



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Laura Costa Mattos Soares

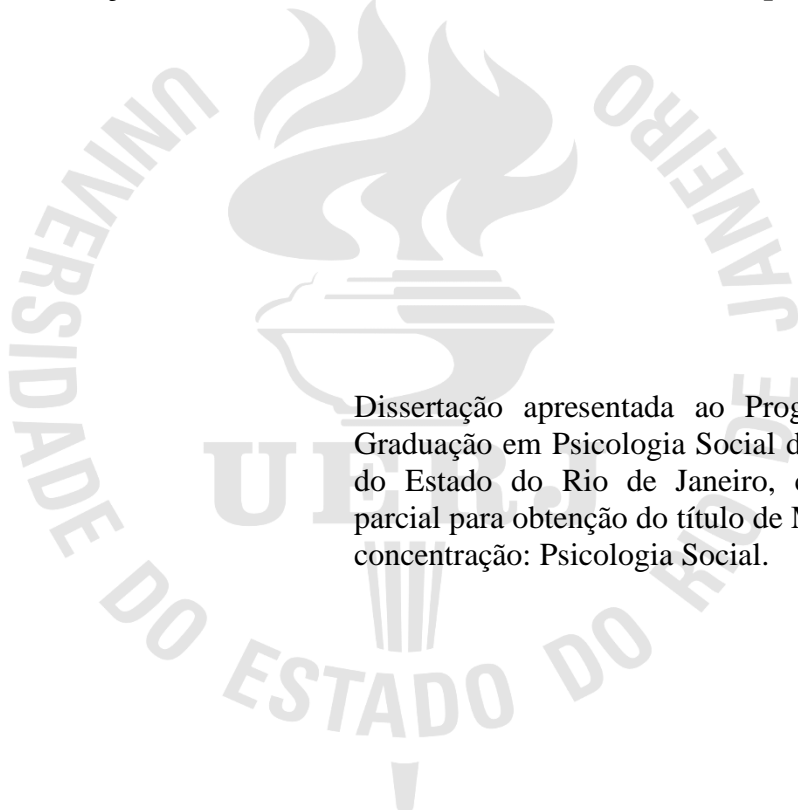
**Construção e validação da Escala de Habilidades Parentais em Disciplina
Positiva**

Rio de Janeiro

2020

Laura Costa Mattos Soares

Construção e validação da Escala de Habilidades Parentais em Disciplina Positiva



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto Evangelho Hernandez

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S676 Soares, Laura Costa Mattos.
Construção e validação da Escala de Habilidades Parentais em Disciplina
Positiva / Laura Costa Mattos Soares. – 2020.
69 f.

Orientador: José Augusto Evangelho Hernandez.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto
de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Habilidades Parentais – Teses. 3. Disciplina
Positiva – Teses. I. Hernandez, José Augusto Evangelho. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es CDU 316,6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Laura Costa Mattos Soares

Construção e validação da Escala de Habilidades Parentais em Disciplina Positiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Psicologia Social.

Aprovada em 27 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Augusto Evangelho Hernandez (Orientador)
Instituto de Psicologia – UERJ

Profa. Dra. Ângela Donato Oliva
Instituto de Psicologia – UERJ

Profa. Dra. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto
Instituto de Psicologia – UFRRJ

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À Jasmim, minha “filha de quatro patas”, que infelizmente encerrou sua jornada na Terra durante a realização deste mestrado, deixando imensa saudade.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio e incentivo ao longo de minha trajetória acadêmica.

Ao meu namorado, por cuidar tão bem de mim, por compreender as dificuldades da vida de uma mestranda e por me ajudar de todas as formas possíveis nesta importante etapa da minha vida.

Ao professor Hernandez, pela inspiração a fazer o que amamos e a amar o que fazemos. Sou imensamente grata por sua disponibilidade para ensinar, não só nestes dois anos de mestrado, como nos três anteriores, nos projetos de pesquisa que tive a oportunidade de participar como sua bolsista de iniciação científica.

À Bete Rodrigues, por se colocar sempre à disposição para ajudar, trazendo inúmeras contribuições valiosas para este trabalho. Aos experts que aceitaram o convite para avaliar a EHPDP, o meu enorme agradecimento por tornarem a realização deste trabalho possível e pelas ótimas sugestões dadas.

Às professoras Angela Donato e Mayra Souza, pelas contribuições trazidas durante a avaliação do exame de qualificação.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio a esta pesquisa.

It's easier to build strong children than to repair broken men.

Frederick Douglass

RESUMO

SOARES, Laura Costa Mattos. *Construção e Validação da Escala de Habilidades Parentais em Disciplina Positiva*. 2020. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação teve como objetivo a construção e investigação das evidências de validade e fidedignidade da Escala de Habilidades Parentais em Disciplina Positiva (EHPDP). Realizou-se uma revisão teórica sobre Estilos Parentais, Terapia do Esquema e Disciplina Positiva, onde foram identificadas quatro necessidades emocionais das crianças a serem supridas por seus cuidadores, que se tornaram as dimensões iniciais da escala e basearam a construção dos 36 itens da sua primeira versão. Tais itens foram avaliados quanto à sua clareza, pertinência e relevância por cinco juízas experientes no tema, apresentando Coeficientes de Validade de Conteúdo adequados. Os Coeficientes Kappa de Cohen indicaram substancial concordância entre as juízas. Embora os resultados encontrados tenham sido satisfatórios, 14 itens foram modificados e outros seis excluídos. A segunda versão foi avaliada por um grupo representativo do público-alvo, o que levou ao ajuste de linguagem de 20 itens e exclusão de mais dois itens para garantir a adequada compreensão dos mesmos. O instrumento final ficou com 28 itens, que foram submetidos, juntamente com o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) e a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21), a uma amostra de 281 mães. Uma sequência de Análises Fatoriais Exploratórias levou a um modelo de 16 itens divididos em três fatores, que apresentou bons índices de ajuste e adequação teórica. Para gerar evidências de validade convergente e discriminante para a EHPDP, foram avaliadas as relações desta com o QEDP e a DASS-21 por meio do Coeficiente de Correlação de Pearson. A fidedignidade foi verificada por meio do Alpha de Cronbach, Confiabilidade Composta e do índice H. Os resultados encontrados indicam evidências significativas de validade fatorial, convergente e discriminante e de fidedignidade para a EHPDP. Sugere-se a realização de estudos com amostras maiores, compostas por mães, pais e outros cuidadores, de níveis de escolaridade diversos, de forma a garantir amostras mais representativas das estruturas familiares brasileiras. Recomenda-se que estudos futuros busquem construir novos itens para a dimensão “Disciplina firme e gentil”, de forma que se chegue uma versão da EHPDP capaz de representar toda a abrangência do que é proposto pela Disciplina Positiva.

Palavras-chave: Validade de Construto. Habilidades Parentais. Disciplina Positiva.

ABSTRACT

SOARES, Laura Costa Mattos. *Construction and Validation of the Positive Discipline Parenting Skills Scale*. 2020. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The objectives of this study were to construct and to investigate the validity and reliability of the Positive Discipline Parenting Skills Scale (EHPDP). A theoretical review was performed on Parenting Styles, Schema Therapy and Positive Discipline, where four emotional needs of children that should be met by their caregivers were identified. These four emotional needs became the initial dimensions of the scale, and were the basis for the construction of the 36 items of its first version. These items were evaluated for clarity, pertinence and relevance by five expert judges on the topic, presenting adequate Content Validity Coefficients. Cohen's Kappa coefficients indicated substantial agreement among the expert judges. Although the results found were satisfactory, 14 items were modified and an six items were excluded. The second version of the EHPDP was evaluated by a group that was representative of the target audience, which led to language adjustments in 20 items, and the exclusion of two more items to ensure correct understanding. The final instrument had 28 items, and was answered by a sample of 281 mothers, together with the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (QEDP), and the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21). A sequence of Exploratory Factor Analyses led to a model of 16 items divided into three factors, which showed good indexes of adjustment and theoretical adequacy. In order to generate evidence of convergent and discriminant validity for the EHPDP, its relations with QEDP and DASS-21 were assessed using Pearson's Correlation Coefficient. Reliability was verified using Cronbach's Alpha, Composite Reliability and the H index. The results indicate significant evidence of factorial, convergent and discriminant validity and of reliability for the EHPDP. Future studies should be conducted with larger samples, composed of mothers, fathers and other caregivers of different educational levels, in order to guarantee a more representative sample of Brazilian family structures. It's also suggested that other studies attempt to build new items for the "Kind and firm discipline" dimension, since this would contribute to a version of the EHPDP that could represent the full range of what is proposed by Positive Discipline.

Keywords: Construct Validity. Parental Skills. Positive Discipline.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Domínios de esquemas.....	20
Tabela 2 - Objetivos e crenças equivocadas das crianças	23
Tabela 3 - Coeficientes de Validade de Conteúdo dos Itens da EHPDP.....	32
Tabela 4 - <i>Índices Kappa de Cohen e Intervalos de Confiança das Dimensões da EHPDP</i>	33
Tabela 5 - <i>Itens da EHPDP reformulados após avaliação das experts</i>	34
Tabela 6 - Itens da EHPDP reformulados após avaliação pelo público-alvo.....	36
Tabela 7 - <i>Análise Paralela de Hull</i>	44
Tabela 8 - <i>Matriz de Correlação Policórica dos itens da EHPDP</i>	44
Tabela 9 - <i>Matriz das Cargas Fatoriais da AFE</i>	45
Tabela 10 - Coeficientes de Correlação entre as variáveis sociodemográficas e as medidas utilizadas no estudo.....	46
Tabela 11 - Sugestão de itens reformulados para uma nova versão da EHPDP	49

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	REVISÃO TEÓRICA	13
1.1	Estilos Parentais	14
1.2	Terapia do Esquema	17
1.3	Disciplina Positiva	22
1.4	Relações entre os referenciais teóricos	26
2	ESTUDO 1: CONSTRUÇÃO E VALIDADE DE CONTEÚDO	29
2.1	Revisão teórica e dos instrumentos correlatos	29
2.2	Construção dos itens	30
2.3	Evidências de validade de conteúdo	30
2.3.1	<u>Método da Fase 1</u>	30
2.3.2	<u>Resultados da Fase 1</u>	31
2.3.3	<u>Método da Fase 2</u>	36
2.3.4	<u>Resultados da Fase 2</u>	36
2.3.5	<u>Discussão</u>	38
3	ESTUDO 2: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE FATORIAL, CONVERGENTE, DISCRIMINANTE E DE FIDEDIGNIDADE DA EHPDP	40
3.1	Método	40
3.1.1	<u>Participantes</u>	40
3.1.2	<u>Instrumentos</u>	40
3.1.3	<u>Procedimentos éticos e de coleta de dados</u>	42
3.1.4	<u>Análise de dados</u>	43
3.2	Resultados	43
3.3	Discussão	46
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	54
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	59
	APÊNDICE B - Questionário sociodemográfico	60
	APÊNDICE C - Escala de Habilidades Parentais em Disciplina Positiva (Soares, 2019).....	61
	APÊNDICE D - Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse – versão revisada (Soares, Hernandez, & Rocha, 2019)	64
	APÊNDICE E - Resumo de manuscrito em elaboração.....	66
	ANEXO - Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (Oliveira, 2017)	67

INTRODUÇÃO

Por volta de 1930, pesquisadores começaram a investigar qual seria a melhor forma de educar filhos e quais as consequências de ser criado por estilos diferentes de pais. Desde então, as relações pais-filhos e sua influência no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças e adolescentes têm sido objeto de muitas pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Clínica (Benetti & Balbinotti, 2003).

Neste sentido, Baumrind (1966) criou um modelo teórico propondo a existência de três tipos de controle parental: autoritário, permissivo e autoritativo. De acordo com a autora, o estilo autoritário oferece pouco afeto e muito controle, valorizando a obediência e utilizando-se de punições; o estilo permissivo apresenta grande tolerância em relação às atitudes e desejos da criança, sendo evitado o estabelecimento de limites e restrições; e o estilo autoritativo oferece afeto enquanto exerce controle firme, auxiliando no desenvolvimento da autonomia da criança (Granja & Mota, 2018).

Diversos estudos encontraram relações entre o estilo autoritativo e aspectos positivos de desenvolvimento dos filhos, como maior regulação emocional, habilidades sociais apropriadas e mais felicidade (Baumrind, 1971), desempenho escolar superior (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987), maiores níveis de competência social e menores níveis de disfunção psicológica e de comportamento (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991), níveis mais altos de otimismo (Weber, Brandenburg, & Viezzer, 2003), índices menores de depressão (Hutz & Bardagi, 2006) e menor consumo de tabaco, álcool e outras drogas (Paiva & Ronzani, 2009).

Por outro lado, foram encontradas relações entre os demais estilos e aspectos negativos dos filhos, como comportamento retraído, ansioso e infeliz, pouco controle emocional, comportamentos inadequados, baixos níveis de persistência diante de desafios e desafiadores quando seus desejos não foram atendidos (Baumrind, 1971), desempenho escolar inferior (), menores níveis de competência social, maiores níveis de disfunção psicológica e de comportamento, maior frequência de abuso de substâncias e de problemas de mau comportamento na escola e menos engajamento no ambiente escolar (Lamborn et al., 1991), níveis mais baixos de otimismo (Weber et al., 2003), níveis maiores de ansiedade e depressão (Hutz & Bardagi, 2006), maior consumo de álcool, tabaco e outras drogas (Paiva & Ronzani, 2009).

O avanço teórico proporcionado pelas pesquisas que investigavam as relações entre estilos parentais e aspectos psicossociais trouxe destaque na literatura para o estudo das

correlações entre estilos de família e psicopatologias. Assim, na década de 90 surge a Terapia do Esquema, o primeiro modelo clínico de compreensão dos estilos parentais. Young, Klosko e Weishaar (2008) propõem a existência de 18 esquemas iniciais desadaptativos, cujo desenvolvimento ocorreria na infância e adolescência, com base em interações com núcleos familiares punitivos, frios, permissivos, hipercríticos, superprotetores ou invalidantes, levando à manifestação de transtornos psicológicos no futuro.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019), o ônus dos transtornos mentais continua a crescer, com impactos significativos na saúde e grandes consequências sociais, humanas e econômicas em todos os países do mundo. Estima-se que 264 milhões de pessoas sejam afetadas pela depressão ao redor do mundo (Global Burden of Disease Collaborative Network, 2018), a qual consiste numa das principais causas de incapacidade e, na sua forma severa, pode levar ao suicídio (OMS, 2019). Cerca de 800 mil pessoas morrem devido ao suicídio todos os anos, sendo ele a segunda principal causa de morte em jovens de 15 a 29 anos (OMS, 2020).

Embora existam tratamentos eficazes e conhecidos para transtornos mentais, entre 76% e 85% das pessoas em países de baixa e média renda não recebem tratamento adequado por conta de barreiras como falta de recursos, falta de profissionais de saúde treinados, estigma social associado a transtornos mentais e avaliação imprecisa (OMS, 2019). Portanto, considerando o crescimento acelerado dos índices de doença mental ao redor do mundo e as dificuldades em oferecer tratamento adequado a esta população, resta evidente a urgência e necessidade de se investir em medidas que previnam o desenvolvimento de transtornos psicológicos.

Conforme mencionado, diversas pesquisas relacionam formas específicas de interagir com os filhos a mais aspectos psicossociais positivos e a menores índices de doenças mentais e outros problemas psicossociais (Baumrind, 1971; Lamborn et al., 1991; Weber et al., 2003; Hutz & Bardagi, 2006; Paiva & Ronzani, 2009). Logo, oferecer programas de treinamentos para pais com o intuito de auxiliá-los no desenvolvimento destas habilidades parentais seria também uma estratégia de prevenção, contribuindo para diminuir os índices de doenças mentais e, conseqüentemente, os impactos que estes transtornos causam na saúde e na vida das pessoas, assim como na sociedade e na economia.

A Disciplina Positiva (DP) foi desenvolvida com a finalidade de auxiliar pais e cuidadores a ensinarem importantes habilidades de vida para suas crianças, tanto por meio da leitura de livros sobre o tema, quanto pela participação em treinamentos e workshops, podendo, portanto, ser utilizada como ferramenta para promoção de habilidades parentais e,

consequentemente, para promoção do desenvolvimento sadio das crianças e prevenção de transtornos psicológicos.

Segundo Nelsen (2015), existem três principais abordagens no que tange à interação entre adultos e crianças: rigidez, permissividade e DP. A rigidez envolve controle excessivo, ou seja, há ordem, mas não há liberdade, fazendo com que a criança obedeça porque alguém mandou. Já a permissividade é o oposto, pois há liberdade, mas não há ordem, de forma que a criança pode fazer o que desejar. A DP, por sua vez, defende que haja gentileza e firmeza ao mesmo tempo, logo, propõe uma liberdade com ordem, permitindo escolhas, porém limitadas.

