Os fatores estáticos são aqueles que se mantém imutáveis no decorrer da vida, como sexo, histórico de violência na família, gênero e etnia. Em contrapartida, os fatores de riso dinâmicos podem ser estáveis ou rapidamente mutáveis. Deste modo, fatores de risco dinâmicos estáveis são aqueles que exigem um processo mais longo de intervenção para que sejam modificados, como por exemplo estilos parentais, já os fatores de risco dinâmicos rapidamente mutáveis podem ser modificados mais rapidamente, como conflitos específicos nos relacionamentos próximos (Heffernan & Ward, 2017). Esta distinção tem sido utilizada para compreender o papel do contexto relacionado à probabilidade da emissão de comportamentos disfuncionais (Ward & Beech, 2015). No final dos anos 70, as avaliações de necessidade que contavam exclusivamente com fatores de risco estáticos começaram a ser criticadas, já que tais fatores não podem ser modificados por meio de intervenções, além de gerar variação restrita e unidirecional, isto é, os participantes somente poderiam ser avaliados de forma negativa (Bonta, 1996; Wong & Gordon, 2006).

Neste período a literatura de fatores de risco dinâmicos começou a crescer e ganhar robustez. Kraemer et al. (1997) apresentam critérios para a definição de fatores de risco dinâmicos. Primeiro, a pesquisa deve mostrar que tal fator pode ser alterado por meio da intervenção ou da passagem do tempo. Em segundo lugar, a presença do fator de risco deve estar associada a um aumento na probabilidade da emissão ou desenvolvimento do comportamento específico. Por último, a pesquisa deve demonstrar que quaisquer mudanças no risco precederam o resultado. Deste modo, apenas pesquisas longitudinais podem identificar fatores de risco ou proteção. Os autores recomendam ainda que se deve evitar o uso de linguagem causal ao descrever os resultados de pesquisas não experimentais de fatores de risco dinâmicos. Devem, portanto, enfatizar a interação ou correlação entre as variáveis psicossociais e os resultados comportamentais. Assim, este estudo não pretende identificar fatores de risco ou proteção, mas descrever fatores já identificados na literatura que estão presentes na amostra.

Segundo Serin, Chadwick e Lloyd (2016) a compreensão sobre fatores de risco e proteção pode ser feita a partir de dois modelos principais: o modelo compensatório e o modelo interativo.

De acordo com um modelo compensatório, os fatores de risco e proteção são cumulativos, sendo que cada fator de risco aumenta as chances de desenvolvimento ou emissão de comportamento disfuncionais e cada fator de proteção diminui tais chances. Sob este modelo, os fatores de risco são aditivos, enquanto os fatores de proteção subtraem do risco cumulativo; assim, o número total de fatores presentes é mais importante do que quais fatores são estes. Assim, o modelo não consegue distinguir como os fatores de proteção podem diferir em relevância.

No segundo modelo proposto, interativo, os autores afirmam que os fatores de proteção são relevantes apenas na presença de fatores de risco. Nesse modelo, o impacto dos fatores de proteção sobre a emissão ou desenvolvimento de comportamento disfuncional varia dependendo do nível e tipo de fator de risco. Assim, o risco é reduzido quando os fatores de risco e fatores de proteção estão altamente presentes, já os fatores de proteção têm pouco ou nenhum impacto quando o nível de risco é baixo. De maneira semelhante, a presença de um fator de proteção não deve necessariamente ser considerada como tendo um efeito protetor. Para que qualquer fator de proteção seja protetor, a pessoa deve ser capaz de escolher ativamente uma resposta adaptativa. Os fatores de proteção moderam o risco, mas não reduzem o risco. Consequentemente, a intervenção deve investir em fatores de proteção que interajam com os fatores de risco específicos, em vez de simplesmente adotar uma perspectiva de evitar riscos. Neste sentido, tanto os fatores de proteção quanto os de risco não são preditores diretos de um comportamento (Sloboda & Petras, 2014) e a probabilidade de certos comportamentos serem desenvolvidos depende da combinação entre estes fatores.

O trabalho de Lösel e Farrington (2012) sobre fatores de proteção traz uma terceira perspectiva. Os autores definem um fator de proteção como “buffering” ou uma variável que prevê uma diminuição da probabilidade de emitir ou desenvolver problemas de comportamento entre pessoas em risco, ou interage com um fator de risco para anular seu efeito. Especificamente, um fator de proteção é aquele que interage com o risco, reduzindo o impacto de um evento negativo, de modo que fatores de proteção moderam o efeito da exposição ao risco (Fougere & Daffern, 2011). Por exemplo, a supervisão precária dos pais em comunidades com altos taxas de violência aumenta a probabilidade de emissão e desenvolvimento de comportamento disfuncional em crianças pré-escolares, no entanto, crianças que possuem supervisão parental positiva na mesma comunidade tem menos probabilidade de desenvolver tais comportamentos, mesmo na presença

do mesmo contexto de risco (Lösel & Farrington, 2012). Neste sentido, a distinção chave para a definição de um fator de proteção é a interação entre os fatores de proteção e de risco.

Os fatores de proteção também podem ser compreendidos através da psicologia positiva, a qual enfoca no potencial humano de melhora do funcionamento global, retirando a ênfase dos déficits (Hamby, Grych, & Banyard, 2018). O objetivo final dessa abordagem não é apenas reduzir a probabilidade de emissão e desenvolvimento de comportamento disfuncional, mas também promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Dentro do contexto da prevenção, isso significa que quando as necessidades são identificadas, as intervenções devem ser criadas para o aprimoramento das características positivas da pessoa, apoiando e desenvolvendo habilidades sociais.

Outro modelo proposto para compreender como os fatores de risco estão associados ao desenvolvimento de comportamentos disfuncionais é o de Rutter (1979). O autor criou um índice de risco cumulativo com seis fatores: discórdia conjugal, baixo nível socioeconômico, densidade doméstica, criminalidade paterna, transtorno psiquiátrico materno e histórico de envolvimento da criança com assistência social. Não foram encontradas diferenças no ajustamento infantil para famílias com zero e um fator de risco, mas com o acúmulo de dois fatores de risco houve um aumento de quatro vezes na probabilidade de emissão e desenvolvimento de comportamentos externalizantes ou internalizantes, e quando em contato com quatro ou mais fatores de risco esta probabilidade foi ainda maior.

A alta exposição ao risco cumulativo também tem sido tratada através do conceito de vulnerabilidade. Tal conceito está ancorado em uma expectativa renovada das práticas preventivas e de promoção da saúde, porém, sua aplicação aparece carregada de contradições teóricas e práticas. Oviedo e Czeresnia (2015) em sua revisão a respeito do conceito de vulnerabilidade na saúde pública descrevem algumas linhas teóricas que tratam do tema. A vulnerabilidade pode ser compreendida tendo como referência determinantes individuais como gênero, etnia e classe, ou a exposição cumulativa a certas variáveis socioeconômicas, como causais para a determinação da vulnerabilidade.

Por outro lado, o conceito de vulnerabilidade também pode ser tratado como um conjunto de variáveis relativas aos contextos e às condições de vida. Variáveis como renda, qualidade da moradia, nível educativo, iniquidade de gênero, suporte social, acesso à saúde e fragilidades físicas, podem aumentar a probabilidade da ocorrência de eventos adversos. Por último, o conceito de

vulnerabilidade pode ser usado como sinônimo de iniquidade, embora nem sempre uma situação de vulnerabilidade corresponda a uma estrutura de iniquidade. Na abordagem adotada por Oviedo e Czeresnia (2015) a vulnerabilidade depende de certas dinâmicas sociais e culturais, assim como aspectos individuais, e como estes podem criar condições que aumentam a probabilidade de desfechos negativos.

Após o trabalho inicial de Rutter (1979), diversas pesquisas demonstraram associações entre risco cumulativo e problemas de comportamento externalizantes (ex: agressividades) e internalizantes (depressão) (Ettekal, Eiden, Nickerson, & Schuetze, 2019). Em geral, as investigações que utilizam este modelo buscaram relações lineares entre o número de fatores de risco e as consequências no desenvolvimento de comportamentos disfuncionais na primeira infância (Appleyard, Egeland, van Dulmen & Sroufe, 2005). Muitos índices de risco cumulativos focaram principalmente na ecologia contextual mais distal incluindo indicadores tais como instabilidade residencial e contato com políticas assistenciais (por exemplo, Ackerman, Brown, & Izard, 2004). Outras pesquisas adotaram uma abordagem ecológica mais abrangente incluindo fatores proximais relacionados ao desenvolvimento da criança e fatores ecológicos mais distais (Gassman-Pines & Yoshikawa, 2006). Ainda, outra abordagem relaciona riscos cumulativos em subíndices separados por domínios ou contextos como comunidade, escola e família (Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit, 1998).

Cada abordagem possui uma compreensão de risco cumulativo e desenvolvimento infantil, entretanto, os índices cumulativos de risco que incluem fatores ecológicos distais e proximais possibilitam a oportunidade de examinar fatores proximais que interagem nas relações entre o risco contextual mais amplo e as consequências para o desenvolvimento da criança. Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom e Kogos (1999), por exemplo, demonstraram que as conexões afetivas positivas das mães serviram como moderadores na relação entre os fatores de risco cumulativos e consequências negativas para o desenvolvimento da criança, atenuando tais consequências.

Fatores mediadores e moderadores são conceitos que auxiliam na compreensão da correlação entre duas variáveis em pesquisas experimentais (Wu & Zumbo, 2008). Uma vez que esta pesquisa não tem caráter experimental, optou-se pelo uso da palavra interação para a descrição de variáveis correlacionadas. A interação entre variáveis existe quando a força ou direção do efeito da variável independente na variável dependente, depende do nível ou do valor da outra variável independente, em pesquisas experimentais ou não. Por exemplo, diversos estudos demonstraram

como o risco cumulativo (variável independente) está associado ao desenvolvimento de comportamentos disfuncionais em crianças (variável dependente). Entretanto, diversos estudos também têm demostrado como práticas parentais democráticas (segunda variável independente que pode causar a interação) podem servir como fatores de proteção mesmo em contextos de risco, aumentando a probabilidade do desenvolvimento de habilidades sociais. Enquanto práticas autoritárias são fatores de risco que em interação com o risco cumulativo aumentam ainda mais a probabilidade do desenvolvimento de comportamentos disfuncionais.

2.3.1 Práticas parentais. Diversos estudos longitudinais de curto prazo têm demonstrado que as práticas parentais autoritárias e permissivas podem interagir com as associações entre a exposição ao risco e a emissão e desenvolvimento de problemas de comportamento disfuncionais (Burchinal, Vernon- Feagans, Cox & Investigadores do Projeto Key Family Life, 2008; Trentacosta et al., 2008; Trepat, Granero, & Ezpeleta, 2014). As práticas parentais autoritárias contêm técnicas de controle restritivo compostas por intrusão dos pais, tomada de decisões não-democráticas e disciplina severa (Baldwin, Baldwin, & Cole, 1990; White, Zeiders, Gonzales, Tein, & Roosa, 2013). Para Baumrind (1967), as práticas parentais autoritárias caracterizam-se pela valorização da obediência e preservação da ordem com baixa responsividade e altos níveis de controle. São pais rígidos e autocráticos que tendem a fazer uso frequente da imposição de limites, e/ou uso de ameaças como forma de controle comportamental. Esse perfil identificado na prática parental pode também caracterizar a privação de afeto à criança (Stoltz & Dekovic, 2015).

Baldwin et al. (1990) examinaram os estilos parentais em uma amostra diversificada de crianças de alto e baixo risco com desenvolvimento positivo. Eles relataram variações significativas nas práticas parentais que refletiam diferenças em relação ao contexto e objetivo dos pais. As práticas Parentais em contextos de alto risco refletiam a percepção dos pais sobre perigo; assim, seus estilos parentais eram mais restritivos e protetores. Por outro lado, esse tipo de parentalidade demonstrou ser limitadora em um ambiente de baixo risco e poderia apresentar efeitos adversos no desenvolvimento das crianças.

De forma similar Pezzella, Thornberry e Smith (2016) estudaram as práticas parentais autoritárias como elemento da socialização racial de crianças negras. A hipótese dos autores é de que essas práticas modificam os efeitos de ambientes de alto risco, gerados pelo racismo, nos comportamentos problema de adolescentes afro-americanos nos Estados Unidos. Pezzella et al. (2016) fundamentaram essa hipótese em evidências de pesquisa que encontraram diferenças

culturais nas práticas de gestão familiar afro-americanas (Patterson & Stouthhamer-Loeber, 1984; Smith & Krohn, 1995) e nos estilos de educação infantil (Baldwin et at., 1990; Baumrind, 1967; Wilson, 1974, 1980), particularmente em contextos ambientais de alto risco. Entretanto, os autores não encontraram correlação entre menores níveis de delinquência e práticas parentais autoritárias. Nesse sentido os autores discutem a necessidade de mais estudos em que sejam identificadas práticas parentais e seus efeitos em diferentes grupos étnicos e sociais, já que as teorias de práticas parentais são construídas baseadas em famílias brancas de classe média.

As Práticas parentais democráticas podem servir como fatores de proteção na interação com um ambiente de risco na medida em que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais (Berry & O´Connor, 2010; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Borden et al., 2014; Leme & Bolsoni-Silva, 2010; Vanderbilt-Adriance, et al., 2015). Segundo Baumrind (1967), essas práticas envolvem controle e apoio, com regras fixas e incentivo à autonomia, além de monitoramento do comportamento do filho, por meio da utilização de afeto (Gomide, 2006). A prática democrática é compreendida pelo estabelecimento de regras ao comportamento de seus filhos, de maneira democrática com estimulo à autonomia e, por isso, apresentam altos níveis de responsividade e exigência (Minetto, Crepaldi, Bigras, & Moreira, 2012). Os pais visam monitorizar a conduta infantil, de modo a ensinar comportamentos adequados e corrigir possíveis atitudes inadequadas. Nessa dimensão, o diálogo entre pais e filhos é expresso de maneira clara e concisa, baseado na responsividade e no respeito (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010; Stoltz & Dekovic, 2015). Os pais denotam suas expectativas em relação às ações dos filhos, em termos de atitudes socialmente aceitas. Com isso, pais democráticos expressam afetos de forma verbal e por meio de contatos físicos, são responsivos às necessidades infantis, democráticos, estimulam o pensamento autônomo e deixam claro aos filhos as consequências dos seus comportamentos, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais (Chen, Chen, Liu & Wang, 2002).

Já a prática parental negligente resulta da combinação entre o controle e responsividade em baixos níveis no processo de educação. Pais negligentes são não responsivos e, por isso, não expressam afeição e não elucidam envolvimento com a tarefa de cuidar da criança e socializa-la, não monitorando o comportamento de seus filhos, nem de maneira autoritária e nem democrática. Geralmente, são pais ausentes e que respondem apenas às necessidades básicas de suas crianças, o que pode gerar desregulação emocional e comportamentos antissociais nos filhos (Stoltz & Dekovic, 2015; Baumrind et al., 2010; Block, 1965).

Trentacosta et al. (2008) fizeram uma investigação da parentalidade como fator que interage com o risco cumulativo relacionado ao desenvolvimento de problemas de comportamento externalizantes (ex. agressividade) e internalizantes (depressão) em 557 crianças de baixa renda nos Estados Unidos da América. Os autores utilizaram como índice de risco cumulativo os fatores: índice de violência da vizinhança, status de pai/mãe solteiro(a), quantidades de pessoas vivendo na casa (quatro ou mais crianças, ou mais pessoas do que cômodos), paternidade adolescente, adultos envolvidos em algum crime na casa, cuidador principal com problemas relacionados ao uso de drogas ou álcool, e cuidador primário com menos de um ensino médio. Uma adaptação da Observação Doméstica para Medição do Ambiente (HOME; Caldwell & Bradley, 2003) foi usada para medir o cuidado e o envolvimento dos pais. Os comportamentos externalizantes e internalizantes das crianças foram avaliados através do Child Behavior Checklist para as idades de 1.5-5 anos (CBCL; Achenbach & Rescorla, 2000). Os resultados deste estudo suportam a ideia de que baixos níveis de envolvimento parental e afetividade representam um efeito indireto no risco cumulativo sobre problemas de externalizantes e internalizantes nas crianças pré-escolares.

Gach, Sameroff e Olson (2018) conduziram, também nos EUA, um estudo usando uma amostra longitudinal de meninos e meninas de famílias de renda média. Eles examinaram as associações entre a exposição ao risco cumulativo precoce, práticas parentais e comportamentos externalizantes de crianças aos três e aos dez anos de idade. O índice cumulativo de risco foi composto por seis fatores associados a problemas de comportamento infantil: renda, isolamento social, agressão conjugal, funcionamento familiar não coeso, status de pai/mãe solteiro(a) e saúde mental materna. O principal objetivo da pesquisa foi examinar possíveis mecanismos subjacentes às associações entre risco cumulativo e comportamento externalizantes, testando se estes interagem com as práticas parentais negativas. A práticas parentais negativas associadas aos comportamentos externalizantes que foram avaliadas são: punição corporal frequente; baixos níveis de afetividade materno, baixos níveis de eficácia parental auto percebida e global e avaliações negativas estáveis e personalizadas sobre o mau comportamento das crianças. Os resultados demonstraram que altos níveis de risco cumulativo estariam associados a níveis relativamente altos de práticas parentais negativas e que a qualidade da parentalidade interage com os efeitos do risco cumulativo no comportamento externalizante infantil aos 10 anos de idade.

Embora tenha sido reconhecido o valor das práticas parentais democráticas como fator de proteção para o desenvolvimento das crianças em contextos de risco cumulativo, os fatores de risco

ainda são o foco tradicional da pesquisa de prevenção; isto é, aqueles fatores que aumentam a probabilidade de um indivíduo se engajar em comportamentos disfuncionais (Desmarais, Nicholls, Wilson & Brink, 2012). Apesar das críticas de que o isso poderia produzir avaliações tendenciosas que provavelmente superestimam o risco, existem poucas pesquisas sobre os fatores que poderiam proteger ou diminuir o risco (Ryba, 2008). Como dito anteriormente, o recente aumento do interesse na utilidade de fatores de proteção na avaliação de riscos reflete, em parte, a insatisfação com um modelo de avaliação de necessidades que se concentra exclusivamente em déficits (Serin, Chadwick & Lloyd, 2016).

Nas últimas décadas, o modelo de resiliência tem ganhado destaque como uma maneira de compreender a interação dos fatores de proteção e o desenvolvimento das crianças em ambientes de risco. O termo resiliência tem sido definido como a capacidade de prosperar no contexto de adversidade (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) e centra-se no estudo dos fatores de proteção da criança, família, escola e comunidade que podem estar associados a um ajustamento positivo apesar da exposição a fatores de risco (Vanderbilt-Adriance, et al., 2015). Este ajustamento positivo pode ser tanto a ausência de um resultado negativo (por exemplo, psicopatologia) ou a presença de um resultado positivo, como competência acadêmica, competência social (desenvolvimento de habilidades sociais) ou cumprimento de metas de desenvolvimento adequadas (Luthar et al., 2000). Embora haja benefícios em estudar a ausência de resultados negativos (Vanderbilt-Adriance et al., 2015), a presente pesquisa se concentra na presença de resultados positivos, como competência social e os fatores de proteção relacionados ao seu desenvolvimento. O modelo de resiliência pode fornecer informações essenciais para os esforços de prevenção e intervenção destinados a orientar políticas públicas e programas sociais para o desenvolvimento de competência social em crianças em contexto de risco (Vanderbilt-Adriance et al., 2015).

Em seu estudo longitudinal, Vanderbilt-Adriance et al. (2015) utilizaram o modelo de resiliência para investigar fatores de proteção na criança, família e comunidade. Os autores utilizaram uma amostra de 731 mães e filhos de ambos os sexos em contexto de risco cumulativo associado a emissão e desenvolvimento de comportamentos disfuncionais. Para a inclusão na amostra a família deveria se enquadrar em pelo menos dois dos três itens do índice de fatores de risco cumulativo: criança (criança com problemas de conduta, relacionamentos de alto conflito com adultos), família (depressão materna, desafios parentais diários, problemas relacionados uso

de drogas, *status* de pais adolescentes) e sociodemográficos (baixa escolaridade e renda familiar baixa). As crianças foram acessadas aos dois, três, quatro e cinco anos de idade.

A criança-alvo, cuidador principal e, quando disponível, cuidador alternativo (por exemplo, pai, avó) participaram de avaliações domiciliares anuais que duravam entre duas e três horas. As avaliações consistiam em uma bateria de medidas de auto relato e tarefas de interação observacional. Os fatores de proteção investigados foram controle inibitório, atenção dirigida, reforço ao comportamento positivo, satisfação dos pais a respeito do suporte social e qualidade de vizinhança, estes foram associados com níveis mais baixos de problemas comportamentais aos cinco anos de idade. Os fatores de proteção da comunidade também distinguiram crianças que permaneceram abaixo e acima de um limiar clínico para problemas de comportamento entre dois e cinco anos. Cada domínio de fatores de proteção fez contribuições pequenas, mas significativas, para reduzir a agressão aos cinco anos. Esses resultados enfatizam a importância da análise dos fatores de proteção cumulativos, não apenas dos de risco, na ecologia do desenvolvimento.

2.4 Modelo Bioecológico e o desenvolvimento da criança pré-escolar

Um dos modelos que se propõe a estudar a ecologia do desenvolvimento humano é o modelo Bioecológico (Figura 2) de Bronfenbrenner e Morris (2006). Este define desenvolvimento como o fenômeno da continuidade e descontinuidade das características bio-psicológicas dos seres humanos, tanto como indivíduos como em grupos. Tal fenômeno ocorre ao longo de toda a vida, através das gerações e do tempo histórico, com vistas para futuro. O termo futuro, nesse sentido, reafirma a capacidade humana como única espécie que, através do método científico, desenvolveu a capacidade de mudar o mundo em que vive. Como resultado, dentro de certos limites, os seres humanos podem alterar a natureza e o curso do próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Isso se relaciona com o que pretende a ciência da prevenção, na medida em que se pretende prevenir o processo de desenvolvimento de comportamentos disfuncionais no futuro, promovendo o desenvolvimento de competência social no presente.

Dessa forma, um construto essencial para compreensão do modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) é o *processo*. Esse é o mecanismo primário que produz o desenvolvimento humano e pode ser definido como as interações que ocorrem entre as pessoas e os ambientes de formas específicas ao longo do tempo, também chamados *processos*

proximais. No entanto, o potencial de tais processos em influenciar o desenvolvimento pode variar substancialmente em função das características da *pessoa e*m desenvolvimento, dos *contextos* ambientais imediatos e distais, e os períodos de *tempo* em que os processos proximais tomam lugar. Assim, compreender o papel da pessoa, dos contextos e do tempo no processo de desenvolvimento no modelo bioecológico se faz necessário.

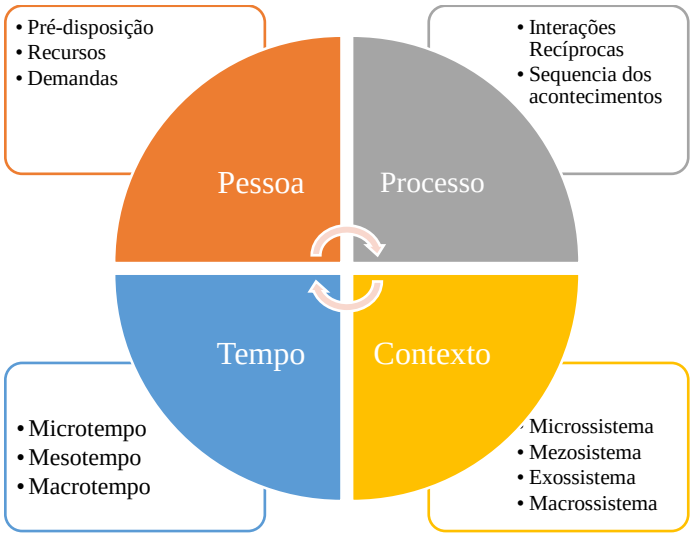
Segundo Bronfenbrenner & Morris (2006), as *pré-disposições*, os *recursos* e as *demandas* são as três formas como as características da *pessoa* podem influenciar a forma e o curso de seu desenvolvimento futuro, através de sua capacidade em afetar a direção e a potência dos processos proximais. As *pré-disposições* da pessoa podem definir os processos em movimento em relação ao desenvolvimento de algo específico e sustentá-lo no decorrer do tempo. Por exemplo, uma criança pode nascer com uma pré-disposição genética ao desenvolvimento de um repertório de comportamentos disfuncionais. Os *recursos* bioecológicos da criança como habilidade, experiência e conhecimento são necessários para o funcionamento eficaz de processos proximais. Finalmente, as características de *demanda* convidam ou desencorajam que a criança tenha reações ao ambiente social que podem potencializar ou perturbar os processos proximais. A combinação dessas três formas descreve as características da pessoa que podem explicar as mudanças na direção e potência dos processos proximais e seus resultados no desenvolvimento. Em suma, no modelo bioecológico, as características da pessoa funcionam tanto como produtor como produto de desenvolvimento (Lerner, 1982, 2002; Lerner & Busch-Rossnagel, 1981).

Os múltiplos *contextos* onde os processos proximais ocorrem podem ser divididos em quatro níveis: Microssistema, a Mesosistema, o Exossistema e o Macrossistema. O Microsistema, nível 1, envolve o ambiente imediato com o qual a criança interage diretamente como a sala de aula, playground, casa, casa do amigo, vizinhança e instituição religiosa. O nível 2, Mesosistema, abrange as interações entre mais de um contexto que a criança participa ativamente, por exemplo, entre casa e escola, quando uma criança que tem pais autoritários emite comportamentos disfuncionais na escola. Da mesma forma, o nível 3, Exossistema, envolve a interação de sistemas, mas aqui, em pelo menos um dos sistemas a criança não participa diretamente, “mas eventos que ocorrem afetam ou são afetados pelo que acontece no contexto direto vivenciado pela criança em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Por exemplo, os estressores sociais podem afetar as práticas parentais que por sua vez afetam o desenvolvimento infantil. O Macrossistema, nível 4, é composto pelas culturas, valores, crenças, religiões, ideologias e formas de governo, além de

acontecimentos históricos que estão relacionados aos contextos de desenvolvimento da criança. Os macrossistemas são desenvolvidos historicamente, o que significa que eles se modificam ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Por fim, o *tempo* é uma propriedade essencial para a compreensão do modelo de desenvolvimento bioecologico, já que os processos proximais envolvem interações reciprocas mais complexas progressivamente com o decorrer do tempo e para que tenham impacto, as interações devem ocorrer de forma regular. Este pode ser dividido em Microtempo, Mesotempo e Macrotempo. Permitem examinar a influência no desenvolvimento de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. O Microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade observadas dentro das interações no processo proximal. Mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal, considerado em intervalos de tempo como dias e semanas. Por fim, o Macrotempo pode ser definido como os históricos e sociais que podem modificar a forma como os processos proximais ocorrem (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Figura 2 – Modelo Bioecológico



Fonte: Bronfenbrenner e Morris (2006)

As principais pessoas com quem as crianças interagem de forma regular ao longo do tempo são os pais, e quando estas vão ficando mais velhas outras pessoas também se tornam importantes, tais como cuidadores da creche, parentes, irmãos e amigos do bairro (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Com a entrada na escola, se tornam importantes professores, colegas de classe e outras pessoas do cotidiano escolar. Esse modelo considera que a adaptação ao contexto escolar é dada

através das relações. Desta forma, assim como a criança traz para a escola um repertório prévio para lidar com os desafios que ali se apresentam, seu repertório também se reconstrói no dia a dia do novo contexto. Isto se dá de acordo com as interações entre a criança e as pessoas, símbolos e objetos ali presentes

Diversos programas preventivos são criados para crianças no jardim de infância (pré-escola), ou para os anos escolares iniciais, já que, como dito, com a entrada na escola as crianças têm seus primeiros contatos sociais com pares fora do ambiente familiar. A literatura destaca que a experiência escolar prévia favorece o ajustamento ao papel de estudante, influenciando positivamente os resultados escolares e o desenvolvimento da competência social (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Assim, a aquisição de habilidades da criança está diretamente relacionada não apenas à faixa etária, mas também às interações vividas com os outros seres humanos do seu grupo social.

Embora a teoria Bioecológica não possua um linearidade de fases, pelos próprios preceitos em que se embasa, didaticamente é possível descrever o desenvolvimento infantil de acordo com alguns domínios de funções, como o desenvolvimento motor, as habilidades motoras grossas, que se referem à utilização dos grandes músculos do corpo, as habilidades motoras finas, relacionadas ao uso dos pequenos músculos das mãos; e o desenvolvimento cognitivo, como a linguagem, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocional e a cognição, que se refere aos processos mentais superiores, como o pensamento, memória e aprendizado. Esses domínios são interdependentes, entretanto, são influenciados e influenciam uns aos outros (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

À medida que a criança cresce, sua habilidade motora vai se aprimorando, e a capacidade de controlar seus músculos e mover-se com desenvoltura aumenta consideravelmente. No entanto, da mesma forma como ocorre com o desenvolvimento em geral, o desenvolvimento físico não está estritamente ligado a esses fatores, mas também à estimulação da interação social (Oliveira, Oliveira, & Cattuzzo, 2013). A capacidade de mover-se de forma cada vez mais autônoma está relacionada a diversos fatores, dentre eles a maturação neurológica, que permite movimentos mais complexos, e o crescimento corporal (Silva, Cavalcante, Heumann, & Lima, 2018). Ao final do período pré-escolar esse crescimento vai possibilitar um maior domínio corporal, facilitando o movimento e disponibilidade em realizar atividades motoras. Sendo assim, é por meio do corpo que as interações com as pessoas e com o meio em que vive serão cada vez mais possíveis para a

criança em fase pré-escolar. Poder andar sozinha representa um fator de "independência" maior em relação à mãe, pois ao deixar o colo materno a criança começa a explorar o ambiente, escolhendo entre o que fazer ou não, permitindo facilidades e oportunidades cada vez maiores para explorar o mundo que a rodeia.

O processo de maturação cognitiva acontece também em relação à regulação da atenção, tornando-a mais focalizada e seletiva (Rueda et al, 2004). Essa mudança física, permite que tanto na escola quanto em casa a criança possa realizar uma mesma atividade por mais tempo, como por exemplo, ouvir histórias um pouco mais extensas ou participar de jogos e brincadeiras mais demoradas. Da mesma forma, o desenvolvimento da linguagem é um fator importante para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. De acordo com Rosa (1993), na idade pré-escolar o vocabulário da criança aumenta de cerca de trezentas palavras aos dois anos, para cerca de duas mil palavras aos cinco anos de idade. Entretanto, diversos estudos tem demonstrado como o desenvolvimento dessas habilidades, cognitivas e motoras, se fazem em um ambiente social e vão depender das interações nos processos proximais e distais, estabelecidas entre as crianças e seus ambientes (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.5 Competência e Disfunção: Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento

Os processos proximais produzidos tanto na comunidade, como escola e na família podem resultar no desenvolvimento de competência ou disfunção (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O termo *disfunção, ou problemas de comportamento,* refere-se à manifestação recorrente de dificuldades por parte da criança em desenvolvimento na manutenção do controle do seu comportamento quando em interação (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Expressões de disfunção têm sido associadas a duas categorias de comportamentos amplas: comportamentos externalizantes e internalizantes. Os primeiros incluem problemas com atenção e auto-regulação, bem como comportamentos antissociais e agressivos; já os comportamentos internalizantes incluem depressão, isolamento, ansiedade e queixas somáticas (Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016). Problemas de comportamento internalizantes e externalizantes têm sido associados a dificuldades no relacionamento com os pares e trazem maior risco para desfechos desfavoráveis, tais como envolvimento com pares desviantes e comportamentos agressivo na adolescência (Fanti & Henrich, 2010).

Por outro lado, a *competência social* é definida como a aquisição e demonstração de habilidades nas interações (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Essa é um indicador de adaptação positiva, mede o grau em que um indivíduo é capaz de lidar com os desafios presentes nas interações sociais. A competência é frequentemente compreendida como sinônimo de *habilidades sociais* (Sallquist et al., 2009). O conceito de Habilidades Socias remete a um conjunto de comportamentos aprendidos que permitem iniciar e manter relações sociais positivas com outras pessoas, tais como comunicação, solução de problemas, tomada de decisão e capacidade de formar relações entre pares (Ölçer & Aytar, 2013). A competência social, nesse sentido é baseada em quão competente um indivíduo demonstra ser em emitir comportamentos adequados à situação social. Segundo Vaughan Van Hecke et al. (2007) a competência social inclui pelo menos três dimensões: (a) a tendência de expressar afeto, interesse e emoções positivas em relação com pares e adultos, (b) a capacidade de se integrar com os outros no fluxo dinâmico da interação social, e (c) a capacidade de regular a atenção e a reatividade emocional.

As habilidades sociais mais importantes na infância, de acordo com Del Prette e Del Prette (2005) são: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, capacidade de fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. A especificidade das habilidades sociais é decorrente das expectativas do contexto social quanto aos comportamentos desejáveis dos indivíduos de acordo com o sexo, idade, papel social, a condição orgânica, entre outros (Del Prette & Del Prette, 2005) de modo que, por exemplo, os comportamentos valorizados para uma criança de quatro anos podem ser bem distintos dos que são valorizados para uma de dez.

Contextos onde há um acúmulo de fatores de risco podem refletir no desenvolvimento de *disfunção*. Por outro lado, os processos proximais em um contexto com número elevado de fatores de proteção, acabam impulsionando o desenvolvimento de *competência*. Portanto, mesmo em ambientes de risco, práticas parentais positivas (processos proximais) podem ter um impacto na redução da disfunção, além de potencializar o desenvolvimento de capacidade para as interações sociais. Da mesma forma, ambientes com número elevado de fatores de proteção diminuem a probabilidade de manifestações de disfunção de forma que as práticas parentais em interação com os filhos são impulsionadas a serem mais positivas (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Sendo assim, os efeitos dos processos proximais são mais importantes que os contextos em que estes ocorrem.

Como visto, o modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) argumenta que o desenvolvimento das crianças ocorre em uma multiplicidade de contextos, desde o biológico até o cultural, e contam com fatores de proteção e de risco em todos os níveis. Esse modelo sugere que para um desenvolvimento saudável deve-se levar em conta todos os contextos facilitadores, que são moldados por famílias e bairros, bem como por sistemas políticos, sociais e econômicos mais amplos. Assim, faz-se necessário definir quais fatores de risco e proteção serão considerados para compor o índice cumulativo desta pesquisa.

2.6 Índice de Fatores de Risco Cumulativo

O estudo longitudinal de McMahon et al. (2013), com duração de dois anos, testou como a exposição à violência na comunidade contribui para o desenvolvimento de comportamentos agressivos e pró-sociais em adolescentes afro-americanos nos Estados Unidos. Os resultados sugerem que níveis mais altos de exposição à violência estão associados à um comportamento mais agressivo e menor habilidade social, enquanto que uma maior auto-eficácia e controle inibitório têm efeitos protetores para os jovens, mesmo expostos a altos níveis de violência. O desenvolvimento de tais traços cognitivos, auto-eficácia e controle inibitório, estão relacionados ao estabelecimento de vínculos positivos que transmitam segurança com adultos significantes na família, na escola ou na comunidade desde a infância (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2016).

Além do baixo nível de segurança, outros fatores de risco relacionados à comunidade podem ser citados como, falta de acesso ao saneamento básico, ao atendimento de saúde, à assistência social e à escola de qualidade. Já um alto nível de segurança, a presença de instituições ativas como unidades de saúde, assistência social, igrejas e a própria escola, podem se constituir como fatores de proteção, assim como a possibilidade de as famílias daquela comunidade terem acesso ao saneamento básico e tais instituições (Masten & Monn, 2015).

A comunidade é um ambiente essencial para a compreensão dos fatores que influenciam no desenvolvimento de problemas de comportamento e de habilidades sociais na infância. Entretanto, a casa e a escola são os dois principais contextos em que crianças pequenas desenvolvem competências sociais e emocionais através de interações com outras pessoas, pois passam a maior parte do seu tempo nesses contextos (Anthony et al., 2005). Na escola, a falta de habilidade de manejo dos professores em sala de aula, falta de habilidade de ensinar, baixa expectativa dos

professores em relação ao sucesso dos estudantes e sistema ineficiente de disciplina são fatores de risco do ambiente escolar para o desenvolvimento de comportamento agressivo (Sugai & Horner, 2002). Já professores que tem expectativas positivas em relação aos seus alunos, que são comunicadas de forma clara e consistente podem funcionar como fatores de proteção. Além disso, professores que elogiam os comportamentos positivos do estudante, demonstram senso de justiça e de disciplina na sala de aula, respeitam as diferenças individuais e tem capacidade de expressar apoio emocional, são empáticos e expressaram sentimentos positivos em relação aos alunos podem promover o desenvolvimento de habilidades sociais. (Hoover, Oliver, & Hazier, 1992).

Uma variedade de fatores tem sido estudados e que podem influenciar o curso da aquisição inicial de habilidades sociais e de problemas de comportamento. No entanto, como já dito, para crianças que entram na pré-escola, essas habilidades provavelmente dependem fortemente do contexto familiar (Anthony et al., 2005). A ideia de que os pais desempenham um papel determinante no desenvolvimento do comportamento de seus filhos não é nova (Casas et al., 2006). Diana Baumrind (1967) identificou que os estilos autoritários e permissivos de parentalidade estão associados a taxas mais elevadas de agressão física em crianças. Hart, DeWolf, Wozniak e Burts (1992), sugeriram que os pais autoritários que utilizam de castigo corporal com seus filhos podem ensiná-los que comportamentos fisicamente agressivos são aceitáveis ao interagir com outros, e o uso de tais castigos e ameaças é muitas vezes interpretado como sinais de rejeição pelos filhos. Por outro lado, pais permissivos podem comunicar involuntariamente que comportamentos fisicamente agressivos são aceitáveis quando a criança agride outra pessoa e não sofre nenhum tipo de punição.

Mais recente, Mills-Koonce et al. (2016) estudaram a interação entre contextos mais amplos que influenciam de forma dinâmica a família, além dos estilos parentais, como índice de stress parental, desorganização doméstica e condições socioeconômicas. Trabalhos anteriores relataram associação entre maior estresse parental e um estilo disciplinar mais rígido e comportamentos menos carinhosos em relação à criança (Anthony et al., 2005). Mills-Koonce et al. (2016) coletaram dados durante três anos de famílias nos primeiros três anos de vida de seus filhos, observando associações fracas entre variáveis contextuais como educação dos pais, nível socioeconômico e desorganização doméstica e comportamentos agressivos quando estilos parentais foram incluídos no modelo. Entretanto, embora essas variáveis de contexto tendam a não estar diretamente associadas aos desfechos comportamentais da criança, elas estão associadas aos estilos parentais observados.

Dessa forma, alguns fatores de proteção que promovem o desenvolvimento de habilidades sociais podem ser apontados na família, como: coesão familiar, possibilidade de administrar conflitos, demonstração de interesse pela criança, presença de laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse (Morais & Koller, 2004; Andershed & Andershed, 2010). Além disso, a capacidade de estabelecer e aplicar limites, normas e regras claras, incentivando relacionamentos solidários com os outros e ensinando valores de generosidade e cooperação também têm sido considerados como fatores de proteção (Henderson & Milstein, 2003).

Embora se reconheça a importância dos diversos fatores de risco e os fatores de proteção, dado à limitação de tempo e recursos, esta pesquisa se limitou à identificação apenas de um índice reduzido de fatores de risco. Para compor o índice de fatores de risco cumulativo foram investigados os fatores familiares: status de pai/mãe solteiro(a), quantidades de pessoas vivendo na casa, paternidade adolescente, cuidador primário com menos de um ensino médio e renda familiar. Este índice foi baseado nos estudos de Trentacosta et al (2008). A partir da descrição do índice de fatores de risco já identificados por estudos longitudinais, foi possível discutir de que forma as crianças tem se desenvolvido e quais as práticas parentais estão relacionadas com o desenvolvimento de habilidades sociais e problemas de comportamento. Para a descrição dos fatores de proteção relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais em um contexto de risco potencial, foi aplicado o método *Day in the Life*.

3 Metodologia

3.1 Visão Geral

Neste capítulo, os métodos propostos para a presente pesquisa são descritos. Primeiro, são apresentados os objetivos, seguidos de uma descrição dos métodos, critérios e procedimentos para selecionar e recrutar participantes. Isto é seguido por uma descrição dos procedimentos de análise empregados neste estudo juntamente com uma descrição detalhada das estratégias utilizadas para garantir o rigor das análises. O capítulo termina com as considerações éticas na condução deste estudo.

3.2 Objetivo Geral

Descrever os fatores de proteção e de risco na família e no contexto já identificados na literatura que estão relacionados ao desenvolvimento de comportamentos problema e habilidades sociais em pré-escolares.

3.2.1 Objetivos Específicos

1. Correlacionar o índice de fatores de risco com os escores de habilidades sociais e comportamentos-problema
2. Correlacionar o índice de fatores de riso com os escores de práticas parentais
3. Identificar a interação das práticas parentais com os escores de comportamentos-problema e habilidades sociais.
4. Identificar os fatores de proteção na família de uma criança bem-sucedida

3.3 Método

Trata-se de uma pesquisa de delineamento misto com estudo descritivo transversal e Estudo de Caso Descritivo (Merrian, 1998). O estudo descritivo transversal serviu para verificar a interação entre as dimensões do instrumento de práticas parentais e as dimensões das escalas de comportamento-problema e habilidades sociais (objetivo 3). Além disso, a identificação da correlação entre o índice de fatores de risco e as dimensões dos instrumentos supracitados foi feita (objetivos 1 e 2). Os resultados serão relatados de acordo com as frequências, médias e desvio padrão encontrados nas variáveis e dimensões dos instrumentos aplicados, a serem descritos a

seguir. Também foi aplicado teste de correlação de Pearson e regressão para identificar as interações entre as variáveis.

Para desenvolver uma investigação mais aprofundada dos fatores de proteção na família relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais (objetivo 4), foi feito um estudo de caso descritivo. Para o propósito deste estudo, a metodologia de estudo de caso é definida como uma investigação sistemática e intensiva de uma unidade limitada na qual o pesquisador examina os dados em profundidade dentro de seu contexto real de mundo (Yin, 2009). O caso é delimitado por uma criança identificada com altos escores de habilidades socias. Ser um estudo de caso descritivo significa que o produto final é uma "descrição densa" do fenômeno em estudo. Essa metodologia é particularmente adequada quando o pesquisador está interessado no processo pelo qual o fenômeno ocorre (Merrian, 1998). No caso deste estudo, descrever os fatores de proteção na família relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais.

3.3.1 Contexto de Pesquisa. O estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil da rede pública, localizada em um município da região sudeste do estado de São Paulo, na qual foram realizadas outras pesquisas e projetos de extensão universitária. Segundo o website da prefeitura da cidade, esta foi fundada em 1965, separando-se do município de Jundiaí, tendo o apoio da maioria absoluta da população. A cidade conta com cerca de 56 mil habitantes, área de 201 km^2, tendo uma densidade demográfica de 276,85 habitantes por km^2. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade é de 0,762 (SP capital = 0,80; SP estado = 0,783). Segundo o site do IBGE, em 2009 foram listados 21 estabelecimentos de saúde, entre estes 17 pertencem ao SUS, sendo: 15 unidades ambulatoriais, 1 de emergência e 1 de internação (38 leitos). Quanto à Assistência Social, existem dois Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e um Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). A cidade possuí índice de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de 97,4%, e em 2017 o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 6,7. O município conta com 25 escolas de Ensino Infantil, sendo 20 públicas e 5 da iniciativa privada.

O bairro onde está localizado a escola conta com uma Unidade Básica de Saúde (UBS), não possui CRAS ou CREAS, e conta com uma escola de educação pré-escolar e uma de educação infantil e fundamental, a qual se insere esse estudo. A escola possui 16 salas de aula, almoxarifado, cozinha geral e cozinha para funcionários, pátio para alimentação, playground, sala de direção e coordenação, biblioteca e sala de HTPC. O horário de funcionamento da escola é das

7h ao meio dia e das 12:30h às 17:30h, com aulas nos dois turnos. A escola possuí 4 salas de Jardim I e II, sendo quatro turmas de manhã e quatro a tarde. A reunião de pais do Ensino Infantil acontece de dois em dois meses (4 ao ano) e tem a presença de cerca de 70 a 80% dos pais. Do infantil ao segundo 2º ano as crianças são avaliadas através de 'diagnóstico', o que significa que as estas não recebem nota, e sim uma descrição de seus pontos positivos e quais precisam ser trabalhados. Segundo relato da escola, a relação entre a esta e a UBS se faz apenas através do dentista, e o CRAS não possuí vínculo direto com a escola. Sendo assim, não há projetos ou trabalho com serviço de psicologia ou assistência social na escola.

3.3.2 Participantes. A amostra do estudo descritivo transversal foi não probabilística intencional, ou seja, constituída segundo critérios de conveniência. Participaram 48 pais e responsáveis de crianças de quatro turmas do Ensino Infantil (EI), do período vespertino, sendo duas turmas do Jardim I e duas do Jardim II. Os critérios de inclusão para os pais ou responsáveis foi: ter uma criança regularmente matriculada na Escola de EI onde foi realizado o estudo, aceitar responder ao questionário de práticas parentais, e aceitar que seu filho também participe da avaliação. Os pais e responsáveis foram recrutados na reunião de pais oferecida pela escola no mês de junho de 2018, e foram convidados para uma segunda reunião com o grupo da pesquisa no mês de agosto do mesmo ano.