Percebe-se, então, que em termos conceituais, a DP poderia ser considerada análoga ao estilo autoritativo de Baumrind (1966), embora teoricamente não sejam idênticos. No caso, a DP possui programas com a finalidade de auxiliar pais a interagirem de forma autoritativa com seus filhos, ou seja, definindo limites de forma firme e gentil e fazendo-os perceber que são capazes, amados e importantes. Porém, ela vai além do que é proposto pelo estilo autoritativo, propondo também práticas que promovam o desenvolvimento de importantes habilidades de vida, como autoconsciência, autorregulação, responsabilidade, solução de problemas e resiliência. Portanto, por tratar-se de uma abordagem com um repertório mais amplo que o previsto pelo estilo autoritativo, ela é capaz de promover o desenvolvimento de outros aspectos igualmente importantes das crianças, como as habilidades socioemocionais.

Ao longo das últimas décadas, muitos livros sobre DP foram publicados e uma organização foi criada, a Positive Discipline Association, hoje com presença global e responsável por certificar Educadores Parentais em DP ao redor do mundo, os quais por sua vez oferecem à comunidade treinamentos e workshops com a finalidade de promover o desenvolvimento das habilidades parentais propostas por esta abordagem. Entretanto, infelizmente se sabe muito pouco sobre a efetividade dos programas propostos pela DP, que são ensinados ao longo de uma série de encontros, ou de forma autodidata a partir da leitura dos livros e outros materiais educativos.

Há pouquíssimos estudos publicados sobre a DP, sendo a maior parte sobre o ambiente escolar, já que a DP também propõe um modelo para auxiliar professores na sala de aula. Portanto, é de extrema importância que sejam realizadas pesquisas com o objetivo de investigar se estes treinamentos para pais são eficazes, se as mudanças nos estilos parentais se sustentam e por quanto tempo. Porém, para que seja possível esta análise, é necessário um instrumento que mensure tais práticas.

De acordo com revisão bibliográfica realizada em abril de 2019 no Portal da CAPES e na internet, em língua portuguesa, inglesa e espanhola, foram encontrados apenas dois

instrumentos construídos com a finalidade de mensurar as habilidades parentais propostas pela DP, os Cuestionarios D.I.S.P.O. (Disciplina Positiva: Evaluación de la responsabilidad y corresponsabilidad familiar), de Sánchez, Martínez, Martínez e Correa (2010), da Espanha, e a Positive Discipline Parenting Scale, de Carroll e Hamilton (2016), dos Estados Unidos. Porém, ambos apresentam problemas graves, os quais serão explicados mais profundamente a seguir.

Os Cuestionarios D.I.S.P.O. (Sánchez et al., 2010) possuem duas versões, uma para pais no formato autorrelato e uma para os filhos avaliarem tais comportamentos dos pais, ambas com 19 itens e escala de resposta tipo Likert de 3 pontos. A única análise realizada no estudo foi o cálculo do Alfa de Cronbach, com a finalidade de analisar o índice de confiabilidade, o qual foi realizado com base numa amostra de seis pais/mães e em outra amostra de 15 filhos, cujos resultados foram 0,68 e 0,51, respectivamente, o que é considerado abaixo do adequado. Portanto, percebe-se que o tamanho das amostras foi muito abaixo do necessário para a utilização do Coeficiente Alfa de Cronbach para uma escala de 19 itens, assim como os índices de Alfa de Cronbach encontrados, o que leva à conclusão que as evidências geradas não foram suficientes para atribuir fidedignidade à medida.

Em relação à Positive Discipline Parenting Scale (Carroll & Hamilton, 2016), seus 7 itens foram adaptados de um instrumento de 18 itens desenvolvido num estudo de McVittie e Best (2009) para avaliar o efeito de um treinamento Adleriano para pais. No próprio estudo é reconhecida a necessidade de construção de uma escala mais longa e completa, já que seus sete itens não são capazes de representar a extensão do construto proposto pela DP.

Além disso, no que tange à análise de dados, foram realizadas Análises de Componentes Principais, em vez de Análises Fatoriais Exploratórias, as quais são o método recomendado quando não existem evidências suficientes que demonstrem como os itens de um instrumento devem ser agrupados e avaliados (Damásio, 2012), como é o caso da DP. Os autores do estudo inclusive consideraram a Análise de Componentes Principais um tipo de Análise Fatorial Exploratória, o que é um equívoco comum entre muitos pesquisadores.

Sendo assim, considerando os motivos anteriormente expostos, este estudo teve como objetivo construir e investigar as evidências de validade e fidedignidade a Escala de Habilidades Parentais em Disciplina Positiva (EHPDP). A seguir, será apresentada uma revisão teórica dos referenciais que embasam este trabalho. Posteriormente, abordaremos a construção da escala e a investigação da validade de conteúdo da mesma. Na sequência, será apresentada a investigação das validades fatorial, convergente e discriminante e da fidedignidade. Por fim, serão trazidas as considerações finais.

1 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão abordados os principais aspectos teóricos dos referenciais que norteiam esta dissertação, quais sejam, os Estilos Parentais, a Terapia do Esquema e a DP. Então, serão discutidos os pontos de convergência e divergência entre os mesmos.

1.1 Estilos Parentais

Pais e mães costumam exercer grande impacto na vida dos filhos, seja positiva ou negativamente. Com base nessa ideia, há quase um século pesquisadores têm investigado como a forma como os pais lidam com questões referentes a regras e limites, comportamento e demonstração de afeto pode influenciar no desenvolvimento emocional, psicossocial e comportamental de suas crianças.

Baumrind (1966, 1967, 1971) foi uma das pioneiras nesta área, sendo o seu modelo teórico de tipos de controle parental um grande marco nos estudos sobre educação parental. A partir de suas pesquisas, Baumrind (1966) propôs a existência de três protótipos de controle adulto: permissivo, autoritário e autoritativo (sendo este último o mais benéfico para o desenvolvimento das crianças, de acordo com seus estudos).

Segundo este modelo, pais autoritativos são capazes de acolher as demandas emocionais e físicas de seus filhos, oferecer apoio, agir de forma assertiva, estimular o desenvolvimento da autonomia, explicar os motivos das regras e controlar o comportamento de suas crianças (Oliveira, 2017). Eles costumam incentivar o diálogo, explicando o raciocínio por trás da forma como agem; exercem controle nos pontos de divergência, expondo sua perspectiva de adulto, mas sem restringir a criança; e não baseiam suas decisões em consensos ou nas vontades dos filhos (Baumrind, 1966). Ou seja, estes pais sabem identificar comportamentos inadequados dos filhos de maneira firme, mas sem punir; buscam elogiar e recompensar os comportamentos adequados; valorizam seu desempenho na escola, ajudando nas atividades e avaliações; e costumam passar tempo com eles, inclusive se divertindo (Weber, 2009).

Segundo Baumrind (1971), os filhos de pais autoritativos apresentaram maior regulação emocional, habilidades sociais apropriadas para a idade, mais felicidade e responderam bem a tarefas difíceis. Ademais, pesquisas indicam que eles tendem a apresentar boa autoestima, maior otimismo, índices mais baixos de estresse e depressão, habilidades sociais bem desenvolvidas e acreditar que são capazes de fazer as coisas sem a ajuda dos outros (Weber, 2009).

Os pais autoritários, ao contrário, não atendem as necessidades emocionais dos filhos, não oferecem suporte, não buscam desenvolver sua autonomia e não explicam as razões por trás das regras (Oliveira, 2017). Eles buscam exercer controle sobre as condutas dos filhos, julgando-as conforme regras definidas e em geral inflexíveis, consideram que ser obediente é uma virtude e utilizam punições para corrigir as atitudes que julgam inadequadas (Baumrind, 1966).

O estilo autoritário tem sido correlacionado a crianças com comportamento retraído, ansioso e infeliz (Baumrind, 1971). Tais pais não costumam levar em consideração os sentimentos e opiniões dos filhos, vindo a tomar a maior parte das decisões por eles. Como consequência, pesquisas indicam que filhos de pais autoritários em geral possuem desempenho escolar mediano e poucos problemas de comportamento, porém, são mais submissos e apresentam poucas habilidades sociais, autoestima baixa e índices elevados de ansiedade, estresse e depressão (Weber, 2009).

Já os pais permissivos atendem as necessidades emocionais dos filhos, mas são inconsistentes, ou seja, estipulam regras que acabam por não conseguir seguir, cedem às suas vontades e não conseguem manejar os comportamentos inadequados das crianças (Oliveira, 2017). Eles explicam as regras da família, mas se apresentam como um recurso a ser usado para realizar os desejos dos filhos, não como um modelo para moldar e orientar seus comportamentos (Baumrind, 1966). Segundo Baumrind (1971), filhos de pais permissivos apresentaram pouco controle emocional, comportamentos inadequados, baixos níveis de persistência diante de desafios e se mostraram desafiadores quando seus desejos não foram atendidos.

Num estudo de 1971, Baumrind apresentou o padrão rejeitador-negligenciador além dos três estilos mencionados em 1966. Esse padrão se referia aos pais que eram rejeitadores, mas não cumpriam os critérios para serem considerados pais autoritários. Apesar de ter apresentado um quarto padrão neste estudo, o modelo de Baumrind ainda é reconhecido mundialmente como um modelo de três estilos.

Na década seguinte, Maccoby e Martin (1983) dividiram o estilo permissivo em indulgente e negligente e propuseram uma reorganização dos estilos de Baumrind de acordo com dois critérios: responsividade, referente ao afeto e envolvimento, e exigência, referente às regras e limites. De acordo com esses critérios: (i) pais autoritários são exigentes e não responsivos; (ii) pais indulgentes são responsivos e não exigentes; (iii) pais negligentes não são responsivos nem exigentes; e (iv) pais autoritativos são exigentes e responsivos.

Dessa forma, pais indulgentes consideram os sentimentos e opiniões dos filhos, mas deixam de lado os seus por terem medo de negar-lhes algo e com isso desagradá-los. Desse

modo, oferecem bastante afeto, mas estabelecem poucas regras e limites. Assim, os filhos de pais indulgentes costumam apresentar desempenho escolar inferior, baixa tolerância à frustração e não acreditar que conseguem fazer as coisas sozinhos, podendo vir a apresentar comportamentos antissociais (Weber, 2009).

Já os pais negligentes estabelecem poucos limites e oferecem pouco afeto. Eles permitem que os filhos façam praticamente tudo, não os orientam e não costumam passar tempo com eles. Como resultado, estudos mostram que esse é o estilo mais prejudicial para os filhos, que apresentam desempenho acadêmico insuficiente; maiores índices de baixa autoestima, depressão, estresse e pessimismo; e podem apresentar problemas afetivos, comportamentais e de desenvolvimento (Weber, 2009). Ao serem negligenciados, eles crescem acreditando que não são importantes e, portanto, não serão amados, o que pode levar a comportamentos antissociais como forma de chamar atenção.

Darling e Steinberg (1993) revisaram o conceito de estilo parental, indo além dos critérios de responsividade e exigência. Eles propuseram que o estilo parental seria o contexto no qual os pais exercem influência sobre os filhos, o que ocorre em decorrência de suas atitudes, que por vez são determinadas por suas crenças/valores. Ou seja, para eles “estilo parental” é diferente de “prática parental”. Neste sentido, as práticas parentais se referem às estratégias utilizadas para incentivar comportamentos adequados e desestimular comportamentos inadequados (Weber, 2004). Por outro lado, os estilos parentais consistem nas manifestações de atitudes dos pais com os filhos que acabam por definir como se dá esta interação, o que inclui as práticas parentais, os componentes paralinguísticos, o humor, etc. (Weber, 2009).

Conforme mencionado, muitas pesquisas têm sido feitas desde então com o intuito de avaliar se existem relações entre os estilos parentais e variados aspectos dos filhos. Dornbusch et al. (1987) buscaram relacionar estilos parentais e desempenho escolar e observaram que os filhos de pais autoritários e permissivos costumavam tirar notas baixas e, os de pais autoritativos, notas altas. Além disso, Lamborn, et al. (1991) observaram que adolescentes filhos de pais autoritativos apresentaram mais aspectos positivos de desenvolvimento, e os de pais negligentes, mais aspectos negativos.

Weber, Brandenburg e Viezzer (2003) investigaram se o otimismo do filho está relacionado ao estilo parental e os resultados mostraram que filhos de pais autoritativos estão mais preparados para enfrentar problemas com otimismo, ao contrário dos filhos de pais negligentes, que apresentaram os níveis mais baixos de otimismo. Vale ressaltar que o baixo otimismo pode levar a problemas como humor deprimido, rendimento baixo e vulnerabilidade física, assim como aumentar o risco de um indivíduo desenvolver depressão (Seligman, 2011).

Hutz e Bardagi (2006) buscaram avaliar se os estilos parentais poderiam influenciar os níveis de indecisão profissional, ansiedade e depressão de adolescentes e perceberam que os filhos de pais negligentes e autoritários apresentaram maior ansiedade e depressão que os demais. Sendo assim, parece haver uma correlação entre estilos parentais negativos e a presença de problemas de saúde mental nos filhos.

Paiva e Ronzani (2009) realizaram uma revisão sistemática sobre estudos científicos associando estilos e práticas parentais e consumo de drogas entre adolescentes. Após analisar trinta artigos de diferentes países, observaram uma forte relação entre o consumo abusivo de álcool e outras substâncias psicoativas na referida fase de desenvolvimento e os estilos parentais autoritário, negligente e indulgente. Esses resultados levam a crer que a abstenção do uso de drogas está relacionada a receber afeto dos pais, ver que estes demonstram interesse em suas vidas, buscam passar tempo com os filhos e são firmes no que tange a regras e limites.

Além disso, pesquisas indicam que há correlações entre os estilos e práticas parentais de um indivíduo e os estilos e práticas que seus filhos adotam com a geração seguinte, ou seja, que seria comum haver uma transmissão intergeracional de estilos parentais, sejam estes estilos benéficos ou prejudiciais (Fischer, 1981; Lundberg, Perris, Schlette, & Adolfsson, 2000; Ijzendoorn, 1992; Kretchmar & Jacobvitz, 2002; Weber, Selig, Bernardi, & Salvador, 2006). Isso seria explicado pelo fato de que muitas pessoas têm como único referencial de educação as interações que tiveram com seus pais e, portanto, tenderiam a repetir o modelo aprendido em sua própria família. Logo, é de extrema importância que sejam divulgadas práticas educativas parentais adequadas, como as propostas pela DP e pelo estilo autoritativo, de forma a aumentar o repertório de práticas positivas e evitar que estilos parentais comprovadamente prejudiciais sejam transmitidos de geração para geração.

1.2 **Terapia do Esquema**

A Terapia do Esquema é uma proposta inovadora que busca integrar elementos da terapia cognitivo-comportamental, da teoria do apego, da gestalt, da psicanálise, do construtivismo e das relações objetais em um modelo conceitual único (Young, Klosko, & Weishaar, 2008). Essa terapia foi desenvolvida por Jeffrey Young, na década de 90, com a finalidade de tratar pacientes com problemas crônicos que não conseguiam bons resultados com a terapia cognitivo-comportamental. Dessa forma, vai além desta última, enfatizando muito mais as origens infantis e adolescentes dos problemas psicológicos e os estilos desadaptativos de enfrentamento.

Segundo Young et al. (2008), um esquema desadaptativo consiste num padrão formado por memórias, emoções e sensações corporais, desenvolvido ao longo da infância e/ou adolescência, relacionado a si próprio ou a relacionamentos interpessoais, que apresenta disfuncionalidade em nível significativo. Para os autores, alguns desses esquemas, principalmente aqueles que se desenvolvem em decorrência de experiências nocivas durante a infância, estariam no centro de determinados transtornos psicológicos, em especial dos transtornos de personalidade. Embora nem todos os esquemas tenham como origem traumas na infância, todos são prejudiciais, sendo a maioria causada pela repetição de experiências nocivas ao longo da infância e adolescência. Nesse caso, o acúmulo dessas experiências levaria à formação de um esquema.

A origem dos esquemas se encontra em necessidades emocionais que não foram satisfeitas na infância. De acordo com Young et al. (2008, p. 24), existem cinco necessidades fundamentais aos seres humanos: “1. Vínculos seguros com outros indivíduos (inclui segurança, estabilidade, cuidado e aceitação); 2. Autonomia, competência e sentimento de identidade; 3. Liberdade de expressão, necessidades e emoções válidas; 4. Espontaneidade e lazer; e 5. Limites realistas e autocontrole”. Sendo assim, um indivíduo com saúde mental adequada consegue satisfazer tais necessidades de forma adaptativa. A terapia do esquema, então, busca auxiliar os pacientes a encontrarem maneiras adaptativas de satisfazer suas necessidades fundamentais.

Os esquemas mais arraigados geralmente têm como origem a família, pois muitas vezes a dinâmica da família da criança é a dinâmica de todo o seu mundo, já que no início da vida este costuma ser o único ambiente que ela conhece (Young et al., 2008). Amigos, escola e outros grupos também são influências, tornando-se mais importantes com o passar do tempo, podendo vir a influenciar no desenvolvimento de esquemas, porém, esquemas desenvolvidos mais tarde não costumam ser tão fortes.

Segundo Young et al. (2008), há quatro tipos de experiências no começo da vida que influenciam o desenvolvimento de esquemas. A primeira é a frustração nociva de necessidades, que ocorre quando a criança vive pouquíssimas experiências positivas, faltando-lhe amor, estabilidade e compreensão. A segunda é a traumatização ou vitimização, quando a criança sofre um dano ou se transforma em vítima. A terceira se dá quando a criança vive experiências positivas em demasia, ou seja, é tratada com indulgência, não tendo supridas suas necessidades de autonomia e limites realistas. A última é a internalização ou identificação seletiva com pessoas importantes, quando a criança identifica de forma seletiva e internaliza experiências, comportamentos, pensamentos e emoções dos pais.

O modelo conceitual da terapia do esquema é dividido em dezoito esquemas, que se agrupam em cinco categorias de necessidades emocionais não satisfeitas conhecidas como “domínios de esquemas”, quais sejam: (i) desconexão e rejeição; (ii) autonomia e desempenho prejudicados; (iii) limites prejudicados; (iv) direcionamento para o outro; (v) supervigilância e inibição (Young et al., 2008).

Indivíduos com esquemas no domínio “Desconexão e rejeição” não conseguem formar vínculos satisfatórios e seguros com os demais e costumam pensar que suas necessidades fundamentais de amor, cuidado, estabilidade, segurança e pertencimento não serão satisfeitas (Young et al., 2008). A origem familiar típica é instável, abusiva, fria, rejeitadora, solitária, imprevisível e impaciente (Wainer, Paim, Erdos, & Andriola, 2016). Em geral, essas pessoas são as que sofrem os maiores prejuízos, tendendo, quando adultas, a viver relacionamentos destrutivos ou a evitar totalmente relações amorosas com outras pessoas.

Indivíduos que possuem esquemas no domínio “Autonomia e desempenho prejudicados” possuem expectativas sobre si e os outros que interferem na sua capacidade de agir de forma independente (Young et al., 2008). Em geral a família de origem funciona de forma emaranhada, destruindo a autoconfiança da criança, sendo superprotetora ou deixando de estimular o desempenho autônomo da mesma (Wainer et al., 2016). Com isso, quando chegam à fase adulta não possuem as habilidades necessárias, não conseguem construir suas próprias vidas nem estabelecer metas para si.

Pessoas com esquemas no domínio “Limites prejudicados” não desenvolveram limites adequados no tangente à autodisciplina e reciprocidade, apresentando dificuldade de cooperar, respeitar os direitos alheios, cumprir metas de longo prazo e manter compromissos (Young et al., 2008). Estas pessoas costumam ser mimadas, irresponsáveis, narcisistas e egoístas. A família de origem é muito permissiva ou indulgente, ou seja, durante a infância não soube orientar, confrontar, disciplinar, nem definir limites adequados, o que na fase adulta leva à incapacidade tolerar frustrações e de adiar gratificações com vistas ao ganho de futuros benefícios.

O domínio “Direcionamento para o outro” apresenta ênfase excessiva nas solicitações, desejos e sentimentos alheios como forma de obter aprovação e evitar retaliação, ou seja, para esses indivíduos é mais importante atender as necessidades dos outros do que suas próprias (Young et al., 2008). A família de origem costuma ser regida pela aceitação condicional, quando a criança precisa restringir aspectos importantes de si para receber amor e atenção (Wainer et al., 2016). Muitas vezes nessas famílias os pais dão mais importância às suas próprias necessidades do que às das crianças.

Já o domínio “Supervigilância e inibição” caracteriza-se por foco excessivo em suprimir seus sentimentos, desejos e escolhas com a finalidade de cumprir regras internas rigorosas referentes a desempenho e comportamento, mesmo que isso custe sua saúde, felicidades, relacionamentos, etc. (Young et al., 2008). A família de origem é exigente e às vezes punitiva, caracterizando-se pela preocupação com desempenho, perfeccionismo e ausência da expressão das emoções (Young et al., 2008). Durante a infância não houve estímulo a atividades prazerosas e de lazer, e sim à necessidade de supervigilância em relação às situações negativas. Tais indivíduos costumam ser pessimistas e acreditar que algo de ruim acontecerá se não ficarem alertas durante todo o tempo.

A seguir, na Tabela 1, são apresentados os cinco domínios de esquemas, seus respectivos esquemas desadaptativos e as características de cada um, de acordo com os estudos de Young et al. (2008) e Wainer et al. (2016).

Tabela 1 - Domínios de esquemas

Domínios de esquemas	Esquemas desadaptativos	Características dos esquemas desadaptativos
Desconexão e rejeição	Abandono/ instabilidade	Percepção de que as pessoas importantes na sua vida serão incapazes de continuar oferecendo apoio emocional por serem instáveis, imprevisíveis, indignas de confiança ou poderiam abandoná-la por alguém melhor ou morrer a qualquer momento.
	Desconfiança/ abuso	Acreditam que os outros irão sempre usá-los de forma intencional ou ao menos negligente, seja machucando, humilhando, abusando, enganando ou manipulando.
	Privação emocional	Expectativa de que o desejo de se conectar aos outros não será satisfeito.
	Defectividade/ vergonha	Sensação de ser defeituoso, indesejado, inferior, mau ou de não ser digno de ser amado, o que envolve também vergonha pelos defeitos que percebe em si. São hipersensíveis a críticas e inseguros quando em ambientes sociais.
	Isolamento social/ alienação	Percepção de ser diferente dos demais, não se sentindo parte de nenhum grupo ou comunidade.
Autonomia e desempenho prejudicados	Dependência/ Incompetência	Crença de que não se é capaz de dar conta de suas responsabilidades sem auxílio considerável dos outros, como resolver problemas cotidianos, tomar decisões adequadamente, gerenciar questões financeiras, etc.
	Vulnerabilidade e ao dano ou à doença	Medo exacerbado de que a qualquer momento ocorrerá uma catástrofe e que não será possível evitá-la ou enfrentá-la. O medo costuma ser de catástrofes relacionadas à saúde, emocionais e externas.

Tabela 1 - Domínios de esquemas

Domínios de esquemas	Esquemas desadaptativos	Características dos esquemas desadaptativos
	Emaranhamento/self subdesenvolvido	Envolvimento emocional em demasia com uma ou mais pessoas importantes (em geral seus pais), o que prejudica o desenvolvimento individual e social adequados. Com frequência envolve a sensação de que não será possível ser feliz ou viver sem o apoio dos outros, de não possuir uma identidade própria e um sentimento de vazio que em determinados casos pode levar ao questionamento da própria existência.
	Fracasso	Crença de que é impossível evitar o fracasso nas mais diferentes áreas de sua vida e de que é inadequado em relação aos demais. Geralmente se considera ignorante, inferior, incapaz, mal sucedido, sem talento, etc.
Limites prejudicados	Arrogo/grandiosidade	Crença de superioridade em relação aos demais, de ser privilegiado ou não se submeter às mesmas regras de reciprocidade que norteiam as relações sociais. Costumam fazer o que querem, focar exageradamente em estar por cima para obter poder ou controle, não possuir empatia e ser muito exigentes, competitivos e dominadores.
	Autocontrole/autodisciplina insuficientes	Não têm a capacidade ou vontade de se controlar e tolerar frustrações para alcançar suas metas, apresentando bastante dificuldade de regular suas emoções.
Direcionamento para o outro	Subjugação	Acreditam que seus sentimentos, desejos e opiniões não são importantes para os demais. Caracteriza-se por obediência excessiva e costuma levar ao aumento da raiva, que se manifesta em sintomas como uso excessivo de álcool/drogas, comportamento passivo-agressivo, explosões de descontrole, ausência de afeto, etc.
	Autossacrifício	Buscam excessivamente suprir as necessidades alheias em detrimento das suas, por motivos como não impor sofrimento aos outros, não se sentir culpado e se manter próximo a alguém carente. A origem disso muitas vezes se encontra numa grande sensibilidade ao sofrimento dos outros.
	Busca de aprovação/busca de reconhecimento	Foco excessivo em obter atenção, admiração, aprovação ou reconhecimento dos outros, em detrimento de um senso de self verdadeiro e seguro. A autoestima destes indivíduos depende da opinião alheia, e não de suas próprias impressões. É comum haver demasiada ênfase em aspectos como aparência, status e riqueza, o que pode levar a decisões que não são satisfatórias e à hipersensibilidade à rejeição.
Supervigilância e inibição	Negativismo/pessimismo	Ênfase nos aspectos negativos da vida, concomitante à desvalorização e minimização dos aspectos positivos. Também é comum a presença de expectativas exageradas de que em algum momento algo vai dar muito errado. Sentem muito medo de cometer erros que possam levar a isso, tornando-se preocupados, vigilantes e indecisos.

Tabela 1 - Domínios de esquemas

Domínios de esquemas	Esquemas desadaptativos	Características dos esquemas desadaptativos
	Inibição emocional	Indivíduos com tal esquema inibem sentimentos, comunicações e ações espontâneos com a finalidade de não se sentirem envergonhados, evitarem ser criticados ou perder o controle.
	Padrões inflexíveis/postura crítica exagerada	Crença de que para alcançar altos padrões internalizados de desempenho e comportamento são necessários grandes esforços. Com isso, essas pessoas geralmente se sentem muito pressionadas, têm dificuldade de relaxar, de ter relacionamentos satisfatórios e de sentir prazer, possuem problemas de saúde e autoestima e apresentam postura bastante crítica em relação a si e aos outros.
	Postura punitiva	Crença de que quem comete erros deve ser punido de forma severa. Pessoas com este esquema costumam ser intolerantes e punitivas com quem não atende suas expectativas, inclusive elas mesmas.

Por todo o exposto, percebe-se que a Terapia do Esquema reconhece a influência dos pais e da família na evolução psicológica da criança. Embora cada pessoa seja única, resultado das necessidades emocionais básicas, do temperamento e das interações sociais, fica claro que os cuidados parentais nos primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento psicológico saudável dos indivíduos. Neste sentido, de acordo com Wainer, et al. (2016, p. 20):

os cuidadores de um indivíduo assumem papel imprescindível sobre sua capacidade de desenvolver altos níveis de resiliência para lidar com as demandas da vida. Pais e cuidadores que forneçam doses boas (ou pelo menos satisfatórias) de apego, carinho, segurança, conforto emocional e capacidade de acalmar as ansiedades e impulsividades da criança representam uma diferença significativa em sua estabilidade emocional, e ela levará essa “base segura” para toda sua vida.

Sendo assim, no presente trabalho utilizamos a Terapia do Esquema como referencial teórico, de forma a utilizar seu conhecimento também de forma preventiva, auxiliando pais e cuidadores a criarem indivíduos capazes e psicologicamente saudáveis.

1.3 Disciplina Positiva

A DP foi desenvolvida por Jane Nelsen na década de 80 tendo como base a filosofia e os ensinamentos de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. Adler trouxe a ideia de educação parental na década de vinte, defendendo a importância de tratar as crianças de forma respeitosa e ressaltando que mimar era prejudicial por não ser encorajador, o que poderia levar a problemas sociais e de comportamento.

Adler acreditava que o objetivo primário de todo ser humano é se sentir conectado e importante, e que por conta disso as pessoas se comportariam mal na tentativa de superar o

sentimento de que não são boas o suficiente. Para ele, o mau comportamento seria consequência de crenças como “Eu só me sentirei bem se receber muita atenção”, “se eu for o chefe”, “se eu magoar os outros como me sinto magoado” ou “se desistir e assumir que sou inadequado” e, portanto, a única forma de mudar o comportamento seria ajudar a pessoa a mudar essas crenças (Nelsen, Tamborski, & Ainge, 2016). Essa forma de enxergar a mudança de comportamento a partir de motivadores internos é oposta à de B. F. Skinner, já que este defendia que a melhor maneira de mudar o comportamento seria por meio de recompensas e punições, ou seja, de motivadores externos.

Após a morte de Adler, em 1937, Dreikurs levou a filosofia Adleriana de respeito, igualdade e dignidade em todas as relações para pais e professores, em vez de utilizá-la somente nos consultórios psiquiátricos. Ele se referia a essa filosofia como “democrática” (liberdade com ordem), ao contrário da “autoritária” (ordem sem liberdade) e da “anárquica” (liberdade sem ordem), as quais passaram a ser dimensões do seu modelo de como os pais influenciam os filhos (Nelsen et al., 2016). Percebe-se, então, que o estilo autoritativo de Baumrind descreve o que Dreikurs definiu como “democrático”.

Nelsen (2018) sustenta que desde pequena a criança possui quatro necessidades básicas: o senso de aceitação (conexão), o senso de autonomia (capacidade), habilidades sociais e de vida (contribuição) e disciplina firme e gentil (que ensina com respeito e dignidade). Portanto, entende-se que é preciso atender essas necessidades para criar filhos felizes, capazes e respeitosos.

Dessa forma, uma disciplina efetiva abrange cinco critérios: é firme e gentil ao mesmo tempo (respeitosa e encorajadora); desenvolve um senso de importância, conexão e pertencimento; é efetiva no longo prazo; ensina habilidades importantes para a formação de um bom caráter (respeito, cooperação, solução de problemas); e estimula a criança a perceber que é capaz e a usar seu poder de forma construtiva (Nelsen et al., 2016).

Conforme mencionado anteriormente, como todos os seres humanos querem se sentir aceitos e importantes, é comum adotarem comportamentos inadequados quando isso não acontece. Para Dreikurs, crianças que se comportam mal são crianças desencorajadas (Nelsen, 2015). Com base nessa ideia, ele definiu quatro objetivos equivocados adotados quando as crianças se sentem assim, que se baseiam em crenças equivocadas sobre sentir-se aceito e importante. Abaixo, destacamos estes quatro objetivos e as crenças a eles relacionadas (Nelsen, 2015, p. 60):

Tabela 2 - Objetivos e crenças equivocadas das crianças

Objetivos	Crenças equivocadas
-----------	---------------------

Atenção indevida	“Eu me sinto aceito apenas quando tenho sua atenção”
Poder mal dirigido	“Eu me sinto aceito apenas quando sou o chefe, ou pelo menos quando não deixo você mandar em mim.”
Vingança	“Eu não me sinto aceito, mas pelo menos posso me vingar.”
Inadequação assumida	“É impossível ser aceito. Eu desisto.”

Logo, as crianças acabam adotando um ou mais desses objetivos porque creem que (i) buscar atenção indevida ou utilizar o poder mal dirigindo irá fazer com que se sintam aceitos e importantes; (ii) a vingança proporcionará alguma satisfação; (iii) já que são inadequadas, só resta desistir (Nelsen, 2015). Ao identificar o objetivo equivocados é possível compreender a crença por trás do mau comportamento e, assim, utilizar métodos de encorajamento adequados para cada objetivo.

Assim, como forma de conseguir cooperação e auxiliar as crianças a desenvolverem as habilidades necessárias para se tornarem e se sentirem capazes, Nelsen (2015) propõe quatro passos para conseguir cooperação: (1) expressar compreensão pelos sentimentos da criança, lembrando-se de confirmar com ela para saber se está certo; (2) demonstrar empatia sem mostrar concordância (compartilhar situações em que você tenha se sentido ou agido de forma similar pode ser útil); (3) compartilhar suas emoções e percepções; e (4) convidar a criança a pensar em uma solução (indagar se ela tem alguma sugestão sobre o que poderia fazer no futuro para evitar esse problema e, caso ela não saiba, oferecer algumas sugestões até que cheguem a um acordo).

Muitos pais acreditam que punir funciona porque isso costuma interromper imediatamente o comportamento inadequado. Porém, Nelsen e Gfroerer (2017) defendem que no longo prazo os resultados são negativos, já que as crianças costumam adotar um dos Quatro R da punição: (i) ressentimento (percepção de que não é possível confiar nos adultos); (ii) retaliação (desejo de vingança); (iii) rebeldia (busca por provar que não deve obediência); e (iv) recuo, que pode vir na forma de dissimulação (ideia de que não vai ser pego na próxima vez) ou redução da autoestima (percepção de que é uma pessoa ruim).

Punir significa acreditar que para uma criança se comportar melhor, antes ela precisa se sentir pior, o que não faz sentido, pois esses sentimentos negativos acabam fazendo com que no longo prazo o comportamento inadequado continue ocorrendo. Por este motivo, ao contrário da maioria dos modelos de disciplina encontrados nos lares e nas escolas, baseados em punições e recompensas, a Disciplina Positiva se baseia no modelo Adleriano, o qual propõe eliminar todas as punições e recompensas, favorecendo um encorajamento que leve as crianças a sentirem que pertencem e são importantes (Nelsen et al., 2016).