Após análise preliminar dos dados do estudo descritivo transversal, foram convidadas a participar do estudo de caso duas famílias em que as crianças foram consideradas bem-sucedida em seu desenvolvimento de acordo com as perspectivas de várias vozes de seu contexto: família, professores e comunidade, bem como pelo instrumento PKBS. Das duas famílias convidadas, apenas uma aceitou participar. A família participante do estudo de caso *Day in the Life* mora a duas quadras da escola. Eles moram na casa de cima, enquanto os avós maternos moram na casa de baixo. Os dois filhos frequentam aquela escola durante a semana e a família toda aos fins de semana, já que o espaço é utilizado pela igreja local para suas reuniões de domingo. Os pais trabalham de segunda a sábado das 14:00h às 22:00h. Entretanto, vão juntos às reuniões de pais da escola sempre que convidados. As crianças passam a manhã com seus pais e estudam no período vespertino, depois do horário da escola, enquanto os pais estão no trabalho, a avó materna fica com as crianças, ela trabalha no período da manhã. Neste período as crianças assistem televisão, brincam no pátio, jantam com os avós e brincam juntas de jogos variados. O time de futebol favorito de Bia é o São Paulo e o seu brinquedo favorito é uma calculadora. A noite, após a chegada dos

pais, a família se dedica a atividades variadas, como assistir televisão, fazer deveres ou cear, antes de ir dormir.

3.3.3 Instrumentos de coleta de dados. Com vistas a auxiliar na compreensão dos instrumentos que foram utilizados no presente estudo, será apresentado, inicialmente, um quadro descritivo das variáveis de interesse da pesquisa e dos instrumentos ou métodos utilizados para avaliá-las (Tabela 1). Posteriormente, cada instrumento será apresentado detalhadamente.

Tabela 1 – Variáveis de Interesse e formas de acesso.

Variáveis de interesse	**Público Alvo**	**Respondente**	**Instrumentos**
Índice de Fatores de Risco	Pais/responsáveis Pré-escolares	Pais/responsáveis	Questionário Socio demográficas
Práticas parentais	Pais/responsáveis	Pais/responsáveis	Child-Rearing Practices Report (CRPR)
Repertório de habilidades sociais e comportamentos-problema.	Pré-escolares	Pais/responsáveis	Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS)
Fatores de proteção relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais em pré-escolares.	Contexto Família	Contexto Família	Day in the Life (DITL)

Fonte: elaboração da autora

3.3.3.1 Child-Rearing Practices Report (CRPR). O instrumento denominado *Child-Rearing Practices Report* (CRPR) foi criado por Block (1965) nos Estados Unidos e foi percursor para o entendimento do exercício parental. Esse instrumento foi validado por diversos autores de outros países (Chuang, Chen, & Shu, 2013; Dekovic, Janssens, & Gerris, 1991; Kochanska, Kuczynski, & RadkeYarrow, 1989; Rickel & Biasatti, 1982) como medidas fidedignas, confiáveis e precisas. No Brasil o instrumento foi validado por Valadão (2018). É uma escala de medidas psicométricas empregado em estudos que pretendem pesquisar práticas parentais. A versão validada no Brasil tem como base de organização duas dimensões: Práticas Autoritárias e Práticas Autoritativas (ou Democráticas), e incluiu a dimensão de Práticas Negligentes.

A dimensão Democrática avalia a disposição dos pais ou cuidadores em compartilhar com a criança aprendizagens, estimulação de autonomia, afeto e responsividade às necessidades da criança. Os itens que representam as práticas Parentais Autoritárias referem-se às práticas parentais

de controle do comportamental infantil, ao estabelecimento de limites rigorosos, ao comando direto e ao estabelecimento de regras e restrições constantes. Por fim, a dimensão de Práticas Negligentes se caracteriza pela ausência de envolvimento da díade parental com a criança, indisponibilidade física e verbal dos pais e omissão do cuidado e afeto à criança.

O estudo de validação de Valadão (2018) evidenciou propriedades psicométricas satisfatórias quanto às medidas de *Alpha de Cronbach* (A.C.) e Confiabilidade Composta (C.C) das três dimensões e carga fatorial dos itens acima de 0,40. Assim, as dimensões deste instrumento são: Práticas Democráticas com 13 itens (AC=0,82; CC=0,82; KMO=0,83), Práticas Autoritárias com12 itens (AC=0,76; CC=0,78; KMO=0,80) e Práticas Negligentes com 4 itens (AC=0,63; CC=0,71; KMO=0,69). Para Stoltz e Dekovic (2015), o inventário discrimina as práticas parentais relacionadas tanto ao comportamento de crianças com habilidades sociais quanto das com comportamentos antissociais ou agressivos.

3.3.3.2 Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS). O instrumento foi criado originalmente nos EUA (School Behavior Scales-2- Merrel, 2002) e validado para o Brasil por Dias, Freitas, Del Prette e Del Prette (2011). O instrumento é apresentado em duas versões, uma para pais e outra para professores, a versão utilizada neste estudo foi a de pais. Os itens são avaliados em uma escala tipo likert de que vai de 0 (nunca) a 3 (frequentemente). No Brasil o estudo de validação evidenciou propriedades psicométricas satisfatórias quanto à consistência interna da escala total de Habilidades Sociais (α=0,92) e de Comportamentos-problema (α=95). Esse instrumento foi utilizado nesta pesquisa para a avaliação das Habilidades Sociais e Comportamentos problema de crianças pré-escolares e relação com as práticas parentais.

A análise fatorial apontou que a escala de Habilidades Sociais possui uma estrutura com trinta e dois itens, distribuídos em três dimensões, com autovalores entre 10,00 e 1,94, que explicam 45,38% da variância dos dados. Os itens desta escala obtiveram coeficientes de saturação entre 0,40 e 0,83, sendo que os itens 6, 11, 21 e 34 se encontraram em mais de uma dimensão. Os itens 13 e 30 foram eliminados da estrutura fatorial, pois obtiveram cargas fatoriais inferiores a 0,40. As dimensões identificadas foram denominadas: F1 – Cooperação Social (13 itens), F2 – Independência Social (11 itens) e F3 – Interação Social (8 itens).

A análise fatorial da escala de comportamentos problema indicou que esta possui uma estrutura com quarenta e dois itens, distribuídos em duas dimensões, com autovalores entre 14,62 e 3,07, que explicaram 42,12% da variância dos dados. Os itens desta escala obtiveram coeficientes

de saturação entre 0,43 e 0,77, sendo que os itens 7,10, 18, 35 e 41 foram encontrados em mais de uma dimensão. Nenhum item foi eliminado da estrutura fatorial, pois todos obtiveram cargas fatoriais superiores a 0,40. As dimensões identificadas foram denominadas: F1 – Comportamentos Externalizantes (24 itens), F2 – Comportamentos Internalizantes (18 itens).

3.3.3.3 Método Day in the Life (DITL). O método *Day in the Life*, criado por Gillen e Cameron (2010), tem sido aplicado em diversos países com culturas diferentes, como a Itália, os EUA, o Reino Unido, Canadá, Tailândia, Turquia, Peru e Brasil, para descrever como crianças têm se desenvolvido de forma positiva em diferentes contextos. Esse projeto tem incluído crianças, jovens, adultos e idosos que são bem-sucedidas em diferentes contextos, como crianças migrantes em transição para a escola, jovens em transição para a universidade etc. Para capturar os aspectos multimodais da vida de um indivíduo, a filmagem de um dia foi empregada por Gillen e Cameron (2010) como uma forma ecologicamente adequada e facilitadora para a realização desta investigação. Vídeos proporcionam a oportunidade para análise de dados tendo uma apreciação mais profunda dos detalhes de contexto, além de oportunizar a observação de detalhes que de outro modo poderiam ser ignorados, oferecendo a vantagem de se ver a mesma cena repetidas vezes.

Duas crianças, um menino e uma menina, identificadas como bem-sucedidas em seu desenvolvimento de acordo com as perspectivas de várias vozes de seu contexto, tanto da família, professores e comunidade como dos resultados de instrumentos padronizados foram convidados a participar. O método teve como dados a filmagem de um dia na vida, entrevistas com a família a respeito do que foi filmado, entrevistas com os membros da família e com a própria criança. As entrevistas possibilitam dar voz aos participantes, tanto a respeito do que foi gravado como das interações entre as pessoas que são importantes para a criança.

Através das discussões finais das imagens de vídeo foi possível refletir, durante o curso de um dia, de que forma esta criança está fazendo uso das oportunidades e restrições oferecidas pelos seus contextos de desenvolvimento. Já com as entrevistas foi possível identificar as intenções e significados dados aos comportamentos pelos participantes (Bronfenbrenner, 1979). As relações realizadas durante o dia na vida engajam pessoas nos diversos ambientes em que a criança participa de atividades, maximizados o aprendizado e desenvolvimento que se tornam cada vez mais complexos com o tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Assim, esse método se mostra promissor para a investigação de como ocorrem as interações de crianças bem-sucedidas em seus

contextos, oportunizando a observação e analise da existência de fatores de proteção que poderiam estar contribuindo para o desenvolvimento positivo da criança.

3.3.3.4 Questionário Sociodemográfico. Este questionário será utilizado para levantar informações junto aos pais/responsáveis quanto ao índice cumulativo de fatores de risco no contexto e da família (Tabela 2).

Tabela 2 – Índice de Fatores de Risco

Fator de risco	Descrição
Renda familiar abaixo do nível da pobreza	Renda menor que 406 reais por morador da casa
Status de cuidador solteiro(a)	Pai/mãe/avó cuidam da criança sem a presença de um companheiro(a)
Casa superlotada	Presença de número maior de pessoas do que de cômodos na casa, ou mais do que 4 crianças na casa
Paternidade\Maternidade adolescente	Um dos cuidadores teve o primeiro filho com menos de 18 anos.
Cuidador primário com menos de um ensino médio	Cuidador primário (respondente) não completou o ensino médio.

Fonte: elaboração da autora

3.3.4 Procedimento de Coleta de dados. Foi feita uma aproximação no segundo semestre de 2017 na escola que se configurou como um período de ambientação da pesquisadora junto ao campo, ou inserção ecológica (Prati, Couto, Moura, Poletto, & Koller, 2008). A pesquisadora participou de reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); de alguns períodos de aula; nas salas de estudo e de professores; interagiu com crianças no refeitório e outros ambientes em que os professores se encontravam, entre si, com outros funcionários e com as crianças. Esta primeira etapa serviu para que houvesse uma aproximação da pesquisadora (e de outros membros do mesmo grupo de pesquisa) com o campo e para que houvesse um maior entendimento das necessidades daquele lugar. Com esta aproximação inicial, foi definido em conjunto com a escola, que a pesquisa se daria no período vespertino.

3.3.4.1 Coleta estudo descritivo transversal. Dando prosseguimento à pesquisa, após a aprovação do comitê de ética (ver ANEXO), a pesquisadora participou de uma reunião de pais da escola do período vespertino para que os pais ou responsáveis tomassem conhecimento do projeto e fossem convidados a participar. Naquele momento, os pais ou responsáveis que aceitaram

participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais e Responsáveis (ver APENDICE). No mesmo momento, os que aceitaram participar, responderam ao *Child-Rearing Practices Report* (CRPR), *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) e ao Questionário Sociodemográfico. Aceitaram participar da pesquisa naquela reunião 39 pais ou responsáveis. Nenhum pai ou responsável presente na reunião rejeitou sua participação ou de seu/sua filho (a).

Algumas semanas depois, os pais e responsáveis daquela escola foram convidados para um café da tarde com as pesquisadoras para que, se interessados, soubessem mais da pesquisa que estava acontecendo na escola e para que houvesse a chance de que os pais que não estiveram presentes na reunião de pais pudessem participar. Estiveram presentes na reunião 14 pais, dos quais 4 já haviam respondido aos questionários na reunião de pais. Assim, totalizou-se uma amostra de 48 pais ou responsáveis de quatro turmas do período vespertino. Dessas quatro turmas a distribuição de participantes foi uniforme, cerca de 12 por turma. Dois participantes (1 pai e 1 mãe) foram eliminados das análises por que responderam aos questionários com escores máximos em todos os itens dos dois instrumentos.

Para a criança participante do DITL, ambos os cuidadores responderam aos questionários. As respostas do pai foram retiradas das análises para que não houvessem dados repetidos. O pai foi escolhido pois todos os seus escores foram negativos para o instrumento CRPR. Por fim, foram utilizados para análise os dados de 45 participantes.

3.3.4.2 Coleta estudo de caso descritivo. O estudo de caso descritivo foi definido com a ajuda das análises preliminares do estudo descritivo transversal. Foram convidadas para os estudo duas crianças identificadas pelo teste PKBS com altos índices de Habilidades Sociais. Uma família aceitou participar. O primeiro encontro entre a pesquisadora e família se deu na reunião de pais convocada pela escola em que Bia apareceu acompanhada por sua mãe, seu pai e seu irmão. Neste primeiro encontro, os pais de Bia demonstraram interesse pela pesquisa e fizeram perguntas sobre o andamento e objetivo do projeto. Desde o início da pesquisa Bia já havia sido apontada pela professora como uma criança respeitosa, carinhosa, educada e participativa nas aulas. A professora também destacou o quanto ela se relacionava bem com seus colegas, com os professores e os servidores da escola. Além disso, os escores de Bia no instrumento PKBS para Habilidades Sociais foi o segundo maior de sua escola, e o sexto menor em comportamentos-problema, segundo as respostas de sua mãe. Após análises preliminares dos instrumentos, as pesquisadoras convidaram os pais para um café, como já relatado, para discutir os objetivos da pesquisa e convidar mais pais

para participarem. Neste segundo encontro, embora os pais de Bia já conhecessem a pesquisa, eles também compareceram à reunião, demonstrando novamente o seu interesse.

Naquele momento a família de Bia foi convidada a participar do estudo de caso Day in the Life e foi-lhes apresentado o termo de consentimento, e os termos de assentimento para as crianças. Foi dado à família um período de uma semana para considerarem a proposta de pesquisa e tomarem uma decisão sobre se participariam ou não. A partir do aceite da família, foi marcada uma reunião na escola para que eles assinassem aos termos e as datas de visitas à família fossem acordadas. A segunda família convidada não aceitou participar por não se sentirem à vontade sendo filmados.

O Método DITL se deu em três partes em dias e horários previamente agendados com a família: na 1ª parte a pesquisadora visitou a família para falar mais sobre o estudo. O primeiro encontro teve duração de cerca de uma hora. Neste mesmo momento os pais, o irmão e a criança foram convidados a darem uma entrevista que foi gravada em áudio. Foi conduzida uma entrevista em profundidade com dois grandes temas: (1) atividades feitas pela criança em casa, na escola e na comunidade e (2) relacionamentos que são importantes para a criança, amigos, familiares e outros. Neste dia também foi feita uma filmagem na casa da família por alguns minutos para que a criança e os demais se acostumem com a presença de uma pessoa com uma câmera.

Na 2ª. parte a pesquisadora e uma colaboradora visitaram a casa, a escola e a comunidade da criança usando uma câmera de vídeo para filmá-la enquanto realizava suas atividades normalmente, durante todo o dia (desde a hora que acordar até quando for dormir). A filmagem foi parada quando algum dos participantes pediu ou quando as pesquisadoras perceberam qualquer desconforto da parte dos participantes. Foi pedida a autorização para a filmagem de outras pessoas que foram encontradas naquele dia, as que aceitaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido outros DITL (ver APÊNDICE). Além disso, os pais das outras crianças da sala também foram requisitados que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis outras crianças DITL (ver APÊNDICE). As crianças que não tiveram a filmagem autorizada pelos seus pais foram identificadas posteriormente e excluídas das análises.

Na 3ª e última parte foi feita uma visita à família para mostrar cerca de meia hora de vídeo do "Dia na Vida” que foi filmado. As opiniões dos participantes sobre o que aconteceu naquele dia foram perguntadas e utilizadas para a análise final. Esse encontro teve duração de cerca de uma hora.

3.4 Análise dos Dados

As análises estatísticas dos instrumentos PKBS e CRPR foram feitas através do programa SPSS. Foram empregadas técnicas de estatística descritiva e inferencial, sendo apresentados os dados de frequências relativas e absolutas, de médias aritméticas e desvio-padrão, segundo as normativas de métodos estatísticos em Psicologia, descritas por Wilkinson (1999). Foi adotado o nível probabilístico de 95% ($p < 0,05$) para a rejeição das hipóteses de nulidade. As práticas parentais foram avaliadas com o instrumento CRPR através de comparações de médias dos escores de cada pai ou responsável em relação às práticas mais relacionadas aos perfis Autoritário, Democrático e Negligente, avaliados pelo instrumento. O questionário PKBS foi analisado através do escores das duas subescalas: Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento e suas dimensões específicas. A correlação entre as variáveis dos instrumentos foi avaliada através de teste estatístico de correlação e regressão.

A análise de dados do DITL foi realizada em três estágios:

1. Compilação pelo pesquisador dos dados das entrevistas, notas de campo, mapas, imagens de vídeo e fotos em cenas e temas mais importantes para o objetivo da pesquisa.
2. Os dados são compartilhados e discutidos em conjunto com a família e criança pesquisadas. As discussões foram gravadas, transcritas e integradas às analises finais.
3. Análise Temática de Conteúdo conduzida pelas pesquisadoras.

3.4.1 Análise Temática de Conteúdo. Braun e Clarke (2006) descrevem a análise de conteúdo temática como um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Minimamente organiza e descreve seu conjunto de dados em detalhes (minuciosos). No entanto, muitas vezes a análise vai mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa. De acordo com Braun e Clarke (2013) a análise temática é um método fundamental para a análise qualitativa pois reparte os dados em categorias de significado, que é um dos preceitos mais genéricos de análise qualitativa e pode ser aplicado em uma variedade de abordagens epistemológicas e teóricas.

3.4.1.1 A Análise Temática de Conteúdo é um processo reflexivo. **A** Análise Temática de Conteúdo é um processo reflexivo, como é verdade em toda análise qualitativa (Erlingsson, & Brysiewicz, 2017). Não há progressão linear, o que significa que identificar códigos e categorizar não são eventos únicos. O processo contínuo de codificar e categorizar e retornar aos dados iniciais para refletir sobre a análise enriquece os resultados e cria temas que capturam e descrevem melhor

os significados dados pelos participantes. Desta forma, embora as etapas sejam apresentadas em uma ordem lógica, elas estão interconectadas e o processo de análise de dados é iterativo.

3.4.1.2 Análise Temática de Conteúdo, passo a passo. A seguir são descritos os passos tomados para a realização da análise como proposto por Braun e Clarke (2006), além de um diagrama representando cada um desses passos (Figura 3). Durante todo o período de análise dos dados, a pesquisadora participou de sessões de discussão com a pesquisadora que tomou notas no dia de filmagem e com outros participantes da equipe de pesquisadores.

3.4.1.2.1 Passo 1: Transcrição. A pesquisadora transcreveu as entrevistas buscando manter uma transcrição ortográfica rigorosa, retendo as informações da narrativa verbal da forma mais verdadeira e original possível. A pesquisadora estava ciente do uso da pontuação para manter o significado pretendido pelo participante em seu uso de linguagem. A formatação do documento de transcrição foi feita de acordo com os pré-requisitos do programa NVivo assim sendo possível à pesquisadora ler a transcrição e ouvir ao áudio ao mesmo tempo, sincronizando áudio e transcrição. Uma vez terminadas as transcrições, a pesquisadora revisou as transcrições para verificar contra o áudio original assegurando a precisão da escrita (Braun, & Clarke, 2006).

3.4.1.2.2 Etapa 2: Familiarizando-se com os dados. Este passo já começou durante a coleta de dados e continuou quando a pesquisadora transcreveu e verificou os dados. A transcrição das entrevistas serviu como primeira familiarização com os dados (Riessman, 1993). A seguir, a pesquisadora voltou a ler as transcrições das entrevistas para imergir totalmente nos dados. Durante este processo, ideias, padrões e significados emergiram progressivamente.

3.4.1.2.3 Etapa 3: Organização de dados no Nvivo. Depois de obter uma compreensão global dos dados, a pesquisadora criou um projeto no programa de análises qualitativas NVivo e adicionou todos os documentos de transcrição e a compilação de 30 minutos do vídeo de um dia na vida (DITL). Os documentos foram nomeados de acordo com a fase de coleta dados a que estão relacionados, sendo elas Entrevista Inicial (áudio), Entrevista Final (áudio), Entrevista Inicial (transcrição), Entrevista Final (transcrição) e Compilação de Vídeo. Os arquivos de áudio e transcrição foram sincronizados.

3.4.1.2.4 Etapa 4: Gerando códigos iniciais e temas. A pesquisadora criou códigos para as entrevistas iniciais e finais de acordo com os fatores de proteção identificados na criança, na família e no contexto que poderiam estar relacionados com os escores altos de habilidades sociais demonstrados pela criança. Da mesma forma, a pesquisadora que tomou notas no dia de filmagem

e outra integrante da equipe de pesquisadores também conduziram essa etapa separadamente e participaram de discussões com a pesquisadora para diminuir a possibilidade de enviesamento de dados (ver discussão de pares).

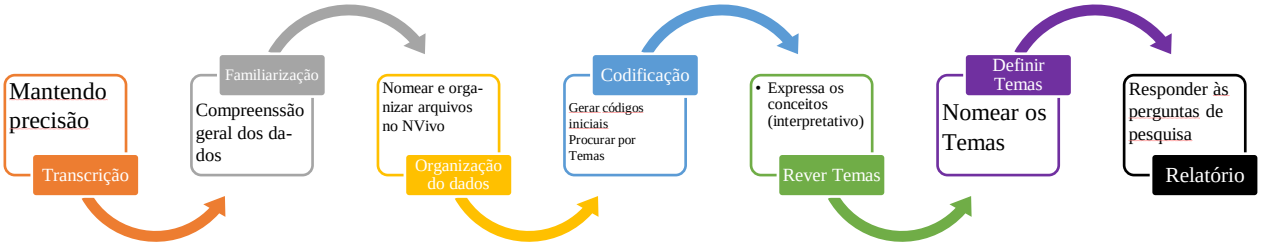
Em seguida a pesquisadora procurou por códigos semelhantes que poderiam ser combinados em categorias significativas, organizando os códigos com o objetivo de construir uma estrutura temática final. Nesta fase, a guia explorar do Nvivo foi usado para procurar frequência e prevalência de códigos para considerar se estes deveriam ser mesclados ou divididos.

3.4.1.2.5 Etapa 5: Revendo temas. Depois de ter desenvolvido a estrutura temática, a pesquisadora teve uma visão ainda mais aprofundada dos dados, já que o aperfeiçoamento dos códigos exigiu a leitura repetida das entrevistas e o vídeo foi assistido diversas vezes. Rever os temas serviu para que fosse feito um agrupamento significativo dos padrões de respostas em relação aos objetivos deste estudo. Esses temas construíram a estrutura temática dos fatores de proteção encontrados na criança, na família e no contexto que estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais em uma criança da pré-escola.

3.4.1.2.6 Etapa 6: Definindo e nomeando temas. Nesta etapa, o ajuste de cada tema com segmentos da transcrição e o conjunto de dados como um todo foram verificados. A pesquisadora descreveu cada tema individualmente e relacionou temas uns com os outros, a criação de "um nome conciso, impactante, e informativo para cada tema" (Brown, & Clarke, 2013, p. 125). Os temas recebem nomes o mais descritivos possível para capturar os diferentes códigos e categorias que estão abaixo dele. De acordo com Braun e Clarke (2006, p. 82), "um tema captura algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa e representa algum nível de resposta padronizada ou significado dentro do conjunto de dados." Os principais critérios para escolher temas foram se o tema capta ou não algo importante em relação aos objetivos de pesquisa na avaliação da pesquisadora (Brown, & Clarke, 2006). Nesse sentido, a pesquisadora desempenhou um papel ativo na identificação de padrões/temas, selecionando quais são os temas de interesse (Taylor, & Ussher, 2001). Sessões de discussão de pares foram realizadas nesta fase para refinar os temas e identificar pontos de viés (ver discussão de pares).

3.4.1.2.7 Etapa 7. Produzindo o relatório. O relatório de resultados foi produzido de acordo com os temas identificados. O relatório tem por objetivo responder às questões de pesquisa. Citações extraídas das transcrições em relação aos fatores de proteção foram utilizados para apoiar a narrativa analítica ilustrando os temas apresentados (Braun, & Clarke, 2006).

Figura 3 – Diagrama de Análise de Dados



Fonte: Braun e Clarke (2013)

3.4.2 Assegurando Rigor. Tracy (2010) descreve critérios para garantir rigor em pesquisas qualitativas. Ela afirma que o rigor pode ser atingido através descrições ricas das práticas e procedimentos de coleta e análise de dado. Diário de campo e discussão de pares servirão como ferramentas para garantir o rigor metodológico desta pesquisa

3.4.2.1 Diário de campo. As pesquisadoras envolvidas na coleta de dados mantiveram diários reflexivos para documentar todos os eventos relacionados ao estudo, como acontecimentos específicos, informações contextuais sobre visitas à escola e reflexões que surgiram durante a coleta de dados tanto do estudo transversal quanto do estudo de caso. As reflexões foram datadas e indicaram a que parte específica do estudo de caso ou estudo transversal elas se referem. Os diários serviram como um registro para reflexão e não foram analisadas diretamente, mas apoiaram as sessões de discussão de pares e a análise dos dados (Spall, 1998).

3.4.2.2 Discussão de pares. Durante todo o processo deste estudo, a pesquisadora participou de discussões entre pares sobre o processo de investigação, metodologia, análise e discussão de resultados (Spall, 1998). Os diários de campo foram usados para estabelecer credibilidade nas sessões de discussão possibilitando que os pesquisadores explorassem possíveis áreas de viés (Lincoln, & Guba, 1985). Antes de conduzir a análise dos dados qualitativos, a pesquisadora se reuniu com a equipe de pesquisa para discutir os dados e oportunizando reflexões. Duas pesquisadoras da equipe leram e fizeram anotações sobre as entrevistas e compilação de vídeo do estudo de caso. Uma das pesquisadoras conhecia o contexto do estudo, mas não fez parte diretamente da coleta. A outra pesquisadora participou da coleta de dados do estudo de caso no dia da filmagem, portanto conhecia o contexto de forma direta. Após esse encontro a pesquisadora fez a análise temática de acordo com suas próprias reflexões, as reflexões trazidas na discussão de pares e as reflexões trazidas pela família na entrevista final (que também foram analisadas). Em seguida a estrutura de temas e categorias foi compartilhada com as duas pesquisadoras, elas

utilizaram os códigos de acordo com as correspondências encontradas nos dados das entrevistas e compilação de vídeo. O programa de análise de dados qualitativos NVivo foi utilizado para medir o índice de concordância, foi atingido um índice maior de 90% para todos os temas e categorias. As divergências foram discutidas buscando consenso.

3.5 Aspectos Éticos

A coleta de dados teve seu início apenas após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP), seguindo-se os procedimentos éticos de respeito aos voluntários e à instituição, de acordo com a resolução do Conselho Nacional da Saúde nº. 466/12 sobre "Pesquisa Envolvendo Seres Humanos". Antes de se iniciar a pesquisa, foi estabelecido contato com a direção de uma escola pública de Educação Infantil de um município da região sudeste do Estado de São Paulo, com a finalidade de apresentar o projeto à escola, descrever suas etapas e obter autorização, por escrito, para o desenvolvimento do estudo. Após aprovação do comitê de ética e assinatura de Carta de Anuência e Declaração de Demonstrativo de Existência de Infraestrutura, os pais e responsáveis das crianças receberam explicação sobre o estudo nas reuniões de pais.

Os pais participaram do estudo mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foram esclarecidos acerca dos objetivos do estudo, assim como das condições de sigilo. A criança do DITL participou do estudo mediante assinatura dos pais do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, essa também foi esclarecida dos objetivos do estudo, assim como das condições de sigilo em uma linguagem mais acessível e desenhou no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para sinalizar seu aceite. A instituição de ensino participou do estudo mediante assinatura de uma Carta de Anuência e Declaração de Demonstrativo de Existência de Infraestrutura. Assim, os participantes formalizaram sua anuência com a pesquisa, ressaltando-se o caráter voluntário de sua participação e a possibilidade de desistência em qualquer momento do estudo, sem nenhum encargo, seja para a escola, as crianças ou para os pais ou responsáveis, inclusive as filmagens feitas durante o DITL podem ser retiradas do estudo a qualquer momento que qualquer um dos participantes quiser, antes de serem divulgados os resultados. A pesquisa somente foi realizada com os participantes que formalizaram anuência.

A pesquisa comportou riscos mínimos aos participantes, como possível desconforto frente a perguntas dos questionários (PKBS e CRPR) e entrevistas (DITL), ou em relação à câmera e a presença da pesquisadora e de mais um observador na casa da família, na sala de aula ou outros

ambientes que a criança esteve durante o estudo de caso, o que não foi observado durante a coleta. No que se refere aos benefícios, a participação das famílias no estudo contribuiu para a realização de discussões teórico-empíricas, que possibilitarão o delineamento de estratégias mais precisas e eficazes de intervenção, no que concerne à prevenção de comportamentos-problema na escola e promoção de habilidades sociais nas crianças.

4 Resultados e Discussão

4.1 Visão Geral

Os resultados serão apresentados em duas sessões, Estudo Descritivo Transversal e Estudo de Caso Descritivo. Os resultados do estudo descritivo transversal procura responder aos objetivos: (1) correlacionar o índice de fatores de risco com os escores de habilidades sociais e comportamentos-problema; e (2) correlacionar o índice de fatores de riso com os escores de práticas parentais e identificar a interação das práticas parentais com os escores de comportamentos-problema e habilidades sociais. Em primeiro lugar o perfil da amostra será descrito, em seguida serão discutidos os resultados de acordo com objetivos na ordem em que foram citados. Os resultados da análise temática de conteúdo do estudo de caso serão descritos a seguir para responder ao objetivo: identificar os fatores de proteção na família de uma criança bem-sucedida.

4.2 Estudo Descritivo Transversal

4.2.1 Perfil da amostra. O perfil final da amostra foi de 42 mães, 2 pais e 1 avó, resultando em 45 participantes. Os respondentes tem idades entre 21 e 67 anos (M = 31.89, DP: 7,81), enquanto a idade de seus companheiros(as) está entre 24 e 47 anos (N: 39, M = 35.66, DP: 5.78). O perfil da amostra de crianças foi de 26 meninas e 19 meninos com idades entre 4 e 6 anos (M = 4.57, DP: 0.53).

4.2.2 Resultados do estudo descritivo transversal. Com o Questionário Sociodemográfico foi possível identificar o índice de fatores de risco relacionados ao contexto das famílias presentes na amostra. Para construção de um programa com foco preventivo é preciso compreender o fenômeno a ser prevenido (Mrazek & Haggerty, 1994; Dumka et al., 1995; Rohrbach, 2014; Abreu & Murta, 2016). Para isso, Rohrbach (2014) e Abreu e Murta (2016) sugerem a identificação epidemiológica de prevalência do problema na população alvo, em seguida a localização dos fatores de risco e proteção como segunda etapa do ciclo para a construção do programa de prevenção. A Tabela 3 apresenta os fatores incluídos no índice e a porcentagem de participantes dessa pesquisa onde cada fator foi encontrado. Em média, foram encontrados 1.130 (DP: 1.09) fatores de risco por família.

Tabela 3 – Índice de Fatores de Risco (Resultados)

Fatores de Risco	Frequência	%
Casa superlotada[1]	19	42.2
Cuidador primário com menor de um ensino médio[2]	15	33.3
Renda familiar abaixo do nível da pobreza[3]	11	24.4
Família monoparental[4]	7	15.6
Paternidade\Maternidade Adolescente[5]	7	15.6

Fonte: elaboração da autora

Como mencionado anteriormente, o índice de fatores de risco foi feito baseado nos estudos de Trentacosta et al. (2008). O foco no risco contextual cumulativo é consistente com os princípios centrais da perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2006) do desenvolvimento humano. O microssistema e o mezossistema são acessados através do índice de fatores de proteção identificados por este estudo. A perspectiva bioecológica está alinhada a pesquisas sobre as relações entre o contexto ecológico, processos proximais e desenvolvimento infantil em populações em condições de maior vulnerabilidade (Oviedo e Czeresnia, 2015), como é o caso dessa pesquisa. A próxima tabela, Tabela 4, apresenta a frequência de famílias de acordo com a quantidade de fatores de risco encontrados.

Tabela 4 – Ocorrência de Fatores de Risco

	Frequência	%	% Acumulada
0.00	11	24.4	24.4
1.00	18	40.0	64.4
2.00	8	17.8	82.2
3.00	7	15.6	97.8
4.00	1	2.2	100.0
5.00	0	0.0	100.0
Total	45	100.0	

Fonte: elaboração da autora

[1] Presença de número maior de pessoas do que de cômodos na casa, ou mais do que 4 crianças na casa
[2] Cuidador primário (respondente) não completou o ensino médio
[3] Renda menor que 406 reais por morador da casa
[4] Presença de apenas um adulto na casa
[5] Um dos cuidadores teve o primeiro filho com menos de 18 anos

Foi encontrado mais de um fator de risco em apenas 35.6% das famílias participantes, além disso, foi encontrada correlação negativa entre a quantidade de fatores de risco e a dimensão de Independência Social do instrumento PKBS (r(44)=-333, p=0.026,). O que significa que quanto mais fatores de risco, menor a probabilidade de a criança desenvolver Independência Social nesta amostra. Entretanto, o tamanho do efeito foi muito pequeno para que seja possível afirmar que essa relação poderia ser replicada em outros estudos.

O fato de não terem sido encontradas interações significativas do índice de fatores de risco com as variáveis medidas nessa amostra, além do tamanho da amostra, levanta questões a respeito do índice escolhido, já que este está baseado em estudos de outros países, (Trentacosta et al., 2008), principalmente os EUA. De acordo com Oviedo e Czeresnia (2015), a vulnerabilidade depende de certas dinâmicas sociais e culturais, assim como aspectos individuais que podem, ou não, criar condições que aumentam a probabilidade de desfechos negativos. Assim, é preciso discutir os fatores de risco incluídos de acordo com o contexto brasileiro.

Os estudos sobre a dinâmica familiar são de extrema importância para a compreensão dos contextos de apoio ao desenvolvimento das crianças. Embora não tenha sido demonstrado por este estudo, as *configurações familiares monoparentais* têm sido relacionadas ao desenvolvimento e emissão de comportamentos problema. Segundo (Maia, Nunes, Silva & Silva, 2017), em famílias monoparentais femininas, nas quais cabem às mulheres todas as responsabilidades pela educação e pelo sustento dos filhos, isso pode resultar em maiores níveis de estresse. Esse maior nível de estresse pode implicar em práticas parentais negativas, sendo um fator de risco para o desenvolvimento e emissão de comportamentos problema. Entretanto, o auxílio da família extensa, ou mesmo vizinhos, pode aliviar o estresse dessas mães. Nessa mesma perspectiva, Gelinski (2010) identifica como fatores de proteção para famílias monoparentais os serviços públicos de saúde e assistência social como: estratégia de Saúde da Família, Bolsa Família, e auxílios sociais dos CRAS e CREAS como auxílio jurídico, financeiro e econômico (Ackerman, Brown, & Izard, 2004). Assim, é possível que as famílias participantes deste estudo que apresentam este fator de risco, família monoparental, façam uso de serviços públicos de saúde e assistência social, além de contarem com pessoas próximas como forma de apoio.

A *parentalidade adolescente* tem sido denotada como fator de risco pois esta exige que o adolescente assuma um papel para o qual ainda não está social e psicologicamente preparado (Steinberg, 1993). Este estudo não conseguiu demonstrar essa correlação. Assim, levanta-se a

hipótese de que essa construção da adolescência feita por teóricos de outros países pode não se adequar a realidade brasileira periférica. Condições históricas, políticas e culturais diferentes produzem transformações não só na representação social da criança e do adolescente, mas também na sua construção identitária. O conceito de infância e adolescência é uma invenção própria da sociedade industrial, ligado às leis trabalhistas e ao sistema educacional que torna o jovem dependente dos pais. Como diz Ariès (1978), a especificidade da adolescência foi reconhecida e emergiu com a escolarização, que supõe a separação entre seres adultos e seres em formação, com a família burguesa que separa o espaço familiar do social e com a progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho. Esse processo que se iniciou nas classes sociais mais abastadas estendeu–se para toda a sociedade e se impôs como um modelo que atingiu toda a organização social. Entretanto, sabe-se que a realidade de muitas famílias de baixa renda no Brasil é de que jovens possuem responsabilidades familiares desde muito cedo. Assim, levanta-se o questionamento de se a paternidade\maternidade adolescente também pode ser considerada um fator de risco nesse contexto.

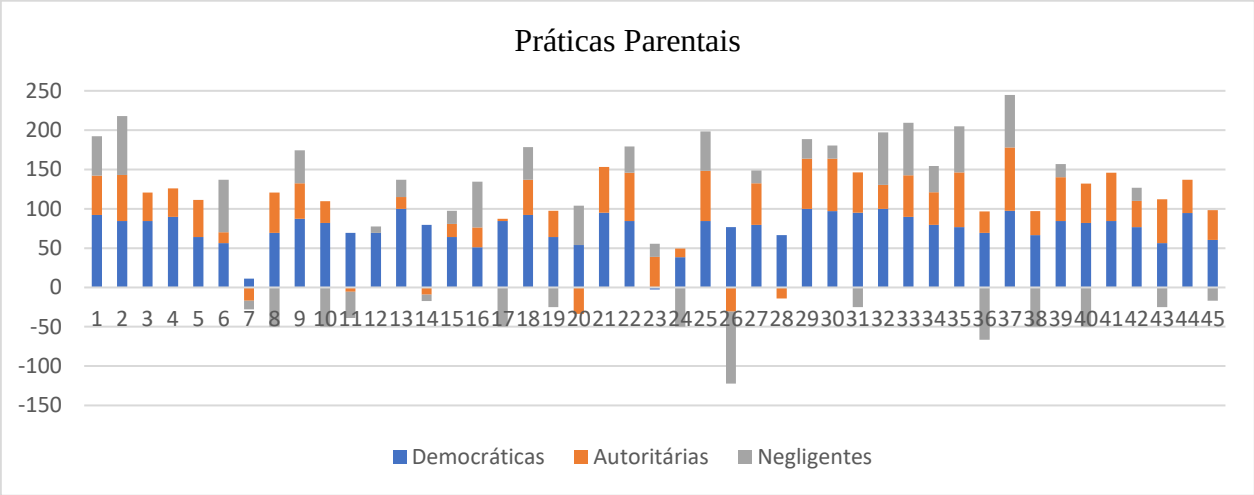
O fator de risco *casa superlotada* tem sido associada com maiores índices de estresse psicológico (Lepore, Evans, Schneider, 1991) o pode influenciar as práticas parentais. Entretanto, a casa superlotada geralmente ocorre juntamente com outras condições adversas da habitação, como a pobreza e falta de acesso à serviços de saúde, educação e assistência social (Pepin, Muckle, Moisan, Forget-Dubois, & Riva, 2018). Assim, questiona-se se a superlotação é um fator causal direto de sofrimento psíquico ou um dos fatores relacionados a outras condições adversas. Por fim, o fator de risco *renda familiar abaixo do nível da pobreza* tem sido implicado no aumento do risco de comportamentos problema. De acordo com os dados do IBGE (2010) a pobreza dificulta o acesso da população à escola, sobretudo nos primeiros anos da infância, pois a chance de uma criança de quatro a seis anos de idade estudar aumenta conforme um melhor rendimento de sua família. Além disso, a fome, falta de acesso à saúde e assistência social também estão associados à pobreza e miséria, assim, o fator de risco pobreza está implicado em uma combinação de desvantagens sociais que caracterizam as áreas periféricas, e não com o rendimento familiar (Peres & Santos, 2008).

Dessa forma, estudos que investigam esses fatores associados a pobreza, e não apenas o renda média por morador, poderiam beneficiar o entendimento a respeito dos fatores de risco no Brasil. Além disso, a conceituação de Serin, Chadwick e Lloyd (2016) de fatores de risco como

estáticos e dinâmicos parece insuficiente para a compreensão desses fatores, já que não podem ser modificados por intervenções preventivas. Para dar conta desses fatores relacionados ao macrossistema (Bronfenbrenner & Morris, 2006), é preciso o desenvolvimento e aplicação de políticas públicas de moradia, educação sexual, assistência social, saúde, etc. No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) têm o objetivo de garantir o acesso à saúde e assistência social para toda a população, inclusive de baixa renda. Embora haja problemas na sua aplicação, não é possível negar sua importância como fatores de proteção para famílias em situações vulneráveis. Desse modo, a manutenção e aperfeiçoamento desses sistemas é primordial para que programas de prevenção à violência, e outros problemas, sejam efetivos contra fatores dinâmicos.

Como não foi possível identificar relações entre o índice de fatores de risco com as dimensões do instrumento de práticas parentais e as escalas de comportamentos-problema e habilidades sociais, será feita a descrição dos escores dos participantes, juntamente com a discussão dos mesmos. O primeiro instrumento a ser descrito é o CRPR. Os escores foram padronizados para uma escala de 1 a 100 para que fosse possível fazer a comparação dos escores mínimos, máximos, médias e desvio padrão. O instrumento mede três dimensões: Práticas Autoritárias (PA), Democráticas (PD) e Negligentes (PN). A distribuição dos escores por participante é apresentada no gráfico a seguir (Figura 4).

Figura 4 – Escores de Práticas Parentais por Participante



Fonte: elaboração da autora

Na tabela 5 estão apresentados o mínimo, máximo, média e desvio padrão das dimensões do instrumento.

Tabela 5 – Estatística Descritiva CRPR

Práticas Parentais	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
PD. Práticas Democráticas	45	-2.56	100.00	75.1969	21.32688
PA. Práticas Autoritárias	45	-33.33	80.56	34.0130	27.45596
PN. Práticas Negligentes	45	-91.67	75.00	6.9148	41.39902

Fonte: elaboração da autora

É possível perceber como os escores destes participantes foram maiores para práticas Parentais Democráticas. Foi testada a diferença entre as médias das três práticas através e teste t e foi encontrada diferença significativa entre as Práticas Democráticas e as outras duas. Entre Práticas Democráticas e Autoritárias t(44)= 11,597 e entre Práticas Democráticas e Negligentes t(44) = 21,651, sendo que todos os testes t obtiveram $p < 0.01$.

O item da dimensão de Práticas Autoritárias que chama a atenção por seus escores mais baixos foi: “4. creio que a punição física (palmadas, surra) é a melhor forma de educar” (M = -1.22, DP: 1.90). É possível que por estarem um ambiente escolar público e terem conhecimento da lei da palmada, sancionada em 2014, esses pais tenham se sentido compelidos a discordar desta afirmação. Ou ainda, que estes pais tenham acatado à lei. Outro item também chama a atenção: “29. creio que é uma irresponsabilidade deixar as crianças brincarem muito tempo sozinhas sem a supervisão de adultos” (M = 1,19, DP: 2,27), este item, assim como o 4 possui um alto desvio padrão, o que indica um alto índice de discordância entre os participantes. Os itens com maior pontuação nessa dimensão foram: “28. controlo meu/minha filho (a) alertando-o (a) sobre coisas ruins que podem lhe acontecer” (M = 2.19 DP: 1.48) e “20. creio que as crianças não deveriam guardar segredos de seus pais” (M = 2.05 DP: 1.72). Ambos os itens podem ter sido interpretados por estes pais como formas de garantir a segurança de seus filhos, assim com o item 16 de práticas Democráticas, “16. Incentivo meu/minha filho (a) a ser curioso, a explorar e a questionar as coisas” (M = 1.40, DP: 1.93), item com menor escore naquela dimensão.

Como dito anteriormente, as Práticas Autoritárias contêm técnicas de controle restritivo compostas por intrusão dos pais, tomada de decisões não-democráticas e disciplina severa (Baldwin et al., 1990; White et al., 2013). Pais autoritários em contextos de alto risco podem refletir uma percepção de perigo; assim, seus estilos parentais mais restritivos podem funcionar como fatores de proteção (Baldwin et al., 1990). Este efeito não foi encontrado pelo estudo de Pezzella

et al. (2016). Entretanto, os autores discutem a necessidade de mais estudos em que sejam identificadas práticas parentais específicas de grupos étnicos e sociais, já que as teorias de práticas parentais são construídas baseadas em famílias brancas de classe média. O instrumento utilizado neste estudo para avaliar as práticas parentais foi criado no contexto dos EUA, e embora tenha sido validado para o contexto brasileiro (Valadão, 2018), esta pesquisa sugere que o contexto do Brasil pode possuir especificidades não alcançadas pelo instrumento. Dessa forma, pesquisas e construções teóricas locais poderiam contribuir para o desenvolvimento do campo.