Desenvolver a percepção e as habilidades necessárias para se tornarem pessoas capazes é fundamental para as crianças. Considerando que grande parte dos problemas de comportamento reside na ausência do desenvolvimento dessas percepções e habilidades, é importante criar situações onde as crianças possam trabalhar junto com os pais, receber orientações enquanto fazem suas atividades e contribuir para o ambiente familiar e escolar. No livro *Raising Self-Reliant Children in a Self-indulgent World*, Jane Nelsen e H. Stephen Glenn identificam sete percepções e habilidades necessárias para desenvolver pessoas capazes (citado por Nelsen, 2015, p. 291), quais sejam:

- a) Forte percepção de habilidades pessoais – “Eu sou capaz.”.
- b) Forte percepção sobre sua importância nas relações primárias – “Eu contribuo de maneira significativa e sou genuinamente necessário.”
- c) Forte percepção de seu poder ou influência pessoal sobre a própria vida – “Eu posso influenciar as coisas que acontecem comigo.”
- d) Forte habilidade intrapessoal: habilidade de entender suas próprias emoções e de usar esse entendimento para desenvolver autodisciplina e autocontrole.
- e) Forte habilidade interpessoal: habilidade de trabalhar com os outros e desenvolver amizades por meio de comunicação, cooperação, negociação, troca, empatia e escuta ativa.
- f) Forte habilidade sistêmica: a capacidade de lidar com os limites e consequências da vida cotidiana com responsabilidade, adaptabilidade, flexibilidade e integridade.
- g) Forte habilidade de avaliação: habilidade de usar a sabedoria para avaliar as situações de acordo com valores apropriados.

Infelizmente a sociedade ensina que é vergonhoso cometer erros, mesmo sabendo que a perfeição não existe. Para criar adultos capazes e emocionalmente saudáveis é necessário mostrar às crianças que a imperfeição faz parte da natureza humana e encorajá-las a ver que os erros são oportunidades de aprendizado. Neste sentido, Nelsen (2015, p. 34) definiu os 3 R da recuperação dos erros:

- a) Reconhecer – “Opa! Eu cometi um erro!”
- b) Reconciliar – “Eu peço desculpas.”
- c) Resolver – “Vamos trabalhar em uma solução juntos. ”

Os dois primeiros R ajudam a criar uma atmosfera favorável para o terceiro, que foca em solucionar o problema. Segundo Nelsen (2015), focar em soluções é muito importante, pois

ensina as crianças: (i) a desenvolver seus pontos fortes; (ii) que erros não são horríveis se você enxergá-los como formas de aprender; (iii) a desenvolver habilidades de resolução de problemas; (iv) a parar, ficar calmo e resolver o problema, em vez de agir por impulso; (v) a ser criativo diante de um problema inesperado; e (vi) a desenvolver respostas adequadas e socialmente úteis.

Percebe-se, então, que os pilares da DP incluem respeito mútuo, compreender a crença por trás do comportamento, comunicação efetiva, compreender o mundo da criança, disciplina que ensina, foco em soluções em vez de punições, encorajamento e a ideia de que as crianças se comportam melhor quando se sentem melhor (Nelsen, Erwin, & Duffy, 2007).

Conforme mencionado, embora se assemelhe ao estilo autoritativo de Baumrind, a DP vai além, trazendo ideias e ferramentas que auxiliam os pais a contribuírem para outros aspectos de desenvolvimento dos filhos. Sendo assim, como esta abordagem já possui uma série de materiais didáticos e programas desenvolvidos com a finalidade de auxiliar pais no processo de educação das crianças, e contempla um repertório de habilidades parentais mais amplo que o estilo autoritativo, considera-se de extrema relevância a construção da EHPDP.

1.4 Relações entre os referenciais teóricos

Os referenciais teóricos anteriormente mencionados, embora oriundos de diferentes áreas da psicologia, versam sobre os impactos da forma como pais interagem com os filhos no desenvolvimento destes últimos. Sendo assim, neste tópico buscamos destacar os pontos de similaridade existentes entre os três referenciais, de maneira a mostrar que apesar da DP ter sido construída e consolidada como um conjunto de orientações para o público leigo, ela também possui robustez teórica.

De início, é importante ressaltar que os Estilos Parentais abarcam formas diferentes de interação pais-filhos, tanto positivas para o desenvolvimento das crianças, como o estilo autoritativo, quanto prejudiciais, como o autoritário e o permissivo (que posteriormente foi separado em negligente e indulgente). Já a DP consiste numa proposta similar ao estilo autoritativo, ou seja, também benéfica para o desenvolvimento dos filhos. Por outro lado, a Terapia do Esquema é um modelo clínico baseado em esquemas desadaptativos que seriam desenvolvidos a partir de interações prejudiciais entre a criança e sua família/cuidadores.

No que tange às similaridades entre o estilo autoritativo e a DP, pode-se dizer que ambos reconhecem a importância de oferecer afeto/apoio, de estabelecer limites de forma respeitosa e de auxiliar a criança a se tornar autônoma, o que são comportamentos contrários aos

característicos do estilo autoritário, como utilização de coerção física, punições e hostilidade verbal, e do permissivo, como a indulgência (Oliveira et al., 2018).

Por tratar-se de um modelo clínico, o foco da Terapia do Esquema se encontra nas necessidades emocionais não satisfeitas durante a infância, que dariam origem aos domínios de esquemas e estariam relacionadas a determinados estilos prejudiciais de interação entre a família e as crianças. Neste sentido, a ausência de afeto, aceitação e vínculos seguros estaria relacionada ao desenvolvimento de esquemas relativos à desconexão e rejeição; o não suprimento da necessidade de autonomia e competência levaria à autonomia e desempenho prejudicados; não definir limites realistas levaria a limites e autocontrole prejudicados; não respeitar as aspirações, desejos e individualidade da criança levaria ao direcionamento para o outro; e não permitir a expressão legítima das emoções nem a espontaneidade estaria relacionado ao desenvolvimento de esquemas de supervigilância e inibição (Wainer et al., 2016).

Sendo assim, se a Terapia do Esquema sugere que os transtornos psicológicos seriam decorrentes do desenvolvimento de esquemas cuja origem estaria no não suprimento de necessidades emocionais fundamentais, poder-se-ia dizer que o oposto também seria verdadeiro. Ou seja, que a satisfação dessas necessidades básicas durante a infância proporcionaria boa saúde mental aos indivíduos, o que está de acordo com as pesquisas apresentadas anteriormente nesta dissertação.

É importante destacar que tanto a Terapia do Esquema quanto a DP reconhecem a existência de “necessidades fundamentais” das crianças, como diz a primeira, ou “necessidades básicas”, como define a segunda. Para a Terapia do Esquema há cinco necessidades (Young et al., 2008; Wainer et al., 2016): (i) aceitação e vínculos seguros; (ii) autonomia e competência; (iii) limites realistas; (iv) respeito às aspirações, desejos e individualidade; e (v) expressão legítima das emoções. Já para a DP há quatro necessidades básicas (Nelsen, 2018): (i) o senso de aceitação, conexão e pertencimento; (ii) o senso de autonomia/capacidade; (iii) habilidades sociais e de vida; e (iv) disciplina firme e gentil. Logo, as abordagens sugerem três necessidades comuns: o afeto/pertencimento/importância/conexão, a autonomia e percepção de capacidade e a definição de limites razoáveis/firmes/respeitosos.

Além disso, embora a DP não preveja no seu rol de necessidades o respeito às aspirações, desejos e individualidade da criança nem a expressão legítima de suas emoções, ela aborda a importância desses dois aspectos em seus livros. Logo, em termos teóricos a DP se encontra totalmente alinhada ao que a Terapia do Esquema sugere como necessidades das crianças a serem supridas pelos seus cuidadores.

Já como diferenças, temos que a DP prevê a necessidade do desenvolvimento de habilidades sociais e de vida, como autorregulação, autocontrole, autodisciplina, empatia, respeito, solução de problemas, cooperação, flexibilidade, etc. (Nelsen, 2015), e a Terapia do Esquema prevê apenas o autocontrole e autodisciplina, que estariam dentro do domínio de autonomia e desempenho prejudicados (Wainer, 2016). Algo similar ocorre no estilo parental autoritativo, que conforme mencionado, também não prevê o desenvolvimento destas importantes habilidades. Logo, a DP se mostra como a abordagem mais completa no sentido de promover o desenvolvimento saudável das crianças e, portanto, é de grande relevância a construção de um instrumento apto a mensurar as habilidades por ela propostas.

2 ESTUDO 1: CONSTRUÇÃO E VALIDADE DE CONTEÚDO

Neste capítulo abordaremos a construção dos itens da EHPDP, a análise da validade de conteúdo da mesma e os resultados encontrados.

2.1 Revisão teórica e dos instrumentos correlatos

A primeira etapa da elaboração de uma escala tem como objetivo a especificação das categorias comportamentais e cognitivas que representam os construtos que se pretende medir e a consequente operacionalização destes construtos em itens (Reppold, Gurgel, & Hutz, 2014). Sendo assim, com vistas à definição das dimensões do instrumento e consequente elaboração de seus respectivos itens, também foi realizada uma revisão dos instrumentos psicométricos que buscam medir o que é proposto pelos Estilos Parentais, pela Terapia do Esquema e pela DP.

Em relação aos Estilos Parentais, foram encontrados os seguintes instrumentos: Parental Authority Questionnaire (Buri, 1991) e sua versão brasileira, o Questionário de Estilos Parentais (Boeckel & Sarriera, 2005); o Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995) e sua versão brasileira reduzida, o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (Oliveira et al., 2018); as Escalas de Exigência e Responsividade Parentais (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000) e sua versão refinada (Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004); o Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006); o Questionário de Percepção dos Pais (Pasquali et al., 2012) e a Scale of Parenting Style (Gafoor & Kurukkan, 2014).

Já no que tange à DP, foram encontrados os Cuestionarios D.I.S.P.O. (Sánchez et al., 2010) e a Positive Discipline Parenting Scale (Carroll & Hamilton, 2016). No que se refere aos estilos parentais propostos pela Terapia do Esquema, foi encontrado o Young Parenting Inventory (Young, 1994), traduzido e adaptado para o Brasil por Valentini (2009).

De forma a aprofundar a revisão sobre a DP, posteriormente foi realizada uma entrevista com uma trainer em DP certificada pela Positive Discipline Association. Nesse encontro, foram discutidos quais os aspectos mais relevantes da educação parental baseada na DP e se os comportamentos do estilo autoritativo previstos nos itens das escalas encontradas também se tratavam de atitudes propostas pela DP, ou se existiriam pontos de divergência entre as duas abordagens.

A revisão teórica e dos instrumentos levou a uma reflexão inicial sobre quais dimensões representariam o construto a ser medido, assim como quais comportamentos dos pais estariam

relacionados a cada uma delas. Essa reflexão deu início à etapa de construção dos itens, que será explicada a seguir.

2.2 Construção dos itens

Com base na revisão realizada, foram definidas quatro dimensões baseadas nas necessidades básicas das crianças a serem supridas por seus cuidadores, conforme definido pela DP (Nelsen, 2018): (1) Disciplina firme e gentil (controle e definição de limites de forma respeitosa e encorajadora); (2) Aceitação e importância (desenvolvimento da crença de que a criança é aceita, importante e amada); (3) Capacidade e autonomia (desenvolvimento da crença de que a criança é capaz e pode aprender a realizar tarefas adequadas à sua idade sem o auxílio de adultos); e (4) Habilidades sociais e de vida (desenvolvimento de habilidades de autoconsciência e autorregulação emocionais, motivação, comunicação, avaliação, responsabilidade, solução de problemas e resiliência).

Então, foram construídos 9 itens para cada dimensão, alguns inspirados em itens das escalas encontradas, outros construídos de acordo com o que a DP propõe, de forma que a primeira versão da escala ficou com um total de 36 itens.

2.3 Evidências de validade de conteúdo

Esta etapa foi realizada em duas fases. Na primeira, os itens foram avaliados por experts quanto à sua clareza, pertinência e relevância, e na segunda pelo público-alvo, para avaliar o seu grau de compreensão.

2.3.1 Método da Fase 1

Participaram do estudo cinco juízas experts, sendo quatro psicólogas com grau de doutoras (uma delas também educadora parental em DP) e uma trainer em DP certificada pela Positive Discipline Association, com grau de mestre. Das cinco, todas possuem elevado conhecimento na área de relação pais-filhos/práticas educativas parentais, e duas também em Terapia do Esquema.

As avaliadoras foram recrutadas por meio de uma amostra de conveniência. Elas receberam por e-mail uma carta-convite e um formulário com um texto explicativo sobre as dimensões da escala e abaixo, seus itens. Solicitou-se que indicassem a qual dimensão se referia

cada item e o avaliassem quanto à clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica, segundo uma escala tipo Likert graduada de 1 a 5. Foram feitas as seguintes perguntas: em relação à clareza, “A linguagem de cada item está suficientemente clara e compreensível para os respondentes?”; à pertinência, “Os itens propostos são pertinentes para o contexto e população-alvo?”; e à relevância, “Cada um dos itens é representativo do comportamento que pretende medir ou de aspectos do mesmo, considerando a teoria?”. As questões poderiam ser julgadas como com (1) pouquíssima, (2) pouca, (3) média, (4) muita ou (5) muitíssima clareza/pertinência/relevância. Ademais, as avaliadoras foram convidadas a realizar as observações que julgassem necessárias para cada item, registrando críticas, opiniões e sugestões de alterações que pudessem contribuir para a construção do instrumento.

Os dados coletados foram analisados por meio do cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC, Hernández-Nieto, 2002) para avaliar a concordância das juízas no que tange ao nível de clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica dos itens, e do Coeficiente de Concordância Kappa de Cohen (1960), para mensurar a concordância quanto à dimensão a que os itens pertenciam.

Com base nas respostas, foi possível calcular o CVC da escala. O cálculo do CVC é realizado em etapas, as quais serão explicadas a seguir, de acordo com Silveira et al., 2018. Primeiramente, com base nas notas dos juízes (1 a 5), calcula-se a média das notas de cada item. Em seguida, com base nesta média, calcula-se o CVC inicial para cada item (CVC_i), dividindo-se a média pelo valor máximo que a questão poderia receber de clareza, pertinência ou relevância. Então, calcula-se o erro (Pe_i) para descontar possíveis vieses dos juízes para cada item, o que é feito dividindo-se 1 pelo número de juízes avaliadores, elevado ao número de avaliadores. Assim, o CVC final de cada item (CVC_c) poderá ser calculado a partir da subtração do CVC_i pelo Pe_i. A última etapa é calcular o CVC total do questionário (CVC_{Total}), para cada uma das características (clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica), subtraindo a média do CVC_i pela média do Pe_i.

Para o cálculo do Coeficiente de Concordância Kappa dos fatores e do Kappa Geral foi utilizada ferramenta disponível no website www.lee.dante.br/kappa/Kappa, que não se encontra mais disponível no momento de elaboração desta dissertação.

2.3.2 Resultados da Fase 1

De acordo com Hernandez-Nieto (2002), CVCs aceitáveis devem ser $\geq 0,80$, o que significaria uma concordância de 80% entre os juízes. Conforme mostrado na Tabela 3, todos

os 36 itens da escala apresentaram CVCs entre 0,8 e 1,0 no que tange à clareza, pertinência e relevância, e CVC_{Total} de 0,95 para clareza, 0,98 para pertinência e 0,99 para relevância, que são resultados satisfatórios.