A dimensão Práticas Democráticas obteve médias positivas acima de 1 em todos os seus itens. Os itens com maior pontuação foram: "6. Demonstro afeto a meu/minha filho (a), abraçando-o (a), beijando-o (a), e pegando-o (a) no colo" (M = 2,72 DP: 0.89) e "18. Eu me certifico que meu/minha filha(o) saiba que eu fico feliz quando ele/a tenta ou consegue fazer alguma coisa" (M = 2,54 DP 0,93). O desvio padrão de ambos os itens foi bastante baixo, o que demonstra altos índices de concordância entre esses pais. O item 6 está relacionado com demonstração de afeto e carinho. Muitas pesquisas têm demonstrado o quanto o aspecto afetivo influencia no desenvolvimento social e psicológico dos filhos. Simons, Lin e Gordon (1998) pesquisaram que o baixo apoio e envolvimento dos pais foram associados com delinquência e uso de drogas na adolescência. Stormshak, Bierman, McMahon e Lengua (2000) encontraram dados semelhantes: pais com baixo nível de envolvimento afetivo possuem filhos com elevado nível de comportamentos de contrariedade. Chen et al. (2002) relataram que a falta de afeto e de responsividade dos pais pode reforçar comportamentos desviantes e de hostilidade nas interações com outras crianças. Os autores concluíram em sua pesquisa que o afeto parental é muito importante no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais da criança. Já o item 18 está relacionado com o incentivo dado pelos pais aos comportamentos positivos da criança, o que também pode ser feito através do afeto.

Nas Práticas Negligentes o item com menor pontuação foi "2. Se meu/minha filho (a) se mete em encrenca, espero que ele/ela resolva o problema por conta própria, na maioria das vezes." (M = -0.74, DP: 2.26). O item com maior pontuação foi: "26. Incentivo meu/minha filho (a) a ser independente de mim." (M = 1,10; DP: 1,81). O item 2 da dimensão de práticas negligentes pode ter sido interpretada por esses cuidadores como um abandono da criança em situações de perigo, já que a comunidade em que moram possui um índice alto de violência, o que está relacionado com as discussões anteriores deste estudo. O incentivo à autonomia é característica marcante das

práticas democráticas (Minetto et al., 2012), assim, considerando que os participantes deste estudo são significantemente mais democráticos em suas práticas, é possível que a sua interpretação do item 26 tenha sido como um incentivo a autonomia

Como dito anteriormente, as práticas parentais democráticas foram as que obtiveram maiores escores entre os participantes deste estudo no instrumento CRPR, já no instrumento PKBS foram as Habilidades Sociais que obtiveram maiores escores. Segundo diversos autores, filhos de pais democráticos tendem a obter maiores índices de Habilidade Sociais (Berry & O´Connor, 2010; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Leme & Bolsoni-Silva, 2010; Vanderbilt-Adriance, et al., 2015). O teste de correlação será descrito e explorado a seguir. O teste t foi feito agrupando as dimensões de habilidades socias e as de comportamentos problema e foi encontrada diferença significativa entre as duas escalas com $p<0.01$, $t(44) =10.138$.

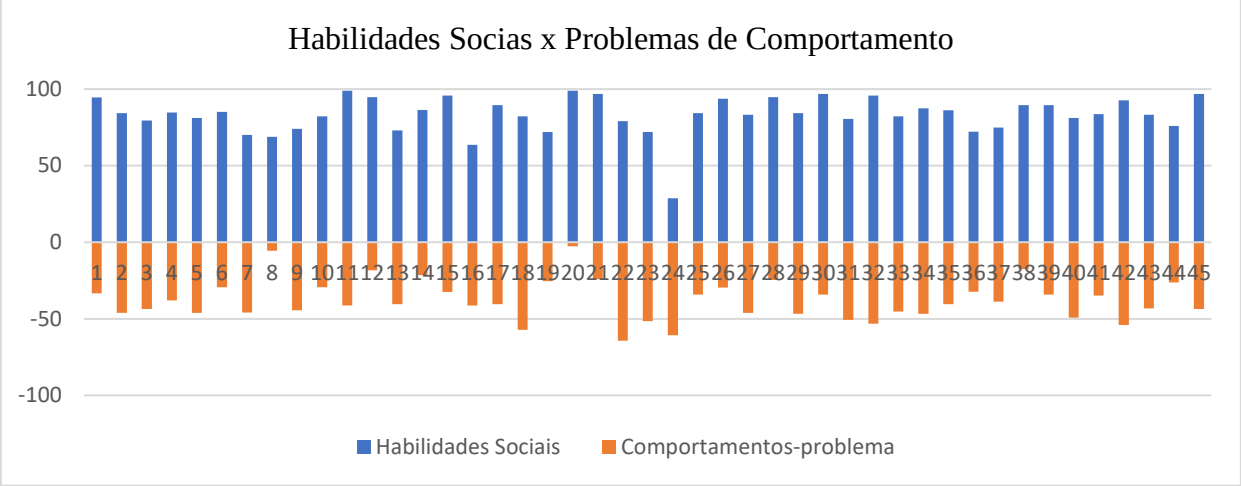
Tabela 6 – Estatística Descritiva PKBS

Dimensões PKBS	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
HS1. Cooperação social	45	29.17	100.00	81.2598	12.72980
HS2. Independência Social	45	25.00	100.00	84.4790	13.73093
HS3. Interação Social	45	24.24	72.73	61.6739	10.26116
PC1. Comportamentos Externalizantes	45	1.45	56.94	32.2219	13.70057
PC2. Comportamentos Internalizantes	45	1.96	74.07	45.6644	15.44644

Fonte: elaboração da autora

A escala de Problemas de Comportamentos mede duas dimensões: Comportamentos Externalizantes e Comportamentos Internalizantes. A escala de Habilidades Sociais mede três dimensões: Cooperação Social, Independência Social e Interação Social. Os escores foram padronizados para uma escala de 1 a 100 para que fosse possível fazer a comparação dos escores mínimos, máximos, médias e desvio padrão. O gráfico a seguir demonstra os escores de comportamentos problema abaixo do eixo x e Habilidades sociais acima do eixo x.

Figura 5 – Escores de Habilidades Sociais e Comportamentos-problema por Participante



Fonte: elaboração da autora

Os problemas de comportamento externalizantes incluem problemas com atenção e auto regulação, bem como comportamentos antissociais e agressivos; já os internalizantes incluem depressão, isolamento, ansiedade e queixas somáticas (Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016). Problemas de comportamento internalizantes e externalizantes têm sido associados a dificuldades no relacionamento com os pares e trazem maior risco para desfechos desfavoráveis, tais como envolvimento com pares desviantes e comportamentos agressivo na adolescência (Fanti & Henrich, 2010). Como é mostrado na Tabela 6, os problemas de comportamento obtiveram médias mais baixas do que as habilidades sociais para estes participantes, além disso, a Figura 5 demonstra como apenas 7 crianças ultrapassaram a linha média dos escores dessa escala. Assim, pode-se concluir através do auto relato dos participantes dessa pesquisa, que os seus filhos possuem taxas baixas de problemas de comportamento.

Por outro lado, as habilidades sociais são um indicador de adaptação positiva, medem o grau em que um indivíduo é capaz de lidar com os desafios presentes nas interações sociais (Ölçer & Aytar, 2013). Como é possível perceber na Figura 2, os escores dessa escala foram muito mais altos do que os de comportamentos problema para quase todas as crianças, exceto a criança 24. O conceito de Habilidades Socias remete a um conjunto de comportamentos aprendidos que permitem iniciar e manter relações sociais positivas com outras pessoas, tais como comunicação, solução de problemas, tomada de decisão e capacidade de formar relações entre pares (Ölçer & Aytar, 2013). Segundo o relato dos participantes deste estudo, as crianças possuem altos escores de habilidades sociais, principalmente nas dimensões de Cooperação Social e Independência Social.

Como mencionado acima, os escores de Práticas Democráticas foram significativamente mais altos no instrumento CRPR, e as habilidades sociais obtiveram os maiores escores das escalas do instrumento PKBS. Assim, para verificar a se há interação entre essas variáveis, foi conduzido o teste de correlação de Pearson. Em seguida, será descrita a correlação entre as dimensões do instrumento CRPR para averiguar as dimensões significativamente diferentes entre si. Foi encontrada correlação significativa entre as práticas parentais Democráticas e Autoritárias (p .003), e as Práticas Negligentes e Autoritárias (p = .021). Considerando que a dimensão de Práticas Autoritárias obteve correlação significativa com as outras duas dimensões, foram analisadas as correlações de Spearman da dimensão com os itens de escores mais altos e mais baixos. Os itens 4 e 5, 20 e 28 desta dimensão obtiveram escores mais altos e mais baixos, respectivamente. Não foi encontrada correlação com os itens 5 e 28 (p. = 332; p. = 462, respectivamente), e as correlações com os itens 4 e 20 foram significativas (p = .042; p. = .046, respectivamente). O teste de correlação de Pearson foi repetido sem os escores dos itens em que não foi encontrada correlação significativa (5 e 28), entretanto, a correlação entre as dimensões se manteve.

Baumrind (1967) desenvolveu uma importante conceituação dos estilos parentais que influenciou muitas pesquisas subsequentes sobre parentalidade. Ela identificou que as Práticas Democráticas envolviam práticas de monitoramento como indicativas de um relacionamento saudável entre pais e filhos. A autora observou que esses comportamentos caracterizavam pais que observavam, regulavam e controlavam o comportamento de seus filhos de forma não coercitiva. Da mesma forma, Maccoby e Martin (1983) afirmaram que essas práticas incluem aceitação da criança como ela é, disciplina indutiva e consistente e práticas disciplinares não punitivas. Kochanska, Kusczynski e Radke-Yarrow (1989) descobriram que as práticas democráticas incluíam a orientação racional da criança, métodos disciplinares indutivos não coercitivos, promoção de autonomia e reconhecimento dos direitos da criança nas decisões familiares. Por fim, Kaufman et al. (2000) observaram que os pais competentes eram mais democráticos e mais preocupados em explicar as regras e ajudar seus filhos a entender as razões por trás delas do que com a aderência estrita às regras.

Por outro lado, embora as Práticas Autoritárias também incluam capacidade de resposta e monitoramento características das Práticas Democráticas, estas incluem uma terceira dimensão: técnicas de controle restritivo, que incluem impulsividade dos pais, tomada de decisões não-democráticas e disciplina severa (Baldwin et al., 1990; White et al., 2013). Os pais com práticas

Parentais mais Democráticas ou Autoritárias impõem altas exigências aos filhos em relação à obediência. No entanto, os pais com Práticas mais autoritárias esperam que seus filhos aceitem seus julgamentos, valores e objetivos sem questionar. Assim, a severidade da disciplina reflete a distinção nos estilos parentais. Pais democráticos tendem a usar técnicas de controle disciplinares não-coercitivas (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983). Estes autores demonstram como as Práticas Parentais Autoritárias e Democráticas possuem várias similaridades, o que pode ter se refletido nas respostas destes pais. Assim, optou-se por manter as dimensões com os itens originais e seguir para as análises de correlação com o instrumento PKBS.

Como mencionado anteriormente, diversos estudos longitudinais de curto prazo tem demonstrado que as Práticas Autoritárias podem estar associadas a emissão e desenvolvimento de problemas de comportamento, enquanto práticas parentais democráticas podem servir como fatores de proteção na interação com um ambiente de risco na medida em que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais (Vanderbilt-Adriance, et al., 2015; Burchinal, et al., 2008; Trentacosta et al., 2008; Berry & O´Connor, 2010; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Leme & Bolsoni-Silva, 2010). Neste estudo, foi encontrada uma correlação positiva entre as Práticas Democráticas e os escores de habilidades sociais (.343 p 0.21), e entre as Práticas Autoritárias e os escores de problemas de comportamento (.334 p .025). Além disso, foi encontrada uma correlação negativa entre os escores de habilidades sociais e problemas de comportamento (-.308 p .040). Em seguida foi conduzido o teste de correlação entre as dimensões do instrumento PKBS. Foi encontrada correlação positiva entre as dimensões da escala de habilidades sociais, e entre as dimensões da escala de problemas de comportamento. Além disso, foram encontradas correlações negativas entre as dimensões das diferentes escalas.

Em seguida, foi conduzido o teste de correlação entre as dimensões das escalas do PKBS e as dimensões do instrumento CRPR de práticas parentais. Foi encontrada correlação entre as Práticas Democráticas e as dimensões de Independência Socias (p .022) e Interação Social (p .017). Desse modo, como visto na literatura, as Prática Democráticas podem servir como fatores de proteção na medida em que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais (Berry & O´Connor, 2010; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Leme & Bolsoni-Silva, 2010; Vanderbilt-Adriance, et al., 2015). Também foi encontrada correlação entre Práticas Autoritárias e a dimensão de Comportamentos Internalizantes (p .028). Não foi encontrada correlação entre Práticas Negligentes e as escalas do instrumento PKBS. Seguindo as análises foi conduzida a regressão para

as correlações significativas. Considerando que a únicas regressão significativa com as dimensões de Habilidades Sociais foi com as Práticas Democráticas, conduziu-se o teste com apenas com esta dimensão. Independência Social e Práticas Democráticas p = 0.22 [IC: 0.028 – 0.343]. Interação Social e Práticas Democráticas p = .005 [IC: 0.057 – 0.310]. Era esperado, baseando-se em estudo já mencionados, que as práticas parentais democráticas tivessem relação positiva com as habilidades sociais, o que foi encontrado por este estudo.

Tabela 7 – Correlações entre Práticas Parentais e as dimensões de Habilidades Sociais e Comportamentos-problema

	PD	PA	PN	HS1	HS2	HS3	CP1	CP2
PD.Práticas Democráticas	-							
PA.Práticas Autoritárias	.421**	-						
PN.Práticas Negligentes	.191	345*	-					
HS1.Cooperação social	.261	-.147	.095	-				
HS2.Independência Social	.341*	-.024	.167	.722**	-			
HS3.Interação Social	.354*	-.060	.152	.688**	.851**	-		
PC1.Comportamentos Externalizantes	-.035	.282	.211	-.311*	-.227	-.107	-	
PC2.Comportamentos Internalizantes	.058	.328*	.134	-.297*	-.344*	-.199	.649**	-

*p<0.05 **p<0.01

Fonte: elaboração da autora

Em seguida conduziu-se o teste de regressão com a dimensão de Comportamentos Internalizantes da Escala de problemas de comportamento e as dimensões do CRPR. Assim como na correlação a única regressão significativa encontrada entre os Comportamentos Internalizantes foi com PA. Entretanto, é possível observar nos intervalos de confiança como existe uma sobreposição entre as práticas democráticas e autoritárias, o que torna os resultados inconclusivos. De qualquer forma foi conduzida a regressão apenas com a dimensão de Práticas Autoritárias p= .28 [IC: 0.32 – 0.522]. Assim como no caso anterior, baseando-se em estudo já mencionados, era esperado que Práticas Autoritárias tivesse relação positiva com problemas de comportamento, o que foi encontrado por este estudo. Entretanto, nos dois casos, o tamanho do efeito, principalmente quando considerado o intervalo de confiança, foi muito pequeno. É provável que o tamanho da amostra tenha sido um fator importante para este resultado.

4.3 Estudo de Caso – *Day in the Life*

A partir dos resultados e discussões explorados nas seções anteriores, foram definidas as crianças convidadas para o estudo de caso descritivo aquelas consideradas bem-sucedidas em seu desenvolvimento pelo instrumento PKBS, bem como de acordo com as perspectivas de várias vozes de seu contexto: família, professores e comunidade. O estudo de caso foi conduzido para explorar os fatores de proteção na criança, na família, e no contexto que a envolve, que estão relacionados com o desenvolvimento de habilidades sociais.

No primeiro encontro na casa da família foi feita a primeira entrevista com os pais de Bia, participaram também brevemente o irmão e a própria criança. Nesta entrevista foram questionados as rotinas e os interesses das crianças, assim como a forma como o que os pais veem o que de mais importante há para desenvolvimento das crianças. O pai descreveu a rotina da família da seguinte forma:

> "a gente levanta por volta de umas 10 horas, a gente dorme tarde... E aí eu ajudo ela a fazer o serviço de casa, ela faz uma coisa, eu faço outra. Aí logo as crianças acordam, daí almoço... Almoça, vai pra escola, da escola a gente volta, toma banho e vai trabalhar... e eu trabalho das 2h às 22:20h e ela das 2h às 22:30h. [...] Eu passo, deixo ela e vou trabalhar. Na volta eu saio 22:20h e pego ela que sai 22:30h e voltamos pra casa, chegamos aqui por volta de umas 23 horas e eles estão elétricos ainda, [risos] aí vem um pouco com a gente, assiste a novela que eles gostam de assistir. A novela passa durante a noite né, passa por volta das 20 horas, né? A gente assiste, terminou de assistir cada uma pra sua cama, a gente coloca os dois pra deitar e dormir, e a gente vai dormir também. Às vezes eu fico assistindo algum filme, alguma coisa, mas é difícil. Aí nisso já é uma hora da manhã...no outro dia tudo de novo...".

No Segundo encontro na casa da família foi filmado o dia na vida de Bia. Durante 12h Bia foi filmada em suas atividades diárias desde o acordar, suas atividades em casa, o almoço em família, sua ida para a escola, as atividades na escola, seu retorno para casa com a avó, suas atividades de volta em casa, a chegada dos pais a noite e indo para cama. No terceiro e último encontro, a família assistiu, juntamente com a pesquisadora e um assistente de pesquisa a uma compilação de cerca de 30 minutos de vídeo. Em seguida, a última entrevista foi conduzida. A análise temática de conteúdo é apresentada a seguir na Tabela 8.

Tabela 8 – Análise de Conteúdo Temática DITL

Temas	Categorias	Citações significativas
Habilidades Sociais da Criança	Ajudar, compartilhar e dar afeto	“elas [as professoras] elogiam muito esse lado dela, que ela é muito companheira. E ela sempre quer ajudar os outros. Em casa ela é assim mesmo, sabe... ela gosta de ajudar”
	Sociabilidade	“o almoço de domingo aqui, se inventar de fazer um churrasco ela fala assim ‘mas cadê os pessoal? Ninguém vai começar a chegar’... se não vem ela fica entediada"
Família	Uso supervisionado de Tecnologia	“a gente que controla né... a gente baixa os aplicativos pra ela... É bom, aprende bem.”
	Convivência baseada em práticas não gênero-normativas	“em casa cada um tem [a sua tarefa], falo que eu nao faço sozinha não [...]. Brinquedo, sapato, essas coisas eu não cato... são eles...”.
	Práticas parentais positivas: supervisão e incentivo	“a gente usa os passeios como forma de incentivo, mas se ela fizer ou não a gente vai... aí tem vezes que é assim ‘ai eu queria assistir tal filme no cinema’, ‘ah então me ajuda a fazer isso que a gente vai’, mesmo sabendo que já vai né”.
	Cuidado intergeracional e Relacionamento familiar	“Eu acho que o convívio também, as crianças convivendo com outras pessoas da família mesmo, eles vão crescendo outro tipo de criança”.
Contexto comunitário	Vinculação e valorização do bairro	“eu tenho 16 anos que eu moro aqui, cheguei no início do bairro. Então eu sou acostumada. Eu gosto”.
	Uso e valorização dos serviços públicos	“Quando tem alguma coisa geralmente é na escola, onde a gente vai também”

Fonte: elaboração da autora

4.3.1 Habilidades Sociais da criança

As habilidades sociais infantis são desenvolvidas a partir da interação da criança com seu contexto, incluindo o ambiente material e as relações proximais e distais que a envolvem. Crianças pequenas se relacionam em seu microssistema familiar com pais, vizinhos e família extensa, e na escola com professores, pares e funcionários. A partir de tais interações, Bia demonstrou habilidades pró-sociais como ajudar, compartilhar e dar afeto, além de demonstrar sociabilidade. Tais fatores de proteção são explorados a seguir.

4.3.1.1 Ajudar, compartilhar e dar afeto. Os comportamentos de ajudar, compartilhar e dar afeto são categorizados, dentre as habilidades socias, como comportamentos pró-sociais (Ramaswamy & Bergin, 2009). Segundo Ramaswamy e Bergin (2009), os comportamentos pró-sociais preveem bom desempenho acadêmico e ajuste social positivo na escola. Isso provavelmente acontece porque o desempenho acadêmico depende diretamente de relacionamentos positivos da criança com professores e colegas, bem como do envolvimento ativo na sala de aula (Coolahan, Fantuzzo, Mendez e McDermott, 2000). Bia demonstra diversas vezes durante o dia em que a acompanhamos sua capacidade de ajudar, compartilhar a dar carinho. Durante a aula uma criança está com dificuldades para completar a tarefa e no intervalo uma criança está com dificuldade para limpar seu prato, Bia se oferece a ajudá-los. A mãe reconhece esse lado da menina diversas vezes durante a entrevista, “elas [as professoras] elogiam muito esse lado dela, que ela é muito companheira. E ela sempre quer ajudar os outros. Em casa ela é assim mesmo, sabe... ela gosta de ajudar”

Durante a brincadeira, também na escola, as meninas estão brincando de boneca e pedem a calculadora de Bia, seu brinquedo favorito, para que elas pudessem usar como telefone, ela compartilha. A mãe acredita que Bia compartilhe mais por ter um irmão e ter que dividir suas coisas, seu espaço, seus brinquedos e seu quarto com ele. No intervalo da escola Bia abraça o professor de música, que a abraça de volta. Em casa Bia abraça o avô antes de ir pra escola e pede a benção, ela também abraça o pai, sentando em seu colo enquanto brinca em seu celular. A mãe reconhece essa forma carinhosa de Bia, dizendo “eu acho que ela é muito carinhosa e a gente é muito carinhoso com ela” e “A gente não sai sem ela dar um beijo”. O pai também menciona “Ela vem ‘a papai, te amo’, ‘mamãe, te amo’, abraça e beija”.

4.3.1.2 Sociabilidade. Bolsoni-Silva e Loureiro (2011) conceituam sociabilidade como a habilidade das crianças de formar relações positivas, mostrar interesse pelos outros, fazer amigos,

expressar frustração e desagrado de forma adequada, comunicar-se positivamente, expressar desejos, garantir seus direitos e expressar carinho. Estas crianças usualmente estão de bom humor, fazem elogios, cumprimentam, interagem de forma não verbal e participam de grupos. Bia demonstra em diversos momentos seu gosto em ter pessoas ao seu redor. Na sala de aula Bia está sempre rodeada por crianças. Segundo seus pais, Bia faz questão de convidar sempre mais pessoas para estarem em sua casa "o almoço de domingo aqui, se inventar de fazer um churrasco ela fala assim 'mas cadê os pessoal? Ninguém vai começar a chegar'... se não vem ela fica entediada".

No momento da brincadeira, Bia circula em diversos grupos de crianças, ela brinca de futebol e carrinho com os meninos, boneca com as meninas e conversa sobre o cachorro que está do outro lado do portão com as outras crianças de sua turma. De fato, no dia da observação, Bia foi a única criança que brincou tanto com meninas quanto com meninas. Segunda ela, a brincadeira das meninas é muito "chata", isto por que elas só brincam de boneca. Seu pai acredita que a preferência por brincar com meninos se dá pelo fato de ela conviver muito com meninos, "Ela tem o irmão, o primo dela que mora aqui... ela tá sempre com os meninos. Aí quando vai brincar com as meninas ela já acha sem graça"

4.3.2 Família

As relações proximais estabelecidas na família são de essencial importância para o desenvolvimento infantil. O microssistema familiar de Bia conta com seus pais, seu irmão, seus avós e a família extensa, como tios, primos e amigos próximos. A seguir são explorados sub-temas relacionados com os fatores de proteção encontrados na família que podem estar relacionados com o desenvolvimento de habilidade sociais de Bia.