Tabela 3 - Coeficientes de Validade de Conteúdo dos Itens da EHPDP

Item	$CVC_{Clareza}$	$CVC_{Pertinência}$	$CVC_{Relevância}$
1. Demonstro afeto abraçando, segurando no colo e beijando meu/minha filho(a).	0,99968	0,99968	0,99968
2. Quando meu/minha filho(a) se frustra com algo ou alguém, eu valido suas emoções dizendo coisas como “Eu sei que você está triste” e “Eu também estaria triste nessa situação”.	0,83968	0,95968	0,91968
3. Ofereço recompensas ao(à) meu/minha filho(a) para conseguir que ele(a) faça o que eu quero.	0,99968	0,99968	0,99968
4. Uma vez que as regras foram definidas com meu/minha filho(a), eu cumpro o que foi combinado, mesmo que ele(a) fique frustrado(a) e/ou tente me convencer a não cumprir.	0,91968	0,99968	0,99968
5. Quando meu/minha filho(a) passa por uma experiência negativa, pergunto o que aconteceu que pode ter contribuído para isso e o que ele(a) pode fazer diferente no futuro para que aquela situação não se repita.	0,95968	0,99968	0,99968
6. Quando meu/minha filho(a) realiza alguma tarefa com sucesso, ressalto seu esforço para gerar aquele resultado.	0,99968	0,99968	0,99968
7. Meu filho sabe que eu o levo a sério, ou seja, não apenas o compreendo, como aceito, amo e respeito.	0,99968	0,99968	0,99968
8. Levo em consideração as preferências do(a) meu/minha filho(a) ao fazer planos para a família.	0,99968	0,99968	0,99968
9. Quando meu/minha filho(a) passa por uma experiência positiva, pergunto o que ele(a) fez que pode ter contribuído para esse resultado.	0,95968	0,91968	0,99968
10. Meu/minha filho(a) possui tarefas de casa adequadas à sua idade.	0,83968	0,95968	0,99968
11. Explico a meu/minha filho(a) os motivos por trás das regras.	0,83968	0,99968	0,99968
12. Eu reconheço e valorizo as pequenas vitórias e/ou boas atitudes do(a) meu/minha filho(a), encorajando-o(a) a ir além.	0,95968	0,95968	0,95968
13. Quando meu/minha filho(a) faz birra, digo que entendo sua frustração, mas deixo claro que não concordo com a maneira como decidiu se expressar.	0,99968	0,95968	0,99968
14. Eu e meu/minha filho(a) costumamos fazer coisas especiais juntos(as).	0,99968	0,99968	0,99968
15. Quando reparo que meu/minha filho(a) está sentindo uma emoção negativa, pergunto se ele(a) gostaria de um abraço.	0,99968	0,91968	0,91968
16. Faço ameaças ou prometo coisas a meu/minha filho(a) que não posso ou não vou cumprir.	0,83968	0,91968	0,99968
17. Digo a meu/minha filho(a) que o(a) amo.	0,99968	0,99968	0,99968
18. Deixo claro para meu/minha filho(a) que a forma como ele(a) escolhe lidar com suas emoções tem consequências e que ele(a) é responsável por elas.	0,83968	0,95968	0,95968
19. Falo de forma respeitosa com meu/minha filho(a) mesmo quando ele(a) se comporta mal ou comete algum erro.	0,99968	0,99968	0,99968
20. Conforme meu/minha filho(a) cresce, vou acrescentando novas responsabilidades adequadas à sua idade.	0,99968	0,99968	0,99968
21. Permito que meu/minha filho(a) faça atividades sozinho(a) mesmo que o resultado não seja o que eu esperava.	0,91968	0,91968	0,99968
22. Eu utilizo violência física, determino castigos e/ou retiro privilégios quando meu filho comete um erro, se comporta mal ou não vai bem na escola.	0,79968	0,95968	0,99968

Tabela 3 - Coeficientes de Validade de Conteúdo dos Itens da EHPDP

Item	CVC _{Clareza}	CVC _{Pertinência}	CVC _{Relevância}
23. Se meu/minha filho(a) aparenta sentir uma emoção negativa, faço perguntas como “O que aconteceu?” e “O que você está sentindo?”.	0,95968	0,99968	0,99968
24. Se trato meu/minha filho(a) de forma grosseira, depois reconheço meu erro e peço desculpas.	0,99968	0,99968	0,95968
25. Quando eu e meu/minha filho(a) brigamos, informo que precisamos de um tempo para nos acalmarmos antes de conversarmos novamente.	0,99968	0,99968	0,95968
26. Convido meu/minha filho(a) a pensar em soluções quando ele(a) se depara com um problema.	0,99968	0,99968	0,99968
27. Quando meu/minha filho(a) vai mal na escola, busco mostrar que com empenho e dedicação é possível alcançar resultados melhores.	0,91968	0,87968	0,99968
28. Convido meu/minha filho(a) a me ajudar em algumas tarefas domésticas, como fazer uma sobremesa ou dobrar as roupas limpas.	0,83968	0,99968	0,99968
29. Encorajo que meu/minha filho(a) se expresse mesmo quando discorda dos pais.	0,95968	0,99968	0,99968
30. Permito que meu/minha filho(a) participe da criação das regras da casa/família quando adequado.	0,95968	0,99968	0,95968
31. Deixo meu/minha filho(a) participar da escolha de coisas como roupas, brinquedos e atividades de lazer, oferecendo-lhe algumas possibilidades.	0,99968	0,95968	0,99968
32. Defino as regras com meu/minha filho(a) com antecedência.	0,91968	0,99968	0,99968
33. Quando meu/minha filho(a) comete um erro, mostro a ele que todo erro é uma oportunidade de aprender algo.	0,99968	0,99968	0,99968
34. Conforto meu/minha filho(a) quando ele(a) está triste.	0,91968	0,99968	0,95968
35. Quando peço a meu/minha filho(a) para fazer determinada tarefa, explico com clareza o que espero dele(a) e oriento como deve fazer.	0,99968	0,99968	0,99968
36. Todo dia dedico um tempo a fazer algo com meu/minha filho(a).	0,91968	0,91968	0,95968
CVC _{Total}	0,94745778	0,97748	0,9874578

As juízas experts foram convidadas a classificar cada um dos itens em uma das quatro dimensões apresentadas: Disciplina firme e gentil, Aceitação e importância, Capacidade e autonomia, ou Habilidades sociais e de vida. Porém, algumas juízas assinalaram que alguns itens poderiam pertencer a duas dimensões, o que levou a trocas de e-mails para compreender por qual motivo acreditavam que poderiam pertencer a mais de uma dimensão e informarem a qual acreditavam que pertenceria mais.

Esses dados finais foram submetidos ao cálculo do Coeficiente de Concordância Kappa de Cohen. Conforme apresentado na Tabela 4, os coeficientes de Concordância de Kappa para as quatro dimensões ficaram entre 0,62 e 0,71 e o Kappa Geral foi 0,66, o que indica “substancial concordância”, segundo o critério de Landis e Koch (1977).

Tabela 4 - Índices Kappa de Cohen e Intervalos de Confiança das Dimensões da EHPDP

	F1	F2	F3	F4	Kappa Geral
Kappa	0,705***	0,688***	0,653***	0,615***	0,663***
(IC 95%)	(0,602-0,809)	(0,584-0,791)	(0,549-0,756)	(0,512-0,718)	(0,603-0,723)

Nota. *** $p < 0,001$. F1 = Disciplina Firme e Gentil; F2 = Aceitação e Importância; F3 = Capacidade e Autonomia; F4 = Habilidades Sociais e de Vida.

Sendo assim, conclui-se que os itens apresentaram índices satisfatórios de clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica, assim como houve substancial concordância entre as avaliadoras no que se refere às dimensões a que os itens pertenciam. Entretanto, 14 itens foram reformulados por conta de comentários das experts. Na Tabela 5 constam os itens da primeira versão e sua versão reformulada. As expressões que sofreram alteração se encontram sublinhadas, assim como aquelas que as substituíram.

Tabela 5 - *Itens da EHPDP reformulados após avaliação das experts*

Item	Item Reformulado
Quando meu/minha filho(a) se frustra com algo ou alguém, eu <u>valido suas emoções dizendo coisas como</u> “Eu <u>sei</u> que você está triste” e “Eu também estaria triste nessa situação”.	Quando meu/minha filho(a) se frustra com algo ou alguém, eu <u>reconheço sua emoção dizendo algo como</u> “Eu <u>percebo</u> que você está triste” ou “Eu também estaria triste nessa situação”.
Quando meu/minha filho(a) passa por uma experiência negativa, pergunto <u>o que aconteceu que pode ter contribuído para isso e o que ele(a) pode fazer diferente no futuro para que aquela situação não se repita.</u>	Quando meu/minha filho(a) passa por uma experiência negativa, pergunto <u>o que ele(a) poderia fazer diferente no futuro para que aquela situação não se repita.</u>
Meu/minha filho(a) possui <u>tarefas de casa</u> adequadas à sua idade.	Meu/minha filho(a) possui <u>tarefas domésticas</u> adequadas à sua idade.
Explico a meu/minha filho(a) os motivos por trás das regras.	Explico a meu/minha filho(a) os motivos das regras de <u>forma objetiva.</u>
Eu reconheço e valorizo as pequenas vitórias e/ou boas atitudes do(a) meu/minha filho(a), <u>encorajando-o(a) a ir além.</u>	Reconheço e <u>valorizo</u> as pequenas vitórias e/ou boas atitudes do(a) meu/minha filho(a).
Quando meu/minha filho(a) <u>faz birra</u> , digo que entendo sua frustração, mas deixo claro que não concordo com a maneira como decidiu se expressar.	Quando meu/minha filho(a) <u>dá um ataque</u> , digo que entendo sua frustração, mas deixo claro que não concordo com a maneira como decidiu se expressar.
Eu e meu/minha filho(a) costumamos fazer <u>coisas especiais</u> juntos(as).	Eu e meu/minha filho(a) costumamos fazer <u>coisas divertidas</u> juntos(as).
Quando reparo que meu/minha filho(a) <u>está sentindo uma emoção negativa</u> , pergunto se ele(a) gostaria de um abraço.	Quando reparo que meu/minha filho(a) <u>está chateado(a)</u> , costumo dar um abraço ou perguntar se <u>gostaria de um.</u>
Conforme meu/minha filho(a) cresce, vou acrescentando novas responsabilidades adequadas à sua idade.	Conforme meu/minha filho(a) cresce, vou acrescentando <u>à sua rotina</u> novas responsabilidades adequadas à sua idade.
Se meu/minha filho(a) <u>aparenta sentir uma emoção negativa</u> , faço perguntas como “O que aconteceu?” e “O que você está sentindo?”.	Se meu/minha filho(a) <u>parece estar triste</u> , faço perguntas como “O que aconteceu?” ou “O que você está sentindo?”.
Convido meu/minha filho(a) a me ajudar em algumas tarefas domésticas, <u>como fazer uma sobremesa ou dobrar as roupas limpas.</u>	Convido meu/minha filho(a) a me ajudar em algumas tarefas domésticas, <u>mesmo que eu saiba que o resultado não será perfeito.</u>
Encorajo que meu/minha filho(a) se expresse mesmo quando discorda <u>dos pais.</u>	Encorajo que meu/minha filho(a) se expresse mesmo quando discorda <u>de mim.</u>
Quando peço a meu/minha filho(a) para fazer <u>determinada tarefa</u> , explico com clareza o que espero dele(a) e oriento como deve fazer.	Quando peço a meu/minha filho(a) para fazer <u>algo</u> , explico com clareza o que espero dele(a) e oriento como deve fazer.
<u>Todo dia dedico um tempo</u> a fazer <u>algo</u> com meu/minha filho(a).	<u>Procuro dedicar um momento do dia</u> para fazer <u>algo agradável</u> com meu/minha filho(a).

Além disso, seis itens foram excluídos com base nos comentários apresentados e/ou por decisão da autora, conforme explicado a seguir. Foi comentado que o item “Meu filho sabe que eu o levo a sério, ou seja, não apenas o compreendo, como aceito, amo e respeito.” conteria

muitas ações, o que poderia gerar dúvida nos respondentes, que não necessariamente concordariam com todas. Ademais, a autora percebeu que como o item versava sobre uma percepção dos filhos em relação aos pais, isso geraria um conflito em relação à escala de resposta e ao instrumento como um todo, que mediria a frequência de determinadas interações dos pais em relação aos filhos. Sendo assim, o item foi excluído.

Já os itens reversos “Faço ameaças ou prometo coisas a meu/minha filho(a) que não posso ou não vou cumprir.” e “Eu utilizo violência física, determino castigos e/ou retiro privilégios quando meu filho comete um erro, se comporta mal ou não vai bem na escola.” foram excluídos após comentários sobre a possibilidade de gerarem defensividade nos respondentes, já que essas ações são vistas como negativas/violentas pela sociedade. Além disso, o último item possuiria muitas ações, o que poderia prejudicar sua compreensão pelo respondente.

O item “Deixo claro para meu/minha filho(a) que a forma como ele(a) escolhe lidar com suas emoções tem consequências e que ele(a) é responsável por elas.” recebeu um comentário quanto à sua formulação, pois a expressão “por elas” deixaria a frase ambígua, já que poderia se referir tanto às emoções, quanto às consequências. Embora o problema da ambiguidade pudesse ser sanado com uma reformulação, decidiu-se pela exclusão por tratar-se de um item possivelmente complexo/de difícil compreensão por pessoas menos escolarizadas.

Em relação ao item “Defino as regras com meu/minha filho(a) com antecedência.”, ressaltaram que seria impossível definir regras previamente para todas as situações. Além disso, foi mencionado que apesar da expressão “com meu filho” estar na frase, seria possível entender que quem define as regras é o adulto e a criança apenas estava lá ouvindo quando isso foi feito. No caso, como a Disciplina Positiva propõe que os adultos busquem inserir as crianças no processo de definição das regras sempre que possível e já existe um item prevendo este comportamento, decidiu-se pela exclusão deste item.

No item “Quando meu/minha filho(a) comete um erro, mostro a ele que todo erro é uma oportunidade de aprender algo.” foi comentado que o verbo “mostrar” seria pouco operacional, o que de fato é problemático no que se refere à construção de um item. Embora a ideia de que “os erros são maravilhosas oportunidades de aprender” seja bastante ressaltada pela Disciplina Positiva, após uma reflexão mais profunda sobre a questão decidiu-se pela exclusão do item, visto que este comportamento não representaria uma habilidade parental em Disciplina Positiva.

Assim, após realizadas as alterações e exclusões mencionadas, a EHPDP passou a ter 30 itens, que na sequência foram avaliados pelo público-alvo. O método utilizado e os

resultados desta fase da pesquisa serão apresentados abaixo e, posteriormente, a discussão acerca da construção e investigação da validade de conteúdo da EHPDP.

2.3.3 Método da Fase 2

A segunda versão da EHPDP foi apreciada por indivíduos pertencentes ao público-alvo, de forma a verificar se os itens estavam claros, bem redigidos e de acordo com a realidade desta população. Participaram desta etapa três mulheres e dois homens, com idades entre 30 e 38 anos, com filhos de 4 a 12 anos, com graus de escolaridade do ensino fundamental incompleto ao ensino superior, residentes na cidade do Rio de Janeiro. Nessa etapa, os respondentes foram convidados a explicar com suas palavras o que compreenderam de cada item. Quando não compreenderam alguma ideia ou expressão, esta foi explicada com outras palavras pela autora. Nesses casos, após entenderem o significado da ideia ou expressão, foi solicitado que sugerissem sinônimos mais adequados ou modificações na estrutura do item, de forma a garantir sua compreensão pelo participante.

2.3.4 Resultados da Fase 2

As considerações trazidas pelo público-alvo levaram à alteração na linguagem de 20 itens para garantir adequada compreensão dos participantes e adequação à escala de resposta por frequência, conforme apresentado na Tabela 6. As alterações realizadas se encontram sublinhadas.

Tabela 6 - Itens da EHPDP reformulados após avaliação pelo público-alvo

Item	Item Reformulado
Quando meu/minha filho(a) <u>se frustra</u> com algo ou alguém, eu <u>reconheço</u> sua emoção <u>dizendo algo como</u> “Eu percebo que você está triste” ou “Eu também estaria triste nessa situação”.	Quando meu/minha filho(a) <u>fica chateado</u> com algo ou alguém, <u>digo coisas como</u> “Eu percebo que você está triste/ <u>zangado</u> ” e/ou “Eu também estaria assim nessa situação”.
<u>Ofereço recompensas</u> ao(à) meu/minha filho(a) para conseguir que ele(a) faça o que eu quero. Uma vez que as regras foram definidas com meu/minha filho(a), eu cumpro o que foi combinado, mesmo que ele(a) fique <u>frustrado(a)</u> e/ou tente me convencer a não cumprir.	Eu <u>faço as vontades</u> do meu(minha) filho(a) para conseguir que ele(a) faça o que eu quero. Uma vez que as regras foram definidas com meu(minha) filho(a), eu cumpro o que foi combinado, mesmo que ele(a) fique <u>chateado(a)</u> e/ou tente me convencer a não cumprir.
Quando meu/minha filho(a) passa por uma experiência negativa, <u>pergunto</u> o que ele(a) poderia fazer diferente no futuro para que aquela situação não se repita.	Quando meu(minha) filho(a) passa por uma experiência ruim, eu <u>ajudo-o(a) a pensar</u> no que poderia fazer diferente no futuro para que aquela situação não se repita.
Quando meu/minha filho(a) realiza alguma tarefa com sucesso, <u>ressalto</u> seu esforço para gerar aquele resultado.	Quando meu(minha) filho(a) realiza alguma tarefa com sucesso, <u>destaco</u> seu esforço para alcançar aquele resultado.

Tabela 6 - Itens da EHPDP reformulados após avaliação pelo público-alvo

Item	Item Reformulado
Quando meu/minha filho(a) passa por uma experiência <u>positiva</u> , <u>pergunto</u> o que ele(a) fez que pode ter contribuído para esse resultado.	Quando meu(minha) filho(a) passa por uma experiência <u>boa</u> , <u>ajudo-o(a) a pensar</u> no que fez que pode ter ajudado a alcançar aquele resultado.
Meu/minha filho(a) <u>possui tarefas domésticas</u> adequadas à sua idade.	<u>Combino</u> com meu(minha) filho(a) que ele(a) <u>faça tarefas domésticas</u> adequadas à sua idade.
Explico a meu/minha filho(a) os <u>motivos das regras de forma objetiva</u> .	Explico <u>de forma objetiva</u> a meu(minha) filho(a) os <u>motivos para a criação das regras</u> .
Reconheço e <u>valorizo</u> as pequenas vitórias e/ou boas atitudes <u>do(a) meu/minha filho(a)</u> .	Reconheço <u>para meu(minha) filho(a)</u> suas pequenas vitórias e/ou boas atitudes.
<u>Quando</u> meu/minha filho(a) <u>dá um ataque</u> , digo que entendo sua <u>frustração</u> , mas deixo claro que não concordo com a maneira como decidiu se expressar.	<u>No momento em que</u> meu(minha) filho(a) dá um ataque, digo que entendo sua <u>irritação/frustração</u> , mas deixo claro que não concordo com a maneira como resolveu se expressar.
Eu e meu/minha filho(a) <u>costumamos fazer coisas divertidas</u> juntos(as).	Eu e meu(minha) filho(a) <u>fazemos</u> coisas divertidas juntos(as).
Quando reparo que meu/minha filho(a) está chateado(a), <u>costumo dar um abraço ou perguntar se gostaria de um</u> .	Quando reparo que meu(minha) filho(a) <u>está chateado(a)</u> , <u>dou um abraço ou pergunto se ele(a) gostaria de um</u> .
Falo de forma respeitosa com meu/minha filho(a) mesmo quando ele(a) <u>se comporta mal ou comete algum erro</u> .	Falo de forma respeitosa com meu(minha) filho(a) mesmo quando ele(a) <u>está se comportando mal ou acabou de fazer algo errado</u> .
Conforme meu/minha filho(a) cresce, <u>vou acrescentando à sua rotina</u> novas responsabilidades adequadas à sua idade.	Conforme meu(minha) filho(a) cresce, <u>acrescento</u> à sua rotina novas responsabilidades.
Quando eu e meu/minha filho(a) brigamos, <u>informo</u> que precisamos de um tempo para nos acalmarmos antes de conversarmos novamente.	Quando eu e meu(minha) filho(a) brigamos, <u>digo</u> que precisamos de um tempo para nos acalmarmos antes de conversarmos novamente.
<u>Convido</u> meu/minha filho(a) a pensar em soluções quando ele(a) <u>se depara com um problema</u> .	<u>Ajudo</u> meu(minha) filho(a) a pensar em soluções quando <u>percebo que ele(a) está passando por um problema</u> .
<u>Permito</u> que meu/minha filho(a) participe da criação das regras da casa/família quando adequado.	<u>Deixo</u> meu(minha) filho(a) participar da criação das regras da casa/família quando adequado.
Deixo meu/minha filho(a) <u>participar da escolha</u> de coisas como roupas, brinquedos e atividades de lazer, <u>oferecendo-lhe algumas possibilidades</u> .	Deixo meu(minha) filho(a) <u>escolher</u> coisas como roupas, brinquedos e/ou atividades de lazer, <u>oferecendo opções limitadas que considero adequadas</u> .
Quando peço a meu/minha filho(a) para fazer algo, explico com clareza o que espero dele(a) e <u>oriento</u> como deve fazer.	Quando peço a meu(minha) filho(a) para fazer algo, digo de forma clara o que espero dele(a) e <u>explico</u> como deve fazer.
<u>Procuo dedicar um momento do dia</u> para fazer <u>algo agradável</u> com meu/minha filho(a).	<u>Dedico um momento do dia</u> para fazer algo agradável com meu(minha) filho(a).

Além disso, foram excluídos mais dois itens. Ambos apresentaram dificuldade de compreensão pelo público pouco escolarizado. O primeiro (“Encorajo que meu/minha filho(a) se expresse mesmo quando discorda de mim”) apresentou dificuldade especialmente na expressão “Encorajo” e o segundo (“Conforto meu/minha filho(a) quando ele(a) está triste.”) na expressão “Conforto”. Estes dois itens foram inspirados nos itens “Eu encorajo meu (minha) filho (a) a se expressar abertamente, mesmo quando eu não concordo com ele (a).” e “Eu dou conforto e compreensão ao (à) meu (minha) filho (a) quando ele (a) está chateado (a).” do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (Oliveira et al., 2018), que também seria utilizado na pesquisa.

Sendo assim, pareceu melhor excluí-los de forma a evitar que os participantes respondessem a itens muito parecidos que talvez não fossem compreendidos pelos menos escolarizados, o que também diminuiria o número de itens a serem respondidos, que já seria alto por se tratar de pesquisa com três instrumentos e um questionário sociodemográfico. Além disso, percebeu-se que a ideia de “confortar” tinha sido melhor operacionalizada no item “Quando meu/minha filho(a) fica chateado com algo ou alguém, digo coisas como “Eu percebo que você está triste/zangado” e/ou “Eu também estaria assim nessa situação”, corroborando ainda mais a decisão pela exclusão.

2.3.5 Discussão

O procedimento de validação de conteúdo da EHPDP apresentou bons resultados no que se refere tanto à etapa de análise dos experts, com cálculo do CVC e do Kappa de Cohen, quando à análise pelo público-alvo. Embora estes resultados tenham sido satisfatórios, os dados coletados demonstraram como a construção de uma escala psicométrica é complexa, em especial quando não se tem uma teoria definida e estruturada sobre o construto.

Na primeira etapa, por exemplo, foi identificado que alguns itens geraram dúvidas em algumas avaliadoras quanto a qual dimensão pertenciam, motivo pelo qual responderam duas opções em vez de uma ou trouxeram essa informação na forma de comentário, explicando o motivo. As que apenas assinalaram duas respostas mas não informaram o porquê da dúvida foram posteriormente contatadas para explicarem o motivo e dizerem qual acreditavam ser a que mais representaria o item.

Na maioria dos os casos, houve dúvida se o item pertenceria a uma das dimensões 1, 2, e 3 ou à dimensão 4, mas também houve dúvida entre as dimensões 1 ou 3 e 1 ou 2. Isso mostra que alguns itens poderiam estar relacionados a mais de uma dimensão e, portanto não serem representativos de uma dimensão específica, ou que poderiam fazer parte de uma medida global, e não dividida em fatores. Essas hipóteses inclusive haviam sido cogitadas durante a construção dos itens, ao perceber que alguns dos comportamentos propostos pela DP poderiam vir a suprir mais de uma necessidade básica das crianças. Neste sentido, decidiu-se por manter no instrumento mesmo aqueles itens que poderiam pertencer a mais de uma dimensão.

Outra dificuldade encontrada foi adequar o linguajar dos itens para garantir a compreensão dos mesmos por pessoas pouco escolarizadas. Palavras e expressões como “se frustra/frustrado”, “conforto”, “encorajo”, “ofereço recompensas”, “ressalto”, “se depara”, “oriento” e “permito” foram facilmente compreendidas pelo público bastante escolarizado, mas

não pelo público com ensino fundamental completo. Como a intenção não era apenas construir uma escala, mas uma escala que fosse acessível a diferentes populações, independentemente do grau de instrução, foram realizadas alterações e mesmo exclusões para garantir que os itens pudessem ser entendidos por públicos diversos.

3 ESTUDO 2: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE FATORIAL, CONVERGENTE, DISCRIMINANTE E DE FIDEDIGNIDADE DA EHPDP

Com o intuito de investigar as demais propriedades psicométricas da EHPDP, sua versão final foi submetida a uma amostra da comunidade, juntamente com outras medidas, conforme apresentado a seguir.

3.1 Método

3.1.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 281 mães brasileiras, com idades entre 21 e 54 anos ($M = 38,5$; $DP = 5,2$) e, pelo menos, com um (a) filho (a) entre 4 e 12 anos. As respondentes eram 76,5% da região Sudeste, 7,1%, da Centro-Oeste, 6,4%, da Nordeste, 5%, da Sul, 2,1%, da Norte e 2,8% estavam residindo no exterior. Dentre as participantes, 87,2% estavam em um relacionamento sério coabitando com o parceiro, 2,8% em um relacionamento sério sem coabitação com o parceiro e 10% não estavam se relacionando no momento da coleta de dados. Das participantes que estavam em relacionamentos sérios, 85,4% estavam com o pai da (s) criança (s) e 4,6% não estavam com o pai da (s) criança (s). O número de filhos variou de um a nove ($M = 1,8$; $DP = 0,83$) e o tempo de relacionamento de 2 a 360 meses ($M = 167,5$; $DP = 64,6$). No tocante à escolaridade, 2,1% possuía ensino médio completo, 6% ensino superior incompleto, 30,6% ensino superior completo, 8,5% pós-graduação incompleta e 52,7% pós-graduação completa.

3.1.2 Instrumentos

Na presente pesquisa foram utilizados três instrumentos psicométricos, precedidos por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, vide Apêndice A) e um questionário sociodemográfico (Apêndice B).

3.1.2.1 Escala de Habilidades Parentais em Disciplina Positiva (EHPDP)

A presente pesquisa versou sobre a construção desta escala. Conforme descrito no Estudo 1, a versão da EHPDP projetada para a coleta de dados (Apêndice C) continha 28 itens,

divididos nas 4 dimensões sugeridas: Disciplina firme e gentil, Aceitação e importância, Capacidade e autonomia e Habilidades sociais e de vida. As respondentes utilizaram uma escala tipo Likert de cinco pontos para avaliar os itens, de 1 (nunca) a 5 (sempre).

3.1.2.2 Questionário de Estilos e Dimensões Parentais

Com o objetivo de gerar evidências de validade convergente para a EHPDP, foi usado o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP, vide anexo A), de Oliveira et al. (2018), uma versão brasileira do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – versão reduzida (Robinson et al., 1995). A finalidade deste instrumento é mensurar os três estilos parentais do modelo de Baumrind (Autoritativo, Autoritário e Permissivo). Ele possui 32 itens divididos em sete dimensões e três estilos de parentalidade, avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos que vai desde 1 (nunca) até 5 (sempre). O estilo Autoritativo compreende 15 itens divididos em três dimensões (Apoio e Afeto, Regulação e Autonomia), enquanto o Autoritário compreende 12 itens divididos em três dimensões (Coerção Física, Hostilidade Verbal e Punição) e o Permissivo apenas 5 itens em uma única dimensão (Indulgência).

Oliveira et al. (2018) encontraram resultados relativamente bons de validade e fidedignidade para a versão reduzida do QEDP para uso no Brasil. A Análise Fatorial Confirmatória confirmou um modelo com três fatores de segunda ordem. O Alpha de Cronbach foi 0,75 para o questionário completo, contudo os índices de fidedignidade variaram de 0,59 a 0,85 entre os fatores de primeira e segunda ordens. Logo, o instrumento nem sempre apresentou consistência interna aceitável. Além disso, o QEDP apresentou validade convergente com o Inventário de Estilos Parentais (IEP, Gomide, 2006). Oliveira et al. (2018) consideraram o QEDP eficaz e confiável para avaliar os diferentes estilos parentais na população brasileira.

Embora alguns itens do QEDP não tenham apresentado índices de consistência interna aceitáveis, este instrumento foi escolhido para analisar a validade convergente da EHPDP por ser o mais adequado do contexto brasileiro para mensurar os estilos parentais do modelo da Baumrind, já que a DP apresenta muitas semelhanças com o estilo autoritativo. Os demais instrumentos brasileiros/adaptados para o Brasil que mensuram estilos parentais não seguem o referido modelo teórico e/ou são destinados aos filhos e não aos pais (Escala de Exigência e Responsividade Parentais – Costa, Teixeira, & Gomes, 2000 e sua versão refinada – Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004; Questionário de Estilos Parentais – Boeckel & Sarriera, 2005; Inventário de Estilos Parentais – Gomide, 2006; Inventário de Estilos Parentais de Young no Brasil – Valentini, 2009; Questionário de Percepção dos Pais – Pasquali et al., 2012).

3.1.2.3 Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse

A Depression, Anxiety and Stress Scale - Short Form (DASS-21), de Lovibond e Lovibond (1995), é um instrumento de autorrelato composto por 21 itens, divididos igualmente em 3 subescalas: Depressão, Ansiedade e Estresse. Os respondentes devem indicar o quanto cada item se aplicou à sua realidade na última semana, por meio de uma escala tipo Likert de quatro pontos que variam de 0 (“Não se aplicou de maneira nenhuma”) a 3 (“Aplicou-se muito ou na maioria do tempo”). No Brasil, um estudo de Martins, Silva, Maroco, e Campos (2019) confirmou a validade e confiabilidade da versão conciliada da DASS-21 para avaliar a Afetividade Negativa em estudantes universitários.

Para verificar as relações com a EHPDP, buscando evidências de validade discriminante, foi produzida uma versão revisada da DASS-21 (Apêndice D) por Soares, Rocha e Hernandez (manuscrito não submetido), onde foram efetuadas, ad hoc, algumas alterações na versão conciliada de Martins et al. (2019). Foi mudado o período de tempo para avaliação dos sintomas descritos para o último mês, utilizada uma escala tipo Likert de cinco pontos que variaram de 1 (“Nunca”) a 5 (“Sempre”) e alterada a redação de dois itens.

De forma a analisar as propriedades psicométricas da versão revisada, foram realizadas Análises Fatoriais Confirmatórias para quatro modelos: unidimensional, três fatores oblíquos, hierárquico e bifator. Os resultados encontrados mostraram um melhor ajuste para o modelo bifator composto por três fatores específicos e um fator global. Além disso, foram calculados índices do modelo bifator para avaliar a força do fator global, cujos resultados também indicam a unidimensionalidade da medida. Logo, embora a DASS-21 tenha sido construída com a finalidade de mensurar a depressão, a ansiedade e o estresse, os resultados encontrados com os escores de mães brasileiras sugerem evidências de uma estrutura unidimensional da medida, ou seja, que esta mensura a Afetividade Negativa.

O estudo sobre as propriedades psicométricas da DASS-21 refinada também faz parte do trabalho realizado neste curso de mestrado e se encontra em elaboração para submissão a um periódico. Mais informações estão disponíveis no resumo presente no Apêndice E.

3.1.3 Procedimentos éticos e de coleta de dados

O presente estudo foi submetido por meio da Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto (CAAE 16426019.9.0000.5259) de acordo com os pareceres número 3.443.788 e 3.690.295. Os dados da EHPDP foram coletados por meio de um formulário virtual na plataforma Google Forms, cujo link foi divulgado em anúncios nas mídias sociais Facebook e Instagram e por mensagens em grupos do aplicativo Whatsapp que tivessem participantes com filhos de 4-12 anos. No formulário virtual constava o TCLE, conforme mencionado, garantindo a confidencialidade das informações fornecidas, assim como a possibilidade de ter acesso aos resultados finais do estudo e a opção de encerrar a participação a qualquer momento.

3.1.4 Análise de dados

Os dados da EHPDP coletados na plataforma Google Forms foram reunidos numa planilha do Excel e convertidos para um arquivo .dat para serem lidos e analisados pelo software Factor Analysis (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017). Na Análise Fatorial Exploratória (AFE), para tomada de decisão na extração de fatores foi usada o método de Hull (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011). O método de extração empregado foi o Minimum Rank Factor Analysis (MRFA, ten Berge & Kiers, 1991) com rotação Promax numa matriz de correlações policóricas. Além disso, para gerar evidências de validade convergente e discriminante para a EHPDP, foram avaliadas as relações desta com o QEDP e a DASS-21 por meio do Coeficiente de Correlação de Pearson. A fidedignidade foi verificada por meio do Alpha de Cronbach, Confiabilidade Composta e do índice H (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017) que avalia quão bem um conjunto de itens representa um fator comum.

3.2 **Resultados**

Nas análises preliminares, foi observado que os itens 19 (“Digo a meu(minha) filho(a) que o(a) amo.”) e 25 (“Demonstro afeto abraçando, segurando no colo e/ou beijando meu(minha) filho(a).”) apresentaram índices de assimetria (-6,787 e -4.404) e curtose (53,752 e 23.387), respectivamente, extremamente elevados. Logo, devido à alta anormalidade, estes dois itens foram excluídos da AFE.

Ainda assim, a distribuição multivariada dos escores dos 26 itens remanescentes não apresentou normalidade, o índice de Mardia foi igual 392,56 ($CR = 22,94$; $p < 0,001$). No entanto, a observação da distribuição univariada dos escores revelou que a assimetria e a curtose

variaram entre $<\pm 2$ e $<\pm 7$, respectivamente, o que não representa uma violação extrema da normalidade (Finney & DeStefano, 2013).

De qualquer forma, uma série de AFEs foi realizada a partir de uma matriz de correlação policórica mais adequada para a condição dos dados atuais. O método de retenção de fatores baseado em autovalores > 1 indicou a presença de quatro fatores. Porém, o método de Hull (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011) recomendou a extração de três fatores para a EHPDP (Tabela 7).

Tabela 7 - *Análise Paralela de Hull*

Variável	Autovalores atuais	Autovalores aleatórios	médios	Percentil 95 dos autovalores aleatórios
1	5,56641	1,45335		1,53610
2	1,72455	1,35715		1,42370
3	1,40380	1,28697		1,33740
4	1,04391	1,22413		1,27310

Nota. Índice de bondade de ajuste: Common part Accounted For (CAF). Método para a extração das dimensões: MRFA.

Durante a sequência das AFEs também foram excluídos os itens 4, 8, 12, 14 e 27 por apresentarem carga fatorial menor que 0,30, os itens 1, 11 e 26 por apresentarem cargas em mais de um fator, e os itens 9 e 13 por saturarem em fatores não próprios. Ao final do processo, ficaram 16 itens na EHPDP e o Teste de Bartlett apresentou $\chi^2(120) = 2.445,50$, $p < 0,001$ e o Teste KMO = 0,82. Estes resultados revelaram a adequacidade da matriz de correlação desta amostra para a fatorialização (Tabela 8).

Tabela 8 - *-Matriz de Correlação Policórica dos itens da EHPDP*

I	2	3	5	6	7	10	15	16	17	18	20	20	22	23	24
2	1,00														
3	0,53	1,00													
5	0,35	0,20	1,00												
6	0,70	0,48	0,41	1,00											
7	0,55	0,49	0,32	0,67	1,00										
10	0,50	0,54	0,30	0,64	0,45	1,00									
15	0,24	0,36	0,20	0,36	0,31	0,34	1,00								
16	0,32	0,49	0,33	0,39	0,41	0,46	0,43	1,00							
17	0,24	0,40	0,31	0,34	0,39	0,48	0,49	0,86	1,00						
18	0,09	0,31	0,11	0,28	0,37	0,42	0,48	0,57	0,71	1,00					
20	0,09	0,13	0,25	0,28	0,17	0,24	0,44	0,47	0,47	0,31	1,00				
21	0,30	0,28	0,29	0,33	0,34	0,27	0,18	0,35	0,26	0,19	0,31	1,00			
22	0,29	0,36	0,10	0,33	0,29	0,49	0,43	0,59	0,58	0,56	0,25	0,34	1,00		
23	0,26	0,23	0,25	0,34	0,35	0,35	0,47	0,29	0,29	0,28	0,26	0,29	0,44	1,00	
24	0,36	0,35	0,26	0,32	0,38	0,31	0,31	0,39	0,35	0,21	0,28	0,73	0,34	0,44	1,00
28	0,16	0,26	0,27	0,11	0,27	0,20	0,27	0,25	0,25	0,10	0,15	0,22	0,20	0,39	0,31

Nota. Algoritmo Policórico: Estimação modal de Bayes (Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)

A solução de três fatores da AFE para a EHPDP, identificados como Habilidades sociais e de vida, Aceitação e importância e Capacidade e autonomia, revelou uma variância comum total de 12,23, com uma variância comum explicada de 8,94 (73,08 %) da variância comum

total. A variância comum não explicada ficou em 3,29. Os 16 itens da EHPDP saturaram mais fortes nos fatores designados teoricamente, como é possível observar na Tabela 9.

Tabela 9 - *Matriz das Cargas Fatoriais da AFE*

Itens	F1	F2	F3	h^2
17. Ajudo meu(minha) filho(a) a pensar em soluções quando percebo que ele(a) está passando por um problema.	0,94	-0,04	-0,03	0,95
18. Quando meu(minha) filho(a) vai mal na escola, busco mostrar que com empenho e dedicação é possível alcançar resultados melhores.	0,90	-0,17	-0,06	0,86
16. Quando meu(minha) filho(a) passa por uma experiência ruim, eu ajudo-o(a) a pensar no que poderia fazer diferente no futuro para que aquela situação não se repita.	0,80	0,07	0,06	0,93
22. Quando meu(minha) filho(a) passa por uma experiência boa, ajudo-o(a) a pensar no que fez que pode ter ajudado a alcançar aquele resultado.	0,69	0,08	0,02	0,87
15. Se meu(minha) filho(a) parece estar triste, faço perguntas como “O que aconteceu?” ou “O que você está sentindo?”.	0,59	0,08	0,05	0,76
20. Quando meu/minha filho(a) fica chateado com algo ou alguém, digo coisas como “Eu percebo que você está triste/zangado” e/ou “Eu também estaria assim nessa situação”.	0,48	0,24	-0,14	0,52
21. Dedico um momento do dia para fazer algo agradável com meu(minha) filho(a).	-0,07	0,95	-0,04	1,00
24. Eu e meu(minha) filho(a) fazemos coisas divertidas juntos(as).	0,02	0,83	0,04	0,84
23. Deixo meu(minha) filho(a) escolher coisas como roupas, brinquedos e/ou atividades de lazer, oferecendo opções limitadas que considero adequadas.	0,24	0,37	0,11	0,61
28. Eu levo em consideração as preferências do(a) meu (minha) filho(a) ao fazer planos para a família.	0,12	0,35	0,04	0,51
6. Combino com meu(minha) filho(a) que ele(a) faça tarefas domésticas adequadas à sua idade.	-0,05	-0,04	0,94	0,91
2. Convido meu(minha) filho(a) a me ajudar em algumas tarefas domésticas, mesmo que eu saiba que o resultado não será perfeito.	-0,21	0,05	0,88	0,72
7. Permito que meu(minha) filho(a) faça atividades sozinho(a) mesmo que o resultado não seja o que eu esperava.	0,04	0,07	0,71	0,76
3. Quando peço a meu(minha) filho(a) para fazer algo, digo de forma clara o que espero dele(a) e explico como deve fazer.	0,17	-0,03	0,62	0,76
10. Conforme meu(minha) filho(a) cresce, acrescento à sua rotina novas responsabilidades.	0,27	-0,08	0,62	0,75
5. Deixo meu(minha) filho(a) participar da criação das regras da casa/família quando adequado.	0,01	0,23	0,33	0,48
Correlações				
F2	0,42	1,00	0,47	-
F3	0,53	-	-	-
Alpha de Cronbach	0,79	0,67	0,81	-
Confiabilidade Composta	0,88	0,74	0,85	-
Índice H observado	0,84	0,85	0,88	-
Variância Comum Explicada	3,69	2,11	3,13	-
	41,3%	23,6%	35,1%	-

Nota. F1 = Habilidades sociais e de vida. F2 = Aceitação e importância. F3 = Capacidade e autonomia.

A fidedignidade das dimensões da EHPDP representada pela consistência interna medida pelo Alpha de Cronbach, Confiabilidade Composta e pelo índice H apresentou valores adequados (Tabela 9). Na distribuição dos resíduos o Root Mean Square of Residuals (RMSR) = 0,0604 (IC95 0,041-0,067), próximo do critério de Kelley para um modelo aceitável (0,0598)

e o Weighted Root Mean Square Residual (WRMR) = 0,0465 (IC95 0,032-0,051), recomendado para representar um bom ajuste do modelo testado (Yu & Muthen, 2002).

Com o objetivo de gerar evidências de validade convergente e discriminante para a EHPDP, foram verificadas as relações desta com o QEDP e a DASS-21 por meio do Coeficiente de Correlação de Pearson. Na Tabela 10 é possível observar as correlações entre as variáveis sociodemográficas e as dimensões das medidas utilizadas no estudo.

Tabela 10 - Coeficientes de Correlação entre as variáveis sociodemográficas e as medidas utilizadas no estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Idade	1													
2 Número de filhos	0,01	1												
3 Meses de relacion.	0,44 ***	0,16* *	1											
4 Afetividade Negat.	-0,17 **	0,08	-0,06	1										
5 Apoio e Afeto	0,05	-0,09	0,12	-0,11	1									
6 Regulação	0,08	-0,05	0,19 **	-0,15 *	0,54 ***	1								
7 Autonomia	0,08	-0,10	0,08	-0,12	0,44 ***	0,40 ***	1							
8 Coerção Física	-0,07	0,15* *	0,03	0,25 ***	-0,06	-0,10	-0,27 ***	1						
9 Hostilid. Verbal	0,04	0,14* *	0,09	0,38 ***	-0,06	-0,10	-0,29 ***	0,41 ***	1					
10 Punição	-0,03	0,07	-0,01	0,36 ***	-0,18 **	-0,34 ***	-0,35 ***	0,41 ***	0,55 ***	1				
11 Indulgência	-0,07	0,08	0,01	0,36 ***	-0,07	-0,22 ***	-0,16 **	0,43 ***	0,54 ***	0,53 ***	1			
12 Hab. sociais/vida	0,16 **	0,05	0,14* *	-0,15 *	0,62 **	0,65 **	0,46 **	-0,16 *	-0,19 **	-0,31 **	-0,31 **	1		
13 Aceit. e import.	-0,02	- 0,14*	0,07	-0,18 *	0,50 **	0,36 **	0,57 **	-0,15 *	-0,21 **	-0,22 **	-0,10 ns	0,43 **	1	
14 Capac. e auton.	-0,01	-0,01	0,10	-0,21 *	0,38 **	0,50 **	0,46 **	-0,18 *	-0,25 **	-0,28 **	-0,34 **	0,46 **	0,46 **	1

Nota. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Os resultados indicam que a EHPDP não se associou às dimensões dos estilos autoritário e permissivo do QEDP, nem à afetividade negativa medida pela DASS-21. Por outro lado, as dimensões da EHPDP apresentaram sete associações positivas com as dimensões do estilo autoritativo do QEDP. Não foram encontradas correlações significativas entre as variáveis sociodemográficas e as dimensões das escalas utilizadas.

3.3 Discussão

O presente estudo buscou investigar as evidências de validade e fidedignidade da EHPDP em uma amostra de 281 mães brasileiras. De acordo com os resultados apresentados,

foram encontradas evidências significativas de fidedignidade e validade fatorial, convergente e discriminante para a EHPDP.

A validade se refere ao grau em que um instrumento representa um construto (Gorenstein, Wang, & Hungerbühler, 2015). A validade fatorial foi investigada por meio de Análise Fatorial Exploratória. Embora o método de retenção de fatores baseado em autovalores > 1 tenha indicado a presença de quatro fatores, conforme previsto no modelo sugerido inicialmente nesta pesquisa, a divisão dos itens entre esses quatro fatores não se mostrou condizente com a teoria proposta. Já o método de Hull (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011) recomendou a extração de três fatores para a EHPDP, o que levou à realização de uma sequência de AFEs considerando uma solução de três fatores. Após a exclusão de alguns itens, chegou-se a um modelo de três fatores divididos em 16 itens, o qual apresentou indicadores de bom ajuste e adequacidade à teoria.

A primeira AFE revelou que os escores dos itens 19 (“Digo a meu(minha) filho(a) que o(a) amo.”) e 25 (“Demonstro afeto abraçando, segurando no colo e/ou beijando meu(minha) filho(a).”) apresentaram elevados índices sinalizadores de anormalidade. No caso, 95% das participantes respondeu “sempre” para o item 19 e 91,8% respondeu “sempre” para o item 25. Isso indica que esses itens não se mostraram capazes de discriminar as respondentes, logo, não são bons avaliadores, motivo pelo qual foram excluídos. Tal resultado pode ser explicado pelo fato de os itens versarem sobre comportamentos das mães que são muito frequentes em relação aos filhos e/ou por se tratarem de comportamentos esperados deste público, o que levaria as participantes a enviesarem sua resposta por motivo de desejabilidade social.

No que se refere à possibilidade de alta frequência dos comportamentos presentes nos itens mencionados, isto estaria de acordo com a Teoria do Apego de Bowlby, segundo a qual o apego seria um comportamento biologicamente programado de construção de um vínculo afetivo com seu cuidador primário (Dalbem & Dell’Aglia, 2005), que na maioria dos casos é a mãe. Sendo assim, seria esperado que a frequência de comportamentos maternos de demonstração de afeto e amor fosse bem alta, já que a construção desse vínculo seria instintiva.

Já em relação à possibilidade de ocorrência de desejabilidade social, esta consiste num tipo de enviesamento de respostas definido como uma tendência do sujeito a, ao responder questionários de personalidade e escalas de atitudes, atribuir para si atitudes ou comportamentos com valores socialmente desejáveis e rejeitar aqueles com valores socialmente indesejáveis (Almiro, 2017). Nesse caso, o fato de existir uma expectativa de que as mães sejam afetuosas com seus filhos, já que a construção desse vínculo afetivo seria um comportamento instintivo

e, portanto, frequente, poderia levar determinado número de participantes a responder esses itens de acordo com o que consideram ser mais correto, aceitável ou desejável.

Nas AFEs seguintes os itens 4 (“Se trato meu(minha) filho(a) de forma grosseira, depois reconheço meu erro e peço desculpas.”), 8 (“Falo de forma respeitosa com meu(minha) filho(a) mesmo quando ele(a) está se comportando mal ou acabou de fazer algo errado.”), 12 (“Explico de forma objetiva a meu(minha) filho(a) os motivos para a criação das regras.”), 14 (“Eu faço as vontades do meu(minha) filho(a) para conseguir que ele(a) faça o que eu quero.”) e 27 (“Uma vez que as regras foram definidas com meu(minha) filho(a), eu cumpro o que foi combinado, mesmo que ele(a) fique chateado(a) e/ou tente me convencer a não cumprir.”) apresentaram carga fatorial menor que 0,30. Sendo assim, foram excluídos por não se mostrarem representativos de nenhuma das dimensões.

O item 4 foi construído para a dimensão “Habilidades Sociais e de Vida”. É possível que ele não tenha se mostrado capaz de representar este fator por se tratar de uma situação onde o desenvolvimento de uma habilidade da criança ocorreria por repetir/imitar uma atitude dos cuidadores representativa daquela habilidade. No caso, essa é uma situação diferente das presentes nos demais itens dessa dimensão, onde o adulto realiza uma determinada ação em consequência de uma atitude da criança e não sua, buscando promover o desenvolvimento de uma habilidade por meio de uma conversa ou reflexão.

Já os itens 8, 12, 14 e 27 foram construídos para a dimensão “Disciplina firme e gentil”. Além disso, embora o item 5 (“Deixo meu(minha) filho(a) participar da criação das regras da casa/família quando adequado”) também tenha sido inicialmente construído para representá-la, ele apresentou carga fatorial na dimensão Capacidade e Autonomia, passando a fazer parte desta dimensão. Este era um resultado esperado e foi sinalizado por algumas juízas na etapa de validação de conteúdo. Após análise mais aprofundada do item, percebeu-se que ele estaria relacionado ao desenvolvimento da capacidade e autonomia já que permitiria à criança avaliar a necessidade de estabelecer certas regras e propor sugestões, o que foi confirmado pela AFE.

Considerando que a AFE foi realizada para um modelo de três fatores devido ao fato de o modelo de quatro não apresentar adequabilidade teórica, era sabido que um dos quatro fatores não seria representado no modelo. Os resultados da sequência de AFEs deixou claro que esse fator seria a Disciplina firme e gentil, que foi justamente o que possuía menos itens capazes de representá-lo, o que diminuiu as chances de agrupamento dos itens em um fator.

Além disso, estes resultados estão de acordo com o que foi percebido durante a etapa de construção dos itens: que a definição desta dimensão e, conseqüentemente, sua operacionalização, foi muito mais complexa que a das demais dimensões. Estas dificuldades

levaram à construção de alguns itens problemáticos, que acabaram sendo excluídos na etapa de validação de conteúdo, ou que segundo os resultados das AFEs não se mostraram representativos do construto.

Isto se deve ao fato de a DP propor que os pais sejam firmes e gentis ao mesmo tempo, não apenas firmes em alguns momentos e gentis em outros, que seriam situações mais simples de operacionalizar. Neste sentido, é importante que pesquisas futuras busquem construir outros itens que se proponham a operacionalizar este construto e que sejam coletados dados para nova análise fatorial. Considerando os itens construídos nesta pesquisa, sugere-se o aproveitamento dos seguintes itens, em suas versões reformuladas (Tabela 11):

Tabela 11 - Sugestão de itens reformulados para uma nova versão da EHPDP

Item	Item reformulado
8. Falo de forma respeitosa com meu(minha) filho(a) mesmo quando ele(a) está se comportando mal ou acabou de fazer algo errado.	8. Ajo de maneira firme e respeitosa ao mesmo tempo com meu(minha) filho(a) quando ele(a) se comporta mal.
26. No momento em que meu(minha) filho(a) dá um ataque, digo que entendo sua irritação/frustração, mas deixo claro que não concordo com a maneira como resolveu se expressar.	26. No momento em que meu(minha) filho(a) dá um ataque, digo que entendo sua irritação/frustração, mas deixo claro que não é respeitoso se expressar dessa forma.
27. Uma vez que as regras foram definidas com meu(minha) filho(a), eu cumpro o que foi combinado, mesmo que ele(a) fique chateado(a) e/ou tente me convencer a não cumprir.	27. Eu cumpro de forma respeitosa o que combino com meu(minha) filho(a), mesmo que ele(a) fique chateado(a) e/ou tente me convencer a não cumprir.

Também deve ser considerada a hipótese de que a Disciplina firme e gentil não seja um fator isolado dentro das habilidades parentais propostas pela Disciplina Positiva. Ela poderia, por exemplo, refletir valores que devem nortear a interação pais-filhos, como seriedade, respeito e afeto, estando presente de forma indireta em itens de variadas dimensões.