4.3.2.1 Uso supervisionado da Tecnologia. Uma série de dispositivos tecnológicos estão disponíveis para crianças: teclados musicais, gravadores, brinquedos programáveis e controlados por rádio, além de itens do cotidiano da casa como um todo, como controle remoto, fotocopiadoras, telefones, televisões, computadores e tablets. Pesquisas demonstram que a criança de hoje é exposta à mídia digital em casa por meio do engajamento ativo e da observação dos membros da família (McPake, Plowman, & Stephen, 2013). No dia observado Bia assiste televisão pela manhã com seu irmão, aparecem imagens de bolas pulando pela tela com diferentes cores, com elas os nomes das cores em inglês são repetidos diversas vezes. Em outro momento Bia joga em seu tablet, ela está usando um aplicativo com os sons de diversos instrumentos musicais, e ela precisa reconhecer o instrumento para ganhar pontos. Na cozinha, antes do almoço, Bia senta no colo do seu pai para

saber com quem ele está falando, ele diz que seu tio está de aniversário e temos que dar parabéns pra ele, ela envia uma mensagem de voz para o tio.

Em diversos momentos Bia se utiliza de aparelhos de tecnologia como forma de entretenimento, entretanto, em todos os momentos observados no dia em que a acompanhamos, o conteúdo assistido era educativo. A mãe afirma, "a gente que controla né... a gente baixa os aplicativos pra ela... É bom, aprende bem. Ela tem um laptop também que ensina as letras, ensina os números, e ela vai aprendendo". Ainda segundo os pais, Bia não parece depender de tecnologia para se divertir, quando os pais a castigam deixando sem celular, tablet e televisão, ela brinca de outras coisas. Inclusive, os pais relatam na primeira entrevista a sua dificuldade de encontrar uma forma de punição pra ela:

> "ela não gosta de dormir cedo, ela gosta de assistir [TV] e ficar com a gente, então a gente põe pra cama pra dormir... ela chorou porque isso pra ela foi um castigo. Mas durante o dia se tirar o celular e o tablet, ela não tá nem aí."

Nesta fala podemos perceber o quanto não poder passar tempo com os pais a noite é entendido por Bia como punição, enquanto ficar sem televisão ou celular não parece ser incomodá-la.

Além disso, em diversos momentos os aparelhos de tecnologia são utilizados para promover momentos de proximidades familiar. De manhã Bia senta no colo do seu pai para brincar com um joguinho, em seguida ela envia uma mensagem de voz para seu tio que está de aniversário. A noite quando os pais chegam as crianças se aninham com eles em frente à TV para assistir à novela que passa às 20h, mas eles aguardam até que os pais cheguem para assistirem juntos. A mãe relata

> "eles dão desculpa que não deu tempo de eles assistirem de dia, mais cedo né, por que passa 8h. E a gente chega já é quase 11. 'ah não deu tempo', estavam fazendo alguma coisa, as vezes estavam brincando. As vezes até assistiram, mas querem assistir de novo. E aí vai todo mundo lá e assiste...".

Embora diversos autores relacionem a pobreza com a falta de acesso à dispositivos tecnológicos, o que contribui para a exclusão social (McKendrick et al., 2003), Bia e sua família possuem três televisões, três celulares, internet, um tablet de uso comum e um tablet com fim pedagógico. Estudos recentes (Kucirnova & Sakr, 2015) examinaram o papel desempenhado pelos pais no envolvimento das crianças com a tecnologia digital. Eles concluíram que o papel de regulação do uso de dispositivos de mídia pelos pais é essencial para o uso positivo da tecnologia pelas crianças, já que estas ainda não são autônomas e dependem dos pais para determinar suas práticas digitais e acesso a dispositivos digitais. Ainda, geralmente são os pais que apresentam às

crianças os dispositivos digitais e são exemplo para o uso dos filhos (Brito & Dias, 2017). Assim, quando os pais fazem o uso positivo da tecnologia e monitoram o uso dos seus filhos, esta pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento positivo das crianças.

4.3.2.2 Convivência baseada em práticas não gênero-normativas. Outro ponto que fica claro nesta família é como as atividades diárias são divididas entre os membros da família sem distinção de gênero. Na primeira entrevista o pai comenta "eu ajudo ela a fazer o serviço de casa, ela faz uma coisa, eu faço outra". Além disso, as crianças possuem responsabilidades na casa de acordo com a sua idade, não seu gênero. A mãe afirma "em casa cada um tem [a sua tarefa], falo que eu não faço sozinha não [...]. Brinquedo, sapato, essas coisas eu não cato... são eles...". O irmão mais velho fica com a responsabilidade de lavar a louça e arrumar o seu quarto "a gente fala todo dia, quando tiver copo e essas coisas, a gente fala pra ele lavar..." e Bia deve arrumar seu guarda-roupa.

Nesse sentido, isso também pode influencias a escolha de Bia por brinquedos e sua preferência por brincadeiras e amigos. Na primeira vez que fui até a sua casa Bia me mostrou o seu brinquedo favorito na época, um boneco do capitão américa. Quando perguntei para ela o porquê da escolha ela me respondeu "por que ele é forte". No nosso segundo encontro na casa, no dia da filmagem, Bia já havia trocado de brinquedo favorito, agora era uma calculadora. Neste dia Bia brincou com as meninas e os meninos no pátio, de futebol, de cachorrinho, de carrinho e de boneca. No nosso último encontro em sua casa, quando fizemos a entrevista final Bia comenta "eu gosto de brincar de carrinho e jogar bola, eu brinco mais com meninos". E a mãe afirma "A gente falando das amiguinhas dela, 'ah, não sei', agora os amiguinhos é o dia inteiro, sabe...", e complementa dizendo que ela mesma tem mais amigos do que amigas.

Segundo o pai, a preferência de Bia por meninos se dá por sua convivência com meninos,

> "ela tem o [irmão], o primo dela que mora aqui... ela tá sempre com os meninos. Aí quando vai brincar com as meninas, ela já acha sem graça. Ela fica mais com os meninos... Ela quer jogar bola, usar roupa do São Paulo, quando manda vestir um vestido quer pôr a camisa do time, quer pôr os shorts do time...".

De fato, em uma de nossas visitas Bia estava vestida com a camisa do São Paulo.

4.3.2.3 Práticas parentais positivas: supervisão e incentivo. Desde o início da coleta de dados na escola, os pais de Bia demonstraram uma supervisão parental das atividades das crianças muito próxima. Em todas as reuniões convocadas pela escola ou pela pesquisa, ambos os pais compareciam e participaram de forma ativa e presente. Além disso, em diversos momentos durante

o dia de gravação tanto o pai quanto a mãe se dedicaram ao bem-estar das crianças. Quando Bia acorda a mãe penteia e arruma o cabelo dela, em seguida ela vai assistir TV com o irmão e o pai pergunta o que estão assistindo e senta um pouco na sala com os dois para assistir. Enquanto isso a mãe faz o almoço na cozinha. O pai se levanta da sala e vai ajudar a mãe. Enquanto isso Bia e o irmão continuam assistindo ao programa escolhido anteriormente. No fim do dia os pais perguntam para as crianças como foi o dia e se eles têm algum dever de casa para fazer.

Na entrevista os pais também deixam claro sua preocupação em acompanhar as atividades escolares dos filhos. A mãe conta que o irmão de Bia não estava trazendo dever de casa há algumas semanas. Em um certo fim de semana a família planejou uma viagem, mas antes de irem a mãe resolveu ir conversar com a professora dele, já que ele teria que faltar um dia de aula. A professora informou à mãe que naquela semana eles teriam uma atividade especial. Assim, a família resolveu não ir viajar para que o irmão tivesse mais tempo de se concentrar na atividade. Entretanto, quando a mãe perguntou se ele teria alguma atividade para fazer, ele disse que não. E assim a mãe descobriu que o irmão não estava trazendo pra casa seus deveres, ele estava fazendo em sala, enquanto a professora dava aula. Nesse sentido, a capacidade dos pais de estabelecer e aplicar limites, normas e regras claras demonstrando interesse pela criança através da presença de laços afetivos no sistema familiar têm sido considerados como fatores de proteção (Henderson & Milstein, 2003; Morais & Koller, 2004; Andershed & Andershed, 2010).

Neste breve exemplo vemos como a mãe exerceu um papel de supervisão das atividades escolares da criança, valorizando-as de forma a desistir da viagem para que o filho pudesse se concentrar nos estudos. E, com isso, ela descobriu que o seu filho não estava prestando a devida atenção nas aulas. Nas palavras da mãe

> "Então, só que eu descobri porque, eu ia ficar de folga na sexta e ele [o marido] estava de atestado. Aí a gente falou, então vamos viajar né… fui na escola conversar com a professora ela falou pra mim assim 'Eu vou mandar dever na sexta e tem o negócio de dia dos pais'. Aí eu falei, 'então não vamos pra não atrapalhar nada'... e a gente acabou ficando."

Quando ela o perguntou do dever

> "ele falou, 'ah, é por que eu faço no começo da aula, ou eu faço antes', aí eu falei, 'não, mas o dever de casa é pra casa né. Deixa pra fazer em casa, aí a gente faz juntos' né, pra ver como que ele está também."

Como é possível perceber neste caso, a supervisão parental vem acompanhada de incentivo para os estudos.

Em outro exemplo, os pais de Bia comentam que a criança tem muita dificuldade em comer, ela não sente muita fome. A escola das crianças oferece café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e lanche no fim do dia. Entretanto, os pais procuram alimentá-los antes de irem para a escola para garantir que irão comer. Buscando incentivar que Bia coma, o pai relata sua prática

> "Aí o irmão quando termina de comer eu falava 'o [irmão] está de parabéns, bate aqui [irmão]', ai eu abraço ele 'isso aí [irmão], é assim mesmo'. Aí ela quer fazer também. Aí ela termina de comer e fala 'ó pai, terminei de comer tudo', 'isso aí, parabéns né'".

Nesse sentido, os pais relatam diversas formas de incentivo que utilizam para as crianças, por exemplo, a mãe relata

> "aí também a gente usa os passeios como forma de incentivo, mas se ela fizer ou não a gente vai... aí tem vezes que é assim 'ai eu queria assistir tal filme no cinema', 'ah então me ajuda a fazer isso que a gente vai', mesmo sabendo que já vai né".

Como citado no estudo descritivo, a supervisão parental próxima, característica das práticas parentais autoritárias, em contextos de alto risco podem refletir a percepção dos pais sobre perigo; gerando estilos parentais mais restritivos e protetores (Baldwin et al., 1990). Entretanto, estes pais também demonstram características das práticas parentais democráticas, como o incentivo através do afeto, assim como os outros pais do estudo transversal. Diversas pesquisas têm demonstrado o quanto o aspecto afetivo demonstrado pelos pais de Bia, influencia no desenvolvimento social e psicológico positivo dos filhos (Simons, Lin & Gordon, 1998; Stormshak, Bierman, McMahon & Lengua, 2000; Chen et al., 2002).

4.3.2.4 Cuidado intergeracional e Relacionamento familiar. Os avós são fonte de apoio, carinho e afeto para filhos e netos, o que os torna, em muitos casos, amados, admirados e respeitados (Dias, Hora & Aguiar, 2010). Eles podem exercer apoio moral, financeiro e suporte afetivo tanto para os filhos como para os netos (Cardoso, 2011), apoiando e/ou substituindo os pais, contribuindo para que as crianças consigam lidar com a ausência física dos pais. Como dito anteriormente, as crianças estudam no período vespertino e os pais trabalham nos períodos da tarde e da noite. Sendo assim, do momento que as crianças saem da escola, até o momento em que os pais chegam em casa, as crianças ficam sob os cuidados de seus avós maternos, ou seu tio. Além disso, nos finais de semana e momentos de lazer, a família se encontra com pessoas das famílias de ambas as partes, paterna e materna. Essa relação familiar próxima e o cuidado intergeracional é

entendido pela mãe de Bia como um dos fatores essenciais para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Em suas próprias palavras, a mãe diz

> "eu acho assim, o convívio com outras pessoas... eles convivem com gerações. A minha avó vem todos os dias aqui, que é a bisa né que eles falam... Eu acho que o convívio também, as crianças convivendo com outras pessoas da família mesmo, eles vão crescendo outro tipo de criança".

4.3.3 Contexto comunitário

Por fim, o contexto comunitário, ou macrossistema, é composto pelas culturas, valores, crenças, religiões, ideologias e formas de governo, além de acontecimentos históricos que estão relacionados aos contextos de desenvolvimento da criança. Esse é analisado de acordo com a função de proteção ao desenvolvimento de Bia. A seguir são explorados dois sub-temas relacionados ao contexto do bairro e às políticas públicas acessadas pela família.

4.3.3.1 Valorização do bairro. A pesquisa dedicada ao tema de apego ao lugar tem encontrado variados campos de aplicação. Vínculos emocionais com lugares têm sido relacionados a cuidados com o local de moradia e vigilância para a manutenção da ordem em comunidades (Brown, Perkins & Brown, 2004); mobilização para o planejamento ambiental comunitário, engajamento e controle social (Kelly & Hosking, 2008), e lealdade para com estabelecimentos comerciais (Allard, Babin & Chebat, 2009). Tanto nas entrevistas quanto no dia de gravação fica claro o apego que esta família tem ao seu bairro. Segundo a mãe, esta vinculação afetiva se dá pelo fato de morarem lá há muito tempo e terem seus familiares e amigos próximos de sua moradia. Além disso, os pais apontam que o bairro possui todas as conveniências para atender às suas necessidades.

4.3.3.2 Uso e valorização dos serviços públicos. Como discutido no estudo transversal, os serviços públicos de saúde e assistência socia podem ser fatores de proteção para famílias em situação de desvantagem social (Gelinski, 2010). Em diversos momentos a família relata seu uso de dispositivos públicos com diversos fins para as crianças, entre eles: educação, saúde e atividade física. A mãe relata a ida da família a parques públicos nos domingos, seu interesse em matricular seu filho mais velho na natação da prefeitura, o fato de que todos os eventos do bairro ocorrem na escola e que sempre que as crianças tem algum problema de saúde, ela ou o pai as levam para a UBS, "a gente usa a Unidade Básica de Saúde por causa das crianças né [...] é aqui do lado de casa".

Os potenciais fatores de proteção identificados nesta família podem contribuir para futuras pesquisas no campo da prevenção no Brasil, na medida que identificam possíveis precursores do

desenvolvimento de habilidade sociais em uma criança pré-escolar. Tais precursores foram observados através de filmagens e descritos pelos participantes como tais. Estudos posteriores poderão se beneficiar da descrição destes fatores de proteção para verificação em estudos experimentais ou de interação de variáveis com amostras maiores e mais significativas.

5 Considerações Finais

Este estudo buscou descrever os fatores de proteção e de risco na família já identificados na literatura que estão relacionados ao desenvolvimento de comportamentos problema e habilidades sociais em pré-escolares. Além disso, buscou-se identificar a interação das práticas parentais com os escores de comportamentos-problema e habilidades sociais das crianças participantes. Sendo um estudo descritivo, não haviam hipóteses anteriores a serem testadas. Entretanto, de acordo com a literatura crianças pré-escolares que experimentam múltiplos riscos contextuais ao desenvolvimento tem maior probabilidade de apresentar problemas de comportamento. Além disso, diversos estudos longitudinais de curto prazo têm demonstrado que as práticas parentais autoritárias e permissivas podem interagir com as associações entre a exposição ao risco e a emissão e desenvolvimento de comportamentos disfuncionais (Burchinal, et al., 2008; Trentacosta et al., 2008). Por outro lado, diversos estudos demonstram como as Práticas parentais democráticas podem servir como fatores de proteção na interação com um ambiente de risco na medida em que favorecem o desenvolvimento de competência social (Berry & O´Connor, 2010; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Leme & Bolsoni-Silva, 2010; Vanderbilt-Adriance, et al., 2015).

Através das análises estatísticas descritivas e inferenciais dos instrumentos PKBS e CRPR foi encontrada correlação positiva entre as Práticas Parentais Democráticas e as dimensões de Independência Socias e Interação Social da escala de Habilidades Sociais. Também foi encontrada correlação entre as Práticas Parentais Autoritárias e a dimensão de Comportamentos Internalizantes da escala de Problemas de comportamento. Embora o tamanho do efeito tenha sido pequeno, principalmente quando analisados os intervalos de confiança das regressões entre as variáveis supracitadas, os resultados deste estudo vão de encontro ao que vem sendo demonstrado por outros estudos, nacionais e internacionais. É possível que o tamanho do efeito esteja relacionado com o tamanho da amostra coletada por esta pesquisa. Estudos posteriores com amostras maiores poderão confirmar ou não essa correlação.

A Ciência da Prevenção foca no estudo sistemático dos fatores de risco e fatores de proteção. Neste estudo, as práticas parentais autoritárias foram associadas ao desenvolvimento de comportamentos problema, sendo caracterizadas como um fator de risco, que são características do ambiente ou de um indivíduo que aumentam a probabilidade deste emitir ou desenvolver um

repertório de problemas de comportamento. Por outro lado, as práticas democráticas obtiveram correlação positiva com o desenvolvimento de habilidades sociais, sendo, então, fatores de proteção, os quais atenuam o impacto dos fatores de risco e tem o potencial de impedir o desenvolvimento de problemas de comportamento, aumentando a probabilidade do desenvolvimento de comportamentos positivos que também servem como fatores protetivos. O planejamento de um programa de prevenção neste contexto deve não apenas se preocupar em diminuir as práticas parentais autoritárias, mas também aumentar as práticas democráticas nesse contexto (Mercy, Rosenberg, Powell, Broome & Roper, 1993).

Em relação aos fatores de risco e proteção do contexto, esta pesquisa discute um índice de fatores de risco trazidos por estudos longitudinais internacional que estariam relacionados com o desenvolvimento de problemas de comportamento. Entretanto, os resultados deste estudo levantam questões a respeito do uso de pesquisas feitas em outros contextos para a determinação de fatores de risco no contexto local. Os fatores de risco utilizados para compor o índice de fatores de risco desta pesquisa têm sido amplamente utilizados em pesquisas nacionais (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011; Leme & Bolsoni-Silva, 2010) e internacionais (Burchinal, et al., 2008; Trentacosta et al., 2008; Berry & O´Connor, 2010). Contudo, há uma escassez de pesquisas longitudinais brasileiras que determinem fatores de proteção e de risco relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos problema, de fato, não foi encontrada nenhuma pesquisa longitudinal, que atendesse aos critérios de Kraemer et al. (1997) para identificação de fatores de risco. A maior parte dos artigos nacionais encontrados sobre fatores de risco e proteção são revisões de literatura (Abreu & Murta, 2016; Vilhena, & Paula, Cristiane, 2017) ou pesquisas que descrevem fatores a partir de resultados de estudos internacionais para medir a interação dos fatores de risco e proteção com o desenvolvimento de habilidades sociais e problemas de comportamento (Bolsoni-Silva, & Loureiro, 2011; Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016; Leme, & Bolsoni-Silva, 2010). Entretanto, fatores de risco são intrinsecamente relacionados ao contexto e à cultura (Baldwin et al., 1990; Pezzella, Thornberry & Smith, 2016), e para sua determinação é necessário ver como estes se modificam com o tempo ou através de intervenção (Kraemer et al., 1997). Deste modo, pesquisas longitudinais nacionais para a determinação de fatores de proteção e de risco relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos problema se fazem necessárias.

Este estudo também busca contribuir para a identificação de fatores de proteção na família que podem estar relacionados com o desenvolvimento de habilidades sociais. Com o estudo de caso *Day in the Life* foi possível identificar fatores na criança, na família e no contexto que podem estar relacionados com o desenvolvimento positivo de uma criança com escores altos na escala de habilidades sociais no instrumento PKBS. Estudos posteriores podem se beneficiar dos resultados deste estudo para investigar de que forma os fatores de proteção aqui apontados se relacionam com o desenvolvimento de habilidade sociais e como programas de prevenção podem ser implementados para que pais possam desenvolver práticas que facilitem o desenvolvimento de tais habilidades.

O estudo de caso levantou hipóteses sobre fatores de proteção que poderiam evitar o desenvolvimento de comportamentos problema em crianças pré-escolares, contudo, em se tratando de um estudo de caso, embora seja possível transferir os achados para contextos semelhantes, não é possível generalizá-los. Ainda, Tracy (2010) cita oito formas de manter rigor em pesquisas qualitativas, e este estudo seguiu apenas duas de suas recomendações, estudos posteriores poderiam buscar aplicar outras medidas para manutenção de rigor. O estudo transversal também apresenta limitações como: amostra não aleatorizada e baixo número de participantes para ser feita qualquer generalização; estudo transversal, logo não foi possível identificar fatores de proteção, e sim descrever os fatores já citados na literatura e levantar hipóteses sobre seus efeitos na população estudada.

Em conjunto com os outros dois estudos (ver apresentação) conduzidos na escola, essa pesquisa se ocupa da segunda fase do ciclo (avaliação de necessidades). A pesquisa apresentada aqui buscou descrever os fatores de proteção e de risco contextuais e na família já identificados na literatura que podem aumentar a probabilidade de uma criança em fase pré-escolar desenvolver um repertório de problemas de comportamento ou promover o desenvolvimento de habilidades sociais. Esta avaliação de necessidades, por ter identificado os déficits e recursos daquele contexto e nas famílias, pode contribuir para o planejamento de uma intervenção com foco em prevenção da violência naquela escola (Posavac & Carey, 2011). Esta avaliação pode auxiliar na tomada de decisão sobre quais os fatores de proteção devem ser incluídos em uma intervenção com os pais daquela escola, servindo também como indicadores de sucesso após a intervenção (Murta, Rodrigues, Rosa, Paulo & Furtado, 2011.

REFERENCIAS

Abreu, S., & Murta, S. G. (2016). O estado da arte da pesquisa em prevenção em saúde mental no brasil: Uma revisão sistemática. *Interacao Em Psicologia, 20*(1) doi:10.5380/psi.v20i1.34790

Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles.* Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Ackerman, B. P., Brown, E. D., & Izard, C. E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology, 40*(2), 204-216. doi:10.1037/0012-1649.40.2.204

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. doi:10.1111/1467-8624.00103

Allard, T., Babin, B. J., & Chebat, J. C. (2009). When income matters: customers evaluation of shopping malls' hedonic and utilitarian orientations. Journal of Retailing and Consumer Services, 16 (1), 40-49.

Ariès, P. (1978). História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.