A validade convergente foi examinada pela investigação da associação das dimensões da EHPDP aos estilos parentais do QEDP, já que o estilo autoritativo é similar à DP e os estilos autoritário e permissivo não apresentam semelhanças com nenhum aspecto da referida abordagem. Não foram encontradas correlações significativas entre as dimensões da EHPDP e as escalas autoritária e permissiva do QEDP. Tais correlações, apesar de fracas/muito fracas, foram negativas, o que comprova que a DP se opõe aos estilos autoritário e permissivo da Baumrind. Além disso, das nove correlações possíveis entre as três dimensões da EHPDP e as três dimensões do estilo autoritativo do QEDP, foram encontradas duas correlações fracas, cinco correlações moderadas e duas correlações fortes. Esses resultados representam evidências de validade convergente da EHPDP.

As dimensões “Capacidade e autonomia” da EHPDP e “Autonomia” do QEDP, e “Aceitação e importância” da EHPDP e “Apoio e Afeto” do QEDP apresentaram correlações

moderadas. Tais resultados mostram que apesar de versarem sobre temas parecidos, existem diferenças na operacionalização dos construtos em itens, o que se explica pelo fato de tais dimensões não representarem exatamente os mesmos construtos.

As duas únicas correlações fortes encontradas se deram entre a dimensão “Habilidades sociais e de vida” da EHPDP e as dimensões “Apoio e Afeto” e “Regulação” do QEDP. Estes resultados demonstram que existem relações bastante significativas entre desenvolver as habilidades sociais e de vida das crianças e oferecer a elas apoio e afeto, e desenvolver as habilidades sociais e de vida das crianças e auxiliar na regulação do seu comportamento. Apesar de teoricamente as “Habilidades sociais e de vida” serem um construto distinto dos construtos “Apoio e Afeto” e “Regulação”, sua operacionalização muitas vezes se dá por meio de uma manifestação de apoio/afeto e/ou com a finalidade de ajudar a regular as emoções e comportamentos da criança.

Todos os itens da dimensão “Habilidades sociais e de vida” da EHPDP tratam de situações onde apoiamos as crianças (ajudando-as a pensarem em soluções, motivando-as a se dedicarem na escola para alcançarem resultados melhores, perguntando como se sentem quando parecem tristes, validando suas emoções e ajudando-as a refletirem sobre o impacto positivo e negativo de suas ações). Dos seis itens, cinco se referem a situações negativas para a criança, onde a mãe/pai interfere com o intuito de ajudá-la a desenvolver certas habilidades, o que não deixa de ser uma forma de oferecer suporte emocional à criança (Apoio e Afeto). Além disso, todas essas situações contribuem para um comportamento positivo da criança (Regulação), seja no momento em que a intervenção é feita quanto no futuro (resolver um problema, se dedicar na escola, não cometer os mesmos erros, repetir atitudes que geram bons resultados e lidar de forma adequada com as próprias emoções).

Já a validade discriminante foi analisada pelas correlações entre as dimensões da EHPDP e a “Afetividade Negativa”, já que as duas escalas medem construtos bastante diferentes. Considerando que as correlações encontradas foram muito fracas ou fracas, sugere-se que a EHPDP possui validade discriminante.

Embora não tenha sido um dos objetivos deste estudo, a análise das correlações entre as medidas utilizadas apresentou correlações negativas entre a “Afetividade Negativa” e as dimensões do estilo autoritativo do QEDP e as dimensões da EHPDP, e correlações positivas com os estilos autoritário e permissivo do QEDP. Embora tais relações sejam muito fracas ou fracas, isso sugere que exista uma relação indireta entre afetividade negativa e os estilos parentais positivos (autoritativo e DP), e uma relação direta entre a afetividade negativa e os estilos parentais negativos (autoritário e permissivo). Tais resultados estão de acordo com um estudo realizado por Mateus (2016) com uma amostra de 124 mães e pais portugueses com ao

menos um filho com idade entre 1-13 anos. Este estudo utilizou como instrumentos o QEDP e um questionário de saúde, com objetivo de investigar se existem relações entre os estilos parentais da Baumrind e a saúde mental dos pais.

Num estudo realizado por Baydar, Reid e Webster-Stratton (2003), mães com fatores de risco à saúde mental (depressão, raiva, histórico de abuso quando criança e abuso de substâncias) demonstraram possuir menos habilidades parentais do que as mães sem esses fatores de risco. No entanto, as mães com fatores de risco se beneficiaram do programa de treinamento para pais em níveis comparáveis às mães sem esses fatores de risco. Logo, embora existam evidências no sentido de que fatores de risco à saúde mental tendem a impactar negativamente nos estilos e práticas parentais adotados, indivíduos que estejam dentro desse grupo se beneficiam dos treinamentos para pais tanto quanto aqueles que não possuem fatores de risco, o que reforça a importância da realização destes treinamentos.

Muitos estudos têm relacionado problemas psicológicos aos estilos e práticas parentais (Xia & Qian, 2001; Mowbray, Oyserman, Bybee, & MacFarlane, 2002; Wade, Llewellyn & Matthews, 2015). Em geral, sugere-se que indivíduos com problemas de saúde mental enfrentam dificuldades psicossociais e de funcionamento, o que poderia gerar dificuldades no seu repertório de habilidades parentais. Sendo assim, parte-se das hipóteses que problemas psicológicos levariam à adoção de estilos e práticas parentais negativos, e que boa saúde mental levaria à adoção de estilos e práticas positivos. Tais explicações fazem sentido, pois quando uma mãe ou pai estão se sentindo mal, sejam tristes, ansiosos ou irritados, a propensão a serem permissivos ou autoritários aumenta, seja para resolver logo o problema de comportamento da criança (deixando ela fazer o que quer ou punindo-a) ou por conta do estresse emocional que estão enfrentando, que tende a se manifestar por meio de ameaças, violência verbal e/ou violência física no caso do estilo autoritário. Por outro lado, é mais provável que consigam agir com firmeza e respeito quando estão se sentindo bem psicologicamente.

Entretanto, também é necessário considerar as hipóteses contrárias: que a adoção de estilos e práticas parentais positivos poderia promover a saúde mental dos pais, e que a adoção de estilos e práticas parentais negativos poderia gerar problemas psicológicos neles. As interações pais-filhos positivas tendem a ser mais tranquilas, afetuosas e também eficazes no que se refere à regulação das emoções e comportamentos das crianças. Quando mães e pais são capazes de se relacionar de forma afetuosas e respeitosa com os filhos, isso não só leva ao desenvolvimento de um relacionamento positivo, como a menos situações conflituosas e/ou a conflitos menos graves, que costumam gerar reações menos intensas e ser resolvidos com mais facilidade.

Segundo a Psicologia Positiva, emoções positivas e relacionamentos positivos são alguns dos pilares do bem-estar (Seligman, 2011). Logo, uma relação positiva entre adultos e crianças, permeada de emoções positivas, contribui para o bem-estar de ambos. De acordo com a OMS (2020), uma boa saúde mental está relacionada ao bem-estar mental e psicológico. Portanto, conclui-se que um relacionamento positivo entre os pais e os filhos contribui para a promoção de saúde mental de ambos, diminuindo as chances do desenvolvimento de doenças mentais.

Além disso, é possível que estilos e práticas parentais negativos venham a ser adotados não por conta de alguma disfunção psicossocial, mas, por exemplo, por transmissão intergeracional de estilo parental. Ou seja, um indivíduo poderia não estar enfrentando problemas psicológicos, mas agir de forma autoritária ou permissiva porque foi criado desta forma e, portanto, aquelas são as únicas estratégias educativas que ele conhece. Ou então, por acreditar que o estilo adotado por seus cuidadores não foi adequado/benéfico, poderia vir a adotar o estilo oposto, ou seja, se foi criado por pais autoritários se tornar permissivo, ou se foi criado por pais permissivos se tornar autoritário.

Porém, apesar de a adoção de tais estilos não ter sido influenciada por problemas psicológicos, é possível que tais interações levem a isso. No longo prazo, tanto o estilo permissivo quanto o autoritário tendem a ser prejudiciais para os filhos, conforme mencionado ao longo deste trabalho. Como os filhos de pais autoritários e permissivos não aprenderem a respeitar as regras, tolerar frustrações, desenvolver autonomia, etc., eles tendem a apresentar dificuldades nessas e outras áreas. Esse tipo de situação costuma gerar estresse, tristeza, irritação e ansiedade nos pais, o que em alta intensidade e frequência poderia levar ao desenvolvimento de problemas de saúde mental.

Sendo assim, resta evidente a importância e necessidade de políticas públicas focadas no oferecimento de treinamentos para pais, de forma a ajudá-los a interagirem de forma positiva com suas crianças e, assim, contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais, sociais e cognitivas delas. Tais iniciativas, conforme explicado, são benéficas não só para as crianças, como para os pais, gerando impactos positivos no bem-estar e saúde mental de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo construir e investigar as evidências de validade e fidedignidade da EHPDP. Embora se tenha chegado a uma versão final que se mostrou válida e fidedigna, é importante destacar que este estudo apresenta limitações.

Em primeiro lugar, embora tenham sido coletados dados com mães e pais, a amostra analisada foi composta apenas por mães, pois o percentual de respondentes do sexo masculino foi muito baixo, o que infelizmente costuma ser um problema recorrente em pesquisas relacionadas à parentalidade. Além disso, o nível de escolaridade das participantes não foi representativo da população brasileira. Logo, recomenda-se que estudos futuros sejam realizados com mães, pais e outros cuidadores de níveis de escolaridade diversos, de forma a garantir amostras mais representativas das estruturas familiares brasileiras.

Em segundo lugar, embora o tamanho da amostra estivesse de acordo com a orientação sugerida por Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009) para a realização de análises fatoriais, estes autores recomendam amostras maiores para diminuição do erro amostral. Portanto, sugere-se que pesquisas futuras com amostras maiores sejam realizadas.

Em terceiro lugar, embora a teoria por trás da DP preveja a existência de quatro fatores, a análise fatorial realizada neste estudo encontrou apenas três cujos itens se agruparam de forma adequada à teoria. É recomendado que estudos futuros busquem construir novos itens para a dimensão “Disciplina firme e gentil” e que estes sejam acrescentados à versão final da EHPDP, para nova coleta e análise de dados. Assim, espera-se que seja possível construir uma versão da EHPDP que finalmente represente toda a abrangência do que é proposto pela DP.

Por fim, considerando os resultados e discussões apresentados, pode-se dizer que a versão final da EHPDP apresentou bons resultados de validade e fidedignidade. Portanto, este estudo levou à construção de um instrumento psicométrico eficaz e confiável para mensurar uma parte significativa das habilidades parentais previstas pela DP.

Espera-se que esta escala seja capaz de avaliar a ocorrência e frequência de comportamentos positivos dos pais com os filhos, garantindo que psicólogos ofereçam aos seus pacientes orientação rápida e acurada em relação a formas benéficas de interação adulto-criança e, assim, estes pais possam contribuir para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo sadio de suas crianças. Além disso, espera-se que esta escala torne possível a realização de estudos com a finalidade de investigar se os treinamentos para pais propostos pela DP são capazes de promover o aumento do repertório de habilidades parentais de seus participantes e, em caso positivo, se estas habilidades conseguem se manter ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- Almiro, P. A. (2017). Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. *Avaliação Psicológica, 16*(3). <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development, 37*(4), 887-907. <https://dx.doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*(1, Pt. 2), 1-103. <https://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baydar, N., Reid, M. J., & Webster-Stratton, C. (2003). The Role of Mental Health Factors and Program Engagement in the Effectiveness of a Preventive Parenting Program for Head Start Mothers. *Child Development, 74*(5), 1433-1453.
- Benetti, S. P. C., & Balbinotti, M. A. A. (2003). Elaboração e estudo de propriedades psicométricas do Inventário de Práticas Parentais. *Psico-USF, 8*(2), 103-113. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712003000200002>
- Boeckel, M. G., & Sarriera, J. C. (2005). Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico-USF, 10*(1), p. 1-9, jan./jun.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 57*(1), 110-119. https://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13
- Carroll, P., & Hamilton, W. K. (2016). Positive Discipline Parenting Scale: Reliability and validity of a measure. *Journal of Individual Psychology, 72*(1), 60-74. <https://dx.doi.org/10.1353/jip.2016.0002>
- Choi, J., Kim, S., Chen, J., & Dannels, S. (2011). A Comparison of Maximum Likelihood and Bayesian Estimation for Polychoric Correlation Using Monte Carlo Simulation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 36*(4), 523-549. <https://doi.org/10.3102/1076998610381398>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*, 37-46.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(3), 465-473. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300014>
- Dalbem, J. X., & Dell'Aglio, D. D. (2005). Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 57*(1), 12-24. Recuperado em 01 de março de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica, 11*(2), 213-228. Recuperado em 01 de abril de 2019, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&tlng=pt.

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496, 1993. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257. <https://dx.doi.org/10.2307/1130618>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-241. <https://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Finney, S. J., & DeStefano, C. (2013). Non-normal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: a second course* (pp. 269-314). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Fischer, L. R. (1981). Transitions in the mother-daughter relationship. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 187-192.
- Gafoor, A. K., & Kurukkan A. (2014). Construction and Validation of Scale of Parenting Style. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 2(4), 315-323.
- Global Burden of Disease Collaborative Network. (2018). Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 354 diseases and injuries for 195 countries and territories, 1990–2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. *Global Health Metrics*, 3(2), 1789-1858. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32279-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32279-7)
- Gomide, P. I. C. (2006). Inventário de Estilos Parentais – IEP. Petrópolis: Vozes.
- Gorenstein, C., Wang, Y. P., & Hungerbühler. (2015). Instrumentos de avaliação em saúde mental. Porto Alegre: Artmed.
- Granja, M. B., & Mota, C. P. (2018). Estilos parentais, adaptação acadêmica e bem-estar psicológico em jovens adultos. *Análise Psicológica*, 36(3), 311-326. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1415>
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada de dados. Porto Alegre: Bookman.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes/IESINFO.
- Hutz, C. S., & Bardagi, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712006000100008>
- Ijzendoorn, M. H. V. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12 (1), 76-99.

- Kretchmar, M. D., & Jacobvitz, D. (2002). Mother-child observations across three generations: Attachment, boundary patterns, and the intergenerational transmission of caregiving. *Family Process, 41*, 351-374.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*(5), 1049-1065. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1131151>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research, 46*, 340-364. <https://dx.doi.org/10.1080/00273171.2011.564527>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour research and therapy, 33*(3), 335-343. [http://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-u](http://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u)
- Lundberg, M., Perris, C., Schlette, P., & Adolfsson, R. (2000). Intergenerational transmission of perceived parenting. *Personality and Individual Difference, 28* (5), 865-877.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. P. Mussen and E.M. Hetherington, editors, *Handbook of Child Psychology, volume IV: Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Martins, B. G., Silva, W. R., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2019). Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 68*(1), 32-41. <https://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000222>
- Mateus, I. S. M. (2016). *Relação entre os Estilos e práticas Parentais e Saúde mental. Um Estudo com a População Geral*. Dissertação de mestrado. Universidade do Algarve.
- Mowbray, C., Oyserman, D., Bybee, D., & MacFarlane (2002). Parenting of mothers with a serious mental illness: Differential effects of diagnosis, clinical history, and other mental health variables. *Social Work Research, 26*(4), 225-240.
- Nelsen, J. (2015). *Disciplina Positiva*. Barueri: Manole.
- Nelsen, J., & Gfroerer, K. (2017). *Positive Discipline: Tools for Teachers*. Harmony Books: New York.
- Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. A. (2007). *Positive Discipline for Preschoolers*. Harmony Books: New York.
- Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. A. (2018). *Disciplina Positiva para crianças de 0 a 3 anos*. Barueri: Manole.
- Nelsen, J., Tamborski, M. N., & Ainge, B. (2016). *Positive Discipline: Parenting Tools*. Harmony Books: New York.

- Oliveira, T. D., Costa, D. S., Albuquerque, M. R., Malloy-Diniz, L. F., Miranda, D. M., & de Paula, J. J. (2018). Cross-cultural adaptation, validity, and reliability of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Version (PSDQ) for use in Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 40(4), 410-419. <https://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2314>
- Oliveira, T.D. (2017). *O questionário de estilos e dimensões parentais (PSDQ): aspectos psicométricos e investigação da parentalidade no TDAH e quanto ao comportamento de oposição desafiante de meninos e meninas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Organização Mundial de Saúde. (2019). *Mental disorders*. Recuperado em 30 de janeiro de 2020, de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Organização Mundial de Saúde. (2020). *Depression*. Recuperado em 30 de janeiro de 2020, de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Organização Mundial de Saúde. (2020). *Mental Health*. Recuperado em 30 de janeiro de 2020, de https://www.who.int/mental_health/en/
- Paiva, F., & Ronzani, T. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 177-183. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100021>
- Pasquali, L., Gouveia, V. V., Santos, W. S., Fonsêca, P. N., Andrade, J. M., & Lima, T. J. S. (2012). Questionário de Percepção dos Pais: Evidências de uma medida de estilos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 155-164. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200002>
- Reppold, C. T., Gurgel, L. G., & Hutz, C. S. (2014). O processo