Andershed, H. & Andershed, A. (2010). Risk-need assessment for youth with or at risk for conduct problems: Introducing the assessment system ESTER. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*, 377-383. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.108

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development, 14*(2), 133-154. 10.1002/icd.385

Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M. H. M., & Alan Sroufe, L. (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. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43−88.

Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting, 10*(3), 157-201. doi:10.1080/15295190903290790

Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 257-280). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511752872.016

Benitez, Y. G., & Flores, S. M. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología, 36*(1-2), 255-277.

Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(1), 1-14. doi:10.1016/j.appdev.2009.05.001

Blanz, B., Schmidt, M. H., & Esser, G. (1991). Familial adversities and child psychiatric disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 32*(6), 939-950. doi:10.1111/j.1469-7610.1991.tb01921.x

Block, J. H. (1965). The Child-rearing Practices Report (CRPR): a Set of Q Items for the Description of Parental Socialization Attitudes and Values. Unpublished manuscript. Institute of Human Development, University of California, Berkeley.

Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2011). Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. *Paidéia*, 21 (48), 61-71.

Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2016). Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico, 47*(2), 111-120. doi: 10.15448/1980-8623.2016.2.20806

Bonta, J. (1996). Risk-needs assessment and treatment. In A. T. Harland (Ed.), *Choosing correctional options that work: Defining the demand and evaluating the supply* (pp. 18–32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Estudos Pesquisas. Rio de Janeiro: 2010; (23). [cited 2015 july 18] Available from: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais 2010/SIS_2010.pdf

Braun, V., & Clarke V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, (3)*2, 77-101

Braun V., & Clarke, V. (2013). Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist, 26*(2). 120-123.

Brito, R., & Dias, P. (2017). Crianças até 8 anos e Tecnologias Digitais no Lar: Os pais como modelos, protetores, supervisores e companheiros. *Observatorio (OBS*), 11*(2), 72,

lpage=90. Recuperado em 10 de outubro de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542017000200005&lng=pt&tlng=pt.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development, 9*(1), 115-125. doi:10.1111/1467-9507.00114

Bronfenbrenner U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Brown, B. B., Perkins, D. D., & Brown, G. (2004). Incivilities, place attachment and crime: block and individual effects. Journal of Environmental Psychology, 24 (3), 359-371.

Borden, L. A., Herman, K. C., Stormont, M., NidhiGoel, N., Darney, D., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (2014). Latent profile analysis of observed parenting behaviors in a clinic sample. Journal of Abnormal Child Psychology, 42(5), 731-742

Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Cox, M., & the Key Family Life Project Investigators. (2008). Cumulative social risk, parenting, and infant development in rural low-income communities. *Parenting: Science and Practice, 8*, 41– 69. doi: http://dx.doi.org/10.1080/15295190701830672

Caldwell, B.M., & Bradley, R.H. (2003). HOME inventory administration manual: Comprehensive edition. Little Rock, AR: University of Arkansas.

Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J., & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 209-227. doi: 10.1016/j.appdev.2006.02.003

Cardoso, A. R. (2011). Avós no século XXI. Mutações e rearranjos na família contemporânea. Curitiba: Juruá.

Chen, H., Chen, X., Liu, M., & Wang, L. (2002). Noncompliance and child-rearing attitude as predictors of aggressive behavior: a longitudinal study in Chinese children. International Journal of Behavioral Development, 26 (3), 225-233. doi:10.1080/01650250143000012

Chuang, L. Y., Chen, C. H., & Shu, B. C. (2013). Testing the reliability and validity of a parenting scale for indonesia mothers in transnational marriages. *Journal of Nursing, 60*(4), 43-52. doi: dx.doi.org/10.6224/JN.60.4.43

Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância – CCNCI (2016). Funções Executivas e Desenvolvimento na primeira infância: Habilidades Necessárias para a Autonomia. São Paulo

Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology, 10*(3), 469-493. doi:10.1017/S0954579498001709

Dekovic, M., Janssens, J. M. A., & Gerris, J. R. M. (1991). Factor structure and constructo validity of the block Child Rearing Practices Report (CRPR). Psychological Assessment: *A Journal of Consulting and Clinical Psychology.*

Desmarais, S. L., Nicholls, T. L., Wilson, C. M., & Brink, J. (2012). Using dynamic risk and protective factors to predict inpatient aggression: Reliability and validity of START assessments. *Psychological Assessment, 24*(3), 685-700. doi:10.1037/a0026668

Dias, C. M. S. B., Hora, F. F. A. & Aguiar, A. G. S. (2010). Jovens criados por avós e por um ou ambos os pais. Psicologia: Teoria e Prática, 12(2), 188-199

Dias, T. P., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Validação da escala de comportamentos sociais de pré escolares para o Brasil. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 16(3), 447-457

Dumka, L. E., Rosa, M. W., Michaels, M. L., & Suh, K. W. (1995). Using research and theory to develop prevention program for high-risk families. *Family Relations, 44*, 78-86.

Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine, 7*, 93-99. doi:10.1016/j.afjem.2017.08.001

Ettekal, I., Eiden, R. D., Nickerson, A. B., & Schuetze, P. (2019). Comparing alternative methods of measuring cumulative risk based on multiple risk indicators: Are there differential effects on children's externalizing problems? *Plos One, 14*(7), e0219134. doi:10.1371/journal.pone.0219134

Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the national institute of child health and human development study of early child care. *Developmental Psychology, 46*(5), 1159-1175. doi:10.1037/a0020659

Fougere, A., & Daffern, M. (2011). Resilience in young offenders. *International Journal of Forensic Mental Health, 10*, 244–253. doi:10.1080/14999013.2011.598602

Gach, E. J., Ip, K. I., Sameroff, A. J., & Olson, S. L. (2018). Early cumulative risk predicts externalizing behavior at age 10: The mediating role of adverse parenting. *Journal of Family Psychology, 32*(1), 92-102. doi:10.1037/fam0000360

Gassman-Pines, A., & Yoshikawa, H. (2006). The effects of antipoverty programs on children's cumulative level of poverty-related risk. *Developmental Psychology, 42*(6), 981-999. doi:10.1037/0012-1649.42.6.981

Gelinski, C. (2010). Proteção social em saúde para famílias vulneráveis com monoparentalidade feminina via estratégia saúde da família (Tese de doutorado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gillen, J. & Cameron, C.A. (Eds.). (2010). *International perspectives on early childhood research: A Day in the Life.* Houndmills: Palgrave Macmillan.

Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.

Hamby, S., Grych, J., & Banyard, V. (2018). Resilience portfolios and poly-strengths: Identifying protective factors associated with thriving after adversity. Psychology of Violence, 8(2), 172-183. doi:10.1037/vio0000135

Hart, C. H., DeWolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development, 63*(4), 879-892. doi:10.1111/j.1467-8624.1992.tb01668.x

Heffernan, R., & Ward, T. (2017). A comprehensive theory of dynamic risk and protective factors. *Aggression and Violent Behavior, 37*, 129-141. doi:10.1016/j.avb.2017.10.003

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators. Thousand Oakes, CA: Corwin

Henry, J. S., Lambert, S. F., & Smith Bynum, M. (2015). The protective role of maternal racial socialization for african american adolescents exposed to community violence. *Journal of Family Psychology, 29*(4), 548-548. 10.1037/fam0000135

Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International, 13*(1), 5-16. doi:10.1177/0143034392131001

Kaufman, D., Gesten, E., Lucia, R., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. Journal of Child and Family Studies, 9, 231–245.

Kelly, G., & Hosking, K. (2008). Non-permanent residents, place attachment, and "sea change" communities. Environment and Behavior, 40 (4), 575-594.

Kraemer, H. C., Kazdin, A. E., Offord, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S., & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry, 54*(4), 337–343. doi:10.1001/archpsyc.1997.01830160065009

Kochanska, G., Kuczynski, L., & Radke-Yarrow, M. (1989). Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development, 60*(1), 56-63. doi:10.1111/j.1467-8624.1989.tb02694.x

Kucirnova, N., & Sakr, M. (2015). Child-father creative text-making at home with crayons, iPad collage and PC. *Thinking Skills and Creativity, 17*, 59-63.

Leme, V. B., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia, 15*(2), 161-173. doi:10.1590/S1413-294X2010000200005

Lerner, R. M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review, 2*(4), 342-370. doi:10.1016/0273-2297(82)90018-1

Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lerner, R. M., & Busch-Rossnagel, N. A. (Eds.). (1981). *Individual as producers of their development: A life-span perspective.* New York: Academic Press.

Lepore, S. J., Evans, G. W., Schneider, M.L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *J Pers Soc Psychol. 61*(6):899–909.

Loeber, R. (1982). The Stability of Antisocial and Delinquent Child Behavior: A Review. *Child Development, 53*(6), 1431-1446. doi:10.2307/1130070

Lohr, S. S., Melo, M. H. S., Salvo, C. G de & Silvares, E. F. M. (2013) Prevenção e Promoção da Saúde: Um desafio na Formação de Psicólogos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 4*, 205-222.

Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventative Medicine, 43*(2S1), S8–S23. doi:10.1016/j.amepre.2012.04.029

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology*, v. 4. Socialization, personality, and social development (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

Maia, R. C., Nunes, T. G. R., Silva, Lucia Isabel da Conceição, & Silva, K. M. d. (2017). Da proteção ao risco: Configurações da violência intrafamiliar na juventude paraense. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 33 doi:10.1590/0102.3772e33312

Masten, A. S. & Monn, A. R. (2015), Child and family resilience: a call for integrated science, practice, and professional training. *Fam Relat, 64,* 5–21. doi:10.1111/fare.12103

McPake, J., Plowman, L., & Stephen, C. (2013). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology, 44*(3), 421-431. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x

McKendrick, J.H. et al. (2003). *Life in Low Income families in Scotland*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.

McMahon, S. D., Todd, N. R., Martinez, A., Coker, C., Sheu, C., Washburn, J., & Shah, S. (2013). Aggressive and prosocial behavior: Community violence, cognitive, and behavioral predictors among urban african american youth. *American Journal of Community Psychology, 51*(3), 407-421. 10.1007/s10464-012-9560-4

Mercy, J. A., Rosenberg, M. L., Powell, K. E., Broome, C. V. & Roper, W. L. (1993) Public health policy for prevention violence. *Health Affairs, 12*(4), 7-29.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mills-Koonce, W. R., Willoughby, M. T., Garrett-Peters, P., Wagner, N., Vernon-Feagans, L., Family Life Project Key Investigators, & The Family Life Project Key Investigators. (2016). The interplay among socioeconomic status, household chaos, and parenting in the prediction of child conduct problems and callous-unemotional behaviors. *Development and Psychopathology, 28*(3), 757-771. 10.1017/S0954579416000298

Minetto, M. de F., Crepaldi, M. A., Bigras, M., & Moreira, L. C. (2012). Práticas educativas e estresse parental de pais de crianças pequenas com desenvolvimento típico e atípico. *Educar em Revista,* (43), 117-132. doi: 10.1590/S0104-40602012000100009

Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: a ênfase na saúde. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mrazek, P. J. & Haggerty, R. J. (1994). Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research. Washington: National Academies Press.

Murta, S. G., Rodrigues, A. C., Rosa, I. O., Paulo, S. G., & Furtado, K. (2011) Avaliação de necessidades para a implementação de um programa de transição para a parentalidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(3), 337-346. doi:10.1590/S0102-37722011000300009

Odgers, C. L., Moretti, M. M., Burnette, M. L., Chauhan, P., Waite, D., & Reppucci, N. D. (2007). A latent variable modeling approach to identifying subtypes of serious and violent female juvenile offenders. *Aggressive Behavior, 33*(4), 339-352. doi:10.1002/ab.20190

Ölçer, S., & Aytar, A. G. (2014). A comparative study into social skills of five-six year old children and parental behaviors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141*, 976-995. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.167

Oliveira, D. d. S., Oliveira, I. S. d., & Cattuzzo, M. T. (2013). A influência do gênero e idade no desempenho das habilidades locomotoras de crianças de primeira infância. *Revista Brasileira De Educação Física e Esporte, 27*(4), 647-655. doi:10.1590/S1807-55092013000400012

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin, 86*(4), 852-875. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0033- 2909.86.4.852

Oviedo, R. A. M., & Czeresnia, D. (2015). O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 19*(53), 237-250. Epub March 27, 2015.https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0436

Patterson, G. R., & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development, 55*(4), 1299-1307. doi:10.2307/1129999

Peres, M. F. T. & Santos, P. C. (2005). Mortalidade por homicídios no Brasil na década de 90: o papel das armas de fogo. *Rev Saúde Pública, 39*, 1, p. 58-66. Disponível em: http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v39n1/08. pdf.

Pepin, C., Muckle, G., Moisan, C., Forget-Dubois, N., & Riva, M. (2018). Household overcrowding and psychological distress among nunavik inuit adolescents: A longitudinal study. International Journal of Circumpolar Health, 77(1), 1541395-11. doi:10.1080/22423982.2018.1541395

Pezzella, F. S., Thornberry, T. P., & Smith, C. A. (2016). Race socialization and parenting styles: Links to delinquency for african american and white adolescents. *Youth Violence and Juvenile Justice, 14*(4), 448-467. doi:10.1177/1541204015581390

Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2011). Program evaluation. Methods and case studies. New Jersey: Prentice Hall. 8ª ed

Prati, L. E., Couto, M. C. P. de P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H.. (2008). Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(1), 160-169. doi: 10.1590/S0102-79722008000100020

Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education, 23*(4), 527-538. doi:10.1080/02568540909594679

Rickel, A., & Biasatti, L. (1982). Modification of the Block Childrearing Report. *Journal of Clinical Psychology, 38*(1), 129-134.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Rohrbach (2014) Design of Prevention Interventions In Sloboda, Z., Petras, H. *Defining prevention science* (1;2014; ed.). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4899-7424-2

Rueda, M. R., Fan, J., McCandliss, B. D., Halparin, J. D., Gruber, D. B., Lercari, L. P., & Posner, M. I. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia*, *42*(8), 1029-1040.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of the Academy of Medicine, 8,* 324–338

Ryba, N. L. (2008). The other side of the equation: Considering risk state and protective factors in violence risk assessment. *Journal of Forensic Psychology Practice, 8,* 413–423. doi:10.1080/15228930802199382

Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., . . . Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion, 9(*1), 15-28. doi:10.1037/a0013970

Serin, R. C, Chadwick, N. & Lloyd, C. D. (2016) Dynamic risk and protective factors. *Psychology, Crime & Law, 22*(1-2), 151-170, doi: 10.1080/1068316X.2015.1112013

Silva, M. L. d., Cavalcante, L. I. C., Heumann, S., & Lima, T. V. R. (2018). Relação entre gênero e desempenho neuropsicomotor de crianças em belém, brasil. *Ciência & Saúde Coletiva, 23*(8), 2721-2730. doi:10.1590/1413-81232018238.13202016

Silva, M. R. S., Elsen, I., & Lacharité, C. (2003). Resiliência: Concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. *Paidéia (Ribeirão Preto), 13*(26), 147-156. doi:10.1590/S0103-863X2003000300003

Simons, R. L., Lin, K., & Gordon, L. C. (1998). Socialization in the family of origin and male dating violence: A prospective study. *Journal of Marriage and Family, 60*(2), 467-478. doi:10.2307/353862

Sloboda, Z., Petras, H. (2014). *Defining prevention science* (1;2014; ed.). Boston, MA: Springer US.doi: 10.1007/978-1-4899-7424-2

Smith, C., Krohn, M. (1995). Delinquency and family life among male adolescents: The role of ethnicity. *Journal of Youth and Adolescents, 24*, 69–73.

Steinberg, L. (1993). *Adolescence.* 3. ed.. New York: McGraw-Hill

Stoltz, S. & Dekovic, M. (2015). Moderators and mediators of parenting effectiveness. *In*: J.J. PONZETTI JR. (ed.), *Evidence-based parenting education: A global perspective.* New Yok, Routledge, p. 50-63.

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 17-29. doi:10.1207/S15374424jccp2901_3

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy, 24(*1-2), 23-50. doi:10.1300/J019v24n01_03

Taylor, G. W., & Ussher, J. M. (2001). Making sense of S&M: A discourse analytic account. *Sexualities, 4*(3), 293-314. doi:10.1177/136346001004003002

Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(11), 1211-1219. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01941.x

Trepat, E., Granero, R, & Ezpeleta, L. (2014). Parenting practices as mediating variables between parents' psychopathology and oppositional defiant disorder in preschoolers. Psicothema, 26(4), 497-504.

Trivellato-Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, *42*, 407-410.

Valadão, F. S. (2018). *Evidências de Validade do Child-Rearing Practices Report em Pais de Filhos com Idade entre 4 a 6 Anos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Vanderbilt-Adriance, E., Shaw, D. S., Brennan, L. M., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. N. (2015). Child, family, and community protective factors in the development of children's early conduct problems. *Family Relations, 64*(1), 64-79. doi:10.1111/fare.12105

Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E. F., Parlade, M. V., . . . Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development, 78*(1), 53-69. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00985.x

Vilhena, K., & Paula, C. S. de. (2017). Problemas de conduta: prevalência, fatores de risco/proteção; impacto na vida escolar e adulta. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 17*(1), 39-52. doi: 10.5935/cadernosdisturbios.v17n1p39-52

Ward, T. & Beech, A (2015) Dynamic risk factors: a theoretical dead-end?, Psychology, Crime & Law, 21:2, 100-113, DOI: 10.1080/1068316X.2014.917854

Wilson, H. (1974). Parenting in poverty. *The British Journal of Social Work, 4*, 241–261

Wilson, H. (1980). Parental supervision: A neglected aspect of delinquency. *The British Journal of Criminology, 20*, 203–235

Wilkinson, L. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist, 54*(8), 594-604. doi:10.1037/0003-066X.54.8.594

White, R. M. B., Zeiders, K. H., Gonzales, N. A., Tein, J., & Roosa, M. W. (2013). Cultural values, U.S. neighborhood danger, and mexican american parents' parenting. *Journal of Family Psychology, 27*(3), 365-375. doi:10.1037/a0032888

Wong, S. C. P., & Gordon, A. E. (2006). The validity and reliability of the violence risk scale: A treatmentfriendly violence risk assessment tool. *Psychology, Public Policy, and Law, 12*, 279–309. doi:10.1037/1076-8971.12.3.279

Wu, A. D., & Zumbo, B. D. (2008). Understanding and using mediators and moderators. *Social Indicators Research, 87*(3), 367-392. doi:10.1007/s11205-007-9143-1

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CRPR

DATA_____ PARENTESCO COM A CRIANÇA_____

CRPR

Indique até que ponto cada uma das seguintes frases te descreve, assinalando o número correspondente.

1	2	3	4	5	6
Não me descreve de maneira alguma	Me descreve muito mal	Me descreve mal	Me descreve parcialmente	Me descreve bem	Me descreve muito bem

1. Respeito as opiniões de meu/minha filho (a) e o (a) incentivo a expressá-las.	1	2	3	4	5	6
2. Se meu/minha filho (a) se mete em encrenca, espero que ele/ela resolva o problema por conta própria, na maioria das vezes.	1	2	3	4	5	6
3. Penso que se deve dar a uma criança consolo e compreensão quando ela está assustada ou chateada.	1	2	3	4	5	6
4. Tento impedir meu/minha filho (a) de participar de brincadeiras agressivas ou de fazer coisas nas quais ele/ela poderia se machucar.	1	2	3	4	5	6
5. Creio que a punição física (palmadas, surra) é a melhor forma de educar.	1	2	3	4	5	6
6. Creio que a criança deveria ser supervisionada e não escutada.	1	2	3	4	5	6
7. Demonstro afeto a meu/minha filho (a), abraçando-o (a), beijando-o (a), e pegando-o (a) no colo.	1	2	3	4	5	6
8. Incentivo meu filho a pensar e refletir sobre a vida	1	2	3	4	5	6
9. Geralmente levo em conta os gostos de meu/minha filho (a) quando faço planos para a família.	1	2	3	4	5	6
10. Deixo meu/minha filho (a) tomar muitas decisões por conta própria.	1	2	3	4	5	6
11. Não deixo meu/minha filho (a) dizer coisas ruins sobre seus professores.	1	2	3	4	5	6
12. Ensino ao meu/minha filho (a) que de um jeito ou de outro ele (a) será punido(a) se ele(a) se comportar mal.	1	2	3	4	5	6
13. Não permito que meu/minha filho (a) fique zangado (a) comigo.	1	2	3	4	5	6
14. Eu sou tranquilo e flexível com meu/minha filho (a).	1	2	3	4	5	6
15. Eu converso bastante e argumento com meu/minha filho (a) quando ele (a) se comporta mal.	1	2	3	4	5	6
16. Eu brinco e faço piada com meu/minha filho (a).	1	2	3	4	5	6
17. Dou ao meu/minha filho (a) uma boa quantidade de tarefas e responsabilidades familiares.	1	2	3	4	5	6
18. Meu/minha filho (a) e eu temos momentos de intimidade e afeto juntos.	1	2	3	4	5	6
19. Tenho regras rígidas e bem definidas para meu/minha filho (a).	1	2	3	4	5	6
20. Incentivo meu/minha filho (a) a ser curioso, a explorar e a questionar as coisas.	1	2	3	4	5	6
21. Acredito que elogiar uma criança quando ela é boa, dá melhores resultados do que puní-la quando é má.	1	2	3	4	5	6
22. Eu me certifico de que meu/minha filho (a) saiba que eu fico feliz quando ele/a tenta ou consegue fazer alguma coisa.	1	2	3	4	5	6
23. Incentivo meu/minha filho (a) a falar de seus problemas.	1	2	3	4	5	6
24. Creio que as crianças não deveriam guardar segredos de seus pais.	1	2	3	4	5	6

25. Ensino ao meu/minha filho (a) a controlar seus sentimentos em todos os momentos.	1	2	3	4	5	6
26. Quando estou bravo com meu/minha filho (a), deixo isso claro para ele (a).	1	2	3	4	5	6
27. Creio que as broncas e as críticas fazem o/a meu/minha filho (a) melhorar.	1	2	3	4	5	6
28. Ensino ao meu/minha filho (a) que ele (a) é responsável por aquilo que acontece com ele (a).	1	2	3	4	5	6
29. Não permito que meu/minha filho (a) questione as minhas decisões.	1	2	3	4	5	6
30. Deixo claro ao meu/minha filho (a) quão envergonhado e desapontado fico quando ele (a) se comporta mal.	1	2	3	4	5	6
31. Incentivo meu/minha filho (a) a ser independente de mim.	1	2	3	4	5	6
32. Eu me certifico em saber onde meu/minha filho (a) encontra-se e o que ele (a) está fazendo.	1	2	3	4	5	6
33. Eu digo ao meu/minha filho (a) para não se sujar quando brinca.	1	2	3	4	5	6
34. Controlo meu/minha filho (a) alertando ele (a) sobre coisas ruins que podem lhe acontecer.	1	2	3	4	5	6
35. Creio que é uma irresponsabilidade deixar as crianças brincarem muito tempo sozinhas sem a supervisão de adultos.	1	2	3	4	5	6

APÊNDICE B – Entrevista aberta DITL

Lista de participantes:

Temas:

(1) Atividades feitas pela criança:

Em casa

Na escola

Na comunidade

(2) relacionamentos que são importantes para a criança:
(amigos, família extensa e outros)

(3) Outras perguntas serão feitas de acordo com o andamento da entrevista

APÊNDICE C – Questionário Sociodemográfico

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRAFICO

DATA_____ PARENTESCO COM A CRIANÇA_____

1. Cidade onde mora: _____
2. Bairro onde mora: _____

3. Número de cômodos da sua casa:
Quantos cômodos tem sua casa? (Incluir quarto, cozinha, banheiro e varanda):_____
4. Tipo de Casa:
(a) Casa de alvenaria
(b) Casa de Madeira
(c) Casa Mista

5. Número de pessoas que moram na sua casa junto com você_____

6. Quem são as pessoas que moram com você?
(a) Eu..... IDADE:_____Anos
(b) Companheiro (a).....IDADE:_____Anos

(c) Filhos de 0 a 3 anos..... Quantos? _____
(d) Filhos de 4 a 6 anos..... Quantos? _____
(e) Filhos de 7 a 16 anos..... Quantos? _____
(f) Filhos com mais de 16 anos.....Quantos? _____
(g) Outras crianças e jovens menores de 18 anos..... Quantos? _____
(ex. enteados ou adotados, de criação, filhos de parentes e amigos)
(h) Outros parentes adultos ..... Quantos? _____
(i) Amigos adultos ..... Quantos? _____

7. Quantos filhos frequentam a escola:_____

8. Escolaridade: Marque com um X a sua escolaridade e a de seu companheiro(a)

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

(10) Não sabe	**10**	**10**

9. Renda familiar mensal

Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

R$_____

Responda essas perguntas tendo em mente apenas a criança que está sendo incluída nessa pesquisa

10. Data de Nascimento da Criança: _____/_____/_____
11. Sexo da Criança _____
12. Idade da Criança _____ _____(Anos Meses)

13. Quem cuida da criança quando ela não está na escola:_____
14. Quem leva a criança para a escola: _____

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (CRPR e SCBE)

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS E RESPONSÁVEIS

Você e seu filho estão sendo convidados a participar de um estudo que busca encontrar características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certas características, como habilidades sociais ou agressividade

A sua participação acontecerá em 3 partes

Parte 1. Será entregue a você um questionário com uma série de afirmações sobre **os seus comportamentos em relação ao seu filho ou filha**. Você deverá marcar o quanto concorda ou não com as afirmações. Esse questionário leva cerca de 15 minutos para ser respondido.

Parte 2. Será entregue um questionário com uma série de afirmações sobre **os comportamentos do seu filho ou filha**. Você deverá marcar o quanto concorda ou não com as afirmações. Esse questionário leva cerca de 15 minutos para ser respondido.

Parte 3. Será entregue um questionário com uma série de perguntas sobre o seu **perfil socioeconômico**. Esse questionário leva cerca de 15 minutos para ser respondido.

Possíveis riscos e benefícios: é possível que haja desconforto com as perguntas da entrevista e do questionário. Nesse caso, você poderá optar por não responder ou por solicitar que a entrevista continue em outro momento. A participação é completamente voluntária e você pode interromper o estudo a qualquer momento, ou fazer uma pausa, sem consequências. Se você tiver qualquer preocupação ou dúvida sobre o estudo você pode nos informar ou questionar que faremos todos os esforços para resolver suas questões. As informações da pesquisa serão mantidas nos próximos cinco anos em um local seguro na Universidade de São Paulo (USP). Você terá nossa informação de contato, que será a mesma nos próximos cinco anos.

Eu,_____ _____, RG _____, declaro que aceito fazer parte, por livre espontânea vontade, da pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

Informo que compreendi todas as informações apresentadas pela pesquisadora Alessandra Mafra Ribeiro e todas as minhas dúvidas foram também esclarecidas. A qualquer momento se que posso tirar minhas dúvidas com a pesquisadora, podendo mesmo desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

São Paulo, de de 2018

Participante _____

Responsável pelo Projeto:_____

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais (DITL)

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS E RESPONSÁVEIS

Seu/sua filho(a) e a professora dele/dela foram convidados a participar de uma pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

Primeiramente, dois pesquisadores vão visitar você e sua família para falar mais sobre o estudo. O primeiro encontro terá duração de cerca de uma hora. Se ainda concordar, você e seu/sua filho(a) serão convidados para uma entrevista que será gravada por áudio. Esse momento poderá acontecer no mesmo dia ou em outro dia que combinarmos. Nesta entrevista conversaremos um pouco sobre suas atividades em casa, na escola, sobre sua comunidade, amigos, família e outros relacionamentos que são importantes para seu/sua filho(a) Neste dia também faremos uma filmagem na sua casa por alguns minutos para que você e seu/sua filho(a) se acostumem com a presença de uma câmera e de outra pessoa fazendo anotações. Seu/sua filho(a) também receberá uma câmera descartável e nós pediremos que ele tire fotos de coisas e pessoas importantes para ele durante uma semana.

Em outro dia, combinado com a sua família, o pesquisador e um assistente irão visitar sua casa, a escola e outras atividades que o seu/sua filho(a) possa participar durante aquele dia, usando uma câmera de vídeo para filma-lo(a) enquanto ele(a) realiza suas atividades normalmente, durante todo o dia (desde a hora que acordar até quando for dormir). A filmagem pode parar quando você ou seu/sua filho(a) quiser. As filmagens podem ser retiradas do estudo a qualquer momento que você quiser. Os pesquisadores não filmarão nenhuma atividade em que possa haver qualquer desconforto ou perigo para algum dos participantes. Outras pessoas que podemos encontrar naquele dia também serão perguntadas se autorizam que sejam filmadas. Se elas não quiserem ser filmadas, a câmera será desligada ou apontada para outra direção. No final do dia, vamos pegar a câmera descartável de volta para que possamos ver as fotos tiradas pelo(a) seu/sua filho(a).

Faremos uma terceira visita a vocês para mostra a seu/sua filho(a) e a você cerca de meia hora de vídeo do "dia" em sua vida que filmamos. Nós vamos querer saber suas opiniões sobre o que aconteceu naquele dia. Esse encontro terá duração de cerca de uma hora. Também falaremos das fotos que seu/sua filho(a) tirou.

Possíveis riscos e benefícios: somente vocês e a pesquisadora terão acesso às imagens de seu/sua filho(a) e usaremos nomes fictícios escolhidos por vocês para que a sua identidade não seja revelada quando informarmos nossas descobertas. Partes dos vídeos do dia podem ser compartilhadas apenas com outros pesquisadores em publicações científicas e em conferências utilizando recursos digitais para distorção dos rostos de vocês, não sendo possível assim a identificação. A participação é completamente voluntária e seu filho pode interromper o estudo a qualquer momento, ou fazer uma pausa na gravação até que se sintam a vontade para que voltemos a gravar, sem consequências. Se você tiver qualquer preocupação ou dúvida sobre o estudo você pode nos informar ou questionar que faremos todos os esforços para resolver suas questões. Os dados e as gravações da pesquisa serão mantidos nos próximos cinco anos em um local seguro na Universidade de São Paulo (USP). Você terá nossa informação de contato, que será a mesma nos próximos cinco anos.

Eu,_____
_____, RG _____, declaro que aceito fazer parte, por livre espontânea vontade, da pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

Informo que compreendi todas as informações apresentadas pela pesquisadora Alessandra Mafra Ribeiro e todas as minhas dúvidas foram também esclarecidas. A qualquer momento se que posso tirar minhas dúvidas com a pesquisadora, podendo mesmo desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

São Paulo, de de 2018

Participante _____

Responsável pelo Projeto:_____

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores (DITL)

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR

A criança _____ e você foram convidados a participar de uma pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

O que você e as crianças serão solicitados a fazer?

Em um dia, combinado com você e com a família, o pesquisador e um assistente irão visitar a casa, a escola e a comunidade da criança usando uma câmera de vídeo para filmá-la enquanto ela realiza suas atividades normalmente, durante todo o dia (desde a hora que acordar até quando for dormir). Você também deverá continuar suas atividades com as crianças normalmente, buscando ignorar ao máximo a nossa presença na sala. A filmagem pode parar quando qualquer pessoa envolvida quiser, incluindo você ou qualquer outra criança da escola. As filmagens podem ser retiradas do estudo a qualquer momento que qualquer pessoa envolvida quiser. Os pesquisadores não filmarão nenhuma atividade em que possa haver qualquer desconforto ou perigo para algum dos participantes. Os pais das outras crianças da sua classe também serão consultados sobre sua autorização para que seus filhos sejam filmados.

Possíveis riscos e benefícios: Possíveis riscos e benefícios: somente você, a família e a pesquisadora terão acesso às imagens da criança e usaremos nomes fictícios escolhidos por vocês para que a sua identidade e a da escola não sejam revelados quando informarmos nossas descobertas. Partes dos vídeos do dia podem ser compartilhadas apenas com outros pesquisadores em publicações científicas e em conferências utilizando recursos digitais para distorção dos rostos de vocês, não sendo possível assim a identificação. A participação é completamente voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, ou fazer uma pausa na gravação até que se sintam a vontade para que voltemos a gravar, sem consequência. Se você tiver qualquer preocupação ou dúvida sobre o estudo você pode nos informar ou questionar que faremos todos os esforços para resolver suas questões. Os dados e as gravações da pesquisa serão mantidos nos próximos cinco anos em um local seguro na Universidade de São Paulo (USP). Você terá nossa informação de contato, que será a mesma nos próximos cinco anos.

Eu,_____ _____, RG _____, declaro que aceito fazer parte, por livre espontânea vontade, da pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

Informo que compreendi todas as informações apresentadas pela pesquisadora Alessandra Mafra Ribeiro e todas as minhas dúvidas foram também esclarecidas. A qualquer momento se que posso tirar minhas dúvidas com a pesquisadora, podendo mesmo desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

São Paulo, de de 2018

Professor_____

Responsável pelo Projeto_____

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido outras pessoas (DITL)

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança _____ e a sala dele, foram convidados a participar de uma pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

Neste dia, que foi combinado previamente com a família de _____ e o professor _____, o pesquisador e um assistente estão visitando a casa, a escola e a comunidade de _____ usando uma câmera de vídeo para filmá-lo(a) enquanto realiza suas atividades normalmente, durante todo o dia (desde a hora que acordar até quando for dormir). Durante este dia encontramos você interagindo com a criança. Nossa pesquisa não exige que você se comporte de qualquer maneira diferente do que a seu habitual. A filmagem pode parar quando qualquer pessoa envolvida quiser, incluindo você. As filmagens podem ser retiradas do estudo a qualquer momento que qualquer pessoa envolvida quiser. Os pesquisadores não filmarão nenhuma atividade em que possa haver qualquer desconforto ou perigo para algum dos participantes.

Possíveis riscos e benefícios: Possíveis riscos e benefícios: somente a família de _____, o(a) professor(a) e a pesquisadora terão acesso às imagens da criança e usaremos nomes fictícios escolhidos pelas crianças e por você para que as identidade não sejam reveladas quando informarmos nossas descobertas. Partes dos vídeos do dia podem ser compartilhadas apenas com outros pesquisadores em publicações científicas e em conferências, utilizando recursos digitais para distorção dos rostos dos participantes, não sendo possível assim a identificação. A participação é completamente voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, ou fazer uma pausa na gravação até que se sintam a vontade para que voltemos a gravar, sem consequências. Se você tiver qualquer preocupação ou dúvida sobre o estudo você pode nos informar ou questionar que faremos todos os esforços para resolver suas questões. Os dados e as gravações da pesquisa serão mantidos nos próximos cinco anos em um local seguro na Universidade de São Paulo (USP). Você terá nossa informação de contato, que será a mesma nos próximos cinco anos.

Eu,_____ _____, RG _____, declaro que aceito fazer parte, por livre espontânea vontade, da pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

Informo que compreendi todas as informações apresentadas pela pesquisadora Alessandra Mafra Ribeiro e todas as minhas dúvidas foram também esclarecidas. A qualquer momento se que posso tirar minhas dúvidas com a pesquisadora, podendo mesmo desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

São Paulo, de de 2018

Participante_____

Responsável pelo Projeto_____

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido outros Pais (DITL)

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS

O(a) colega de classe do seu/sua filho(a) _____ e a sala dele, foram convidados a participar de uma pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

O que as crianças serão solicitadas a fazer?

No dia X, que foi combinado previamente com a família de _____ e o professor _____, o pesquisador e um assistente irão visitar a casa, a escola e a comunidade de _____ usando uma câmera de vídeo para filmá-lo(a) enquanto realiza suas atividades normalmente, durante todo o dia (desde a hora que acordar até quando for dormir). Durante o período em que o(a) colega do seu filho estiverem na escola, é bastante provável que o seu/sua filho(a) acabe aparecendo nas filmagens. As atividades na sala de aula deverão ocorrer normalmente e faremos o possível para não atrapalhar o dia de aula de seu/sua filho(a) ou das outras crianças. A filmagem pode parar quando qualquer pessoa envolvida quiser, incluindo seu/sua filho(a) ou qualquer outra criança da escola. As filmagens podem ser retiradas do estudo a qualquer momento que qualquer pessoa envolvida quiser. Os pesquisadores não filmarão nenhuma atividade em que possa haver qualquer desconforto ou perigo para algum dos participantes.

Possíveis riscos e benefícios: Possíveis riscos e benefícios: somente a família de _____, o(a) professor(a) e a pesquisadora terão acesso às imagens da criança e usaremos nomes fictícios escolhidos pelas crianças para que a identidade delas e a da escola não sejam revelados quando informarmos nossas descobertas. Partes dos vídeos do dia podem ser compartilhadas apenas com outros pesquisadores em publicações científicas e em conferências, utilizando recursos digitais para distorção dos rostos dos participantes, não sendo possível assim a identificação. A participação é completamente voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, ou fazer uma pausa na gravação até que se sintam a vontade para que voltemos a gravar, sem consequências. Se você tiver qualquer preocupação ou dúvida sobre o estudo você pode nos informar ou questionar que faremos todos os esforços para resolver suas questões. Os dados e as gravações da pesquisa serão mantidos nos próximos cinco anos em um local seguro na Universidade de São Paulo (USP). Você terá nossa informação de contato, que será a mesma nos próximos cinco anos.

Eu,_____ _____, RG _____, declaro que aceito que meu filho faça parte, por livre espontânea vontade, da pesquisa sobre as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

Informo que compreendi todas as informações apresentadas pela pesquisadora Alessandra Mafra Ribeiro e todas as minhas dúvidas foram também esclarecidas. A qualquer momento se que posso tirar minhas dúvidas com a pesquisadora, podendo mesmo desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

São Paulo, de de 2018

Participante_____

Responsável pelo Projeto_____

APÊNDICE I – Carta de anuência e Declaração de Demonstrativo de Existência de Infraestrutura

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Alessandra Mafra Ribeiro, estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado na Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla. Assim, convido sua escola a participar dessa pesquisa, intitulada "Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Comportamentos Agressivos: Fatores de Proteção e de Risco". JUSTIFICATIVA. O estudo conta com a participação dos pais e responsáveis e das crianças da Educação Infantil, Jardim I e Jardim II, do período vespertino.

A pesquisa busca investigar as características na Família, na Comunidade, na Escola e na própria Criança que podem influenciar na forma como elas desenvolvem certos comportamentos, como habilidades sociais ou agressividade.

Para tanto, a pesquisa prevê a administração de dois questionário sobre habilidades sociais e comportamento agressivos com os pais e dois dias de filmagem na escola, mediante consentimento dos participantes.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Alessandra Mafra Ribeiro, pelo telefone (48) 999217245, ou pelo e-mail: ale.mafraribeiro@gmail.com, e com a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Márcia Melo Bertolla, pelo e-mail: mmelo@usp.br.

Eu,_____RG:_____,
responsável pela Escola _____, autorizo a realização da pesquisa acima descrita nesta instituição de ensino.
Local e data:

_____ _____
Assinatura do responsável pela escola Função

_____
Alessandra Mafra Ribeiro (pesquisadora responsável)

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

DECLARAÇÃO DE DEMONSTRATIVO DE EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Declaro para os devidos fins que a Escola _____ possui infraestrutura adequada para a realização da pesquisa intitulada "Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Comportamentos Agressivos: Fatores de Proteção e de Risco", com condições de prestar assistência aos participantes, caso necessário.
Local e data:
Nome do responsável pela escola:
RG: _____

_____
Assinatura do responsável pela escola Função

ANEXOS

USP- INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS: FATORES DE PROTEÇÃO E DE RISCO

Pesquisador: Alessandra Mafra Ribeiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87988918.0.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.723.251

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. O estudo insere-se em uma pesquisa mais ampla de avaliação de necessidades com vistas a construir um programa de prevenção para uma escola de Educação Infantil, da rede pública, sediada em um município da região sudeste do estado de São Paulo, na qual estão sendo realizadas outras pesquisas e projetos de extensão universitária. Trata-se de pesquisa de delineamento misto que pretende descrever as características da população pré-escolar (4 a 6 anos), correlacionando as variáveis risco, agressividade e habilidades sociais. Serão utilizados instrumentos para coleta de dados quantitativos padronizados, os questionários auto-aplicáveis: o Inventário Child-Rearing Practices Report, o Inventário de Competências Sociais e Avaliação de Comportamento e o Socioeconômico. Para a coleta de dados qualitativos serão selecionadas duas famílias para participar do Day in the Life, que acontecerá em três momentos. Os dados quantitativos serão submetidos a testes estatísticos e os dados qualitativos serão analisados recorrendo ao programa de análise Nvivo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Identificar fatores de proteção e de risco na comunidade, na escola e na família que podem aumentar probabilidade de uma criança desenvolver um repertório de comportamento agressivo

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes,1721 - Bl. "G" sala 27
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-4182 **E-mail:** comite.etica.ipusp@gmail.com

ou promover o desenvolvimento de habilidades sociais.
Objetivos específicos:
- Correlacionar os fatores de proteção e de risco associados às práticas parentais de pré-escolares;
- Correlacionar os fatores de proteção e de risco associados a características da comunidade em que vivem os pré-escolares;
-Correlacionar fatores de risco e fatores de proteção com comportamento agressivo;
-Correlacionar fatores de risco e fatores de proteção com habilidades sociais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos - a pesquisadora menciona que o estudo comporta riscos mínimos aos participantes, como possível desconforto frente a perguntas dos questionários ou em relação à câmera de vídeo e a presença da pesquisadora e de mais um observador na casa da família, na sala de aula ou em outros ambientes que a criança possa estar durante do Day in the Life - DITL. Menciona a possibilidade de optar por não responder a alguma pergunta ou por solicitar que a entrevista continue em outro momento, bem como a desistência em qualquer momento, sem nenhum encargo, seja para a escola, as crianças ou para os pais ou responsáveis. Em caso de preocupação ou dúvida sobre o estudo serão feitos esforços para resolver as questões apresentadas.
Benefícios - espera-se que a participação das famílias no estudo possa contribuir para a realização de discussões teórico-empíricas que possibilitarão o delineamento de estratégias mais precisas e eficazes de intervenção, no que concerne à prevenção da agressividade na escola e promoção de habilidades sociais nas criaças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O projeto apresenta fundamentação teórica, justificativa do estudo, objetivos definidos e metodologia descrita detalhadamente. Estima-se a participação de cerca de 60 pais ou responsáveis de crianças (4 a 6 anos) de quatro turmas do ensino infantil, 15 crianças por turma, do período vespertino, sendo duas do jardim I e duas do jardim II. Serão utilizados para coleta de dados, os questionários auto-aplicáveis: o Inventário Child-Rearing Practices Report (CRPR), o Inventário de Competências Sociais e Avaliação de Comportamento (SCBE)e um questionário Socioeconômico. Serão selecionadas duas famílias por meio da análise de variança entre médias dos escores nos inventários CRPR e SCBE com o maior número de fatores de proteção relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais de comportamentos agressivos. Essas famílias serão convidadas a participar do Day in the Life, que se utiliza de filmagem para capturar os aspectos multimodais da vida de um indivíduo como uma forma ecologicamente adequada e facilitadora

para a realização desta pesquisa. Serão realizadas: uma entrevista com os pais/responsáveis e a criança que será gravada em áudio e abordará temas como atividades feitas pela criança em casa, na escola e na comunidade e relacionamentos que são importantes para a criança, amigos, família extensa e outros; filmagens utilizando uma câmera de video enquanto a criança realiza atividades normalmente durante todo o dia. A criança receberá uma câmera descartável para que ela tire fotos de coisas e pessoas importantes para ela durante uma semana. Na última etapa será feita uma visita à família para mostrar o video "Dia na Vida" que foi filmado e as fotos tiradas pela criança.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A data de início da coleta de dados foi ajustada para 25/06/2018.

Os cinco TCLE apresentados foram completados com as informações solicitadas.

Conforme solicitação no parecer anterior, foram elaborados dois TALE - um destinado à criança, foco do estudo e outro para crianças que podem aparecer nas filmagens. Estão elaborados com linguagem acessível e adequada com a indicação da forma de manifestação da aceitação da criança.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas e o projeto pode ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Se o projeto prevê aplicação de TCLE, todas as páginas do documento deverão ser rubricadas pelo pesquisador e pelo voluntário e a última página assinada por ambos, conforme Carta Circular no 003/2011 da CONEP/CNS.

Salientamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEPH de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Lembramos que esta modificação necessitará de aprovação ética do CEPH antes de ser implementada. De acordo com a Res. CNS 466/12, o pesquisador deve apresentar a este CEP/SMS o relatório final do projeto desenvolvido, conforme preenchimento de Protocolo disponível na página do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP, do site do IPUSP. Em seguida, o protocolo preenchido deverá ser enviado ao CEPH pela Plataforma Brasil, ícone Notificação, logo que o mesmo estiver

concluído.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1099114.pdf	31/05/2018 14:22:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEs_v2_3105.pdf	31/05/2018 14:22:17	Alessandra Mafra Ribeiro	Aceito
Outros	Carta_ao_CEPH_Alessandra_3105.pdf	31/05/2018 14:21:14	Alessandra Mafra Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ale_Comite_v2_3105.pdf	31/05/2018 14:19:06	Alessandra Mafra Ribeiro	Aceito
Outros	TCLEs_Alessandra.pdf	13/04/2018 15:09:14	Alessandra Mafra Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_alessandra.pdf	13/04/2018 15:07:32	Alessandra Mafra Ribeiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Alessandra.pdf	09/04/2018 20:41:11	Alessandra Mafra Ribeiro	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 19 de Junho de 2018

Assinado por:
Helena Rinaldi Rosa
(Coordenador)

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes,1721 - Bl. "G" sala 27
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-4182 **E-mail:** comite.etica.ipusp@gmail.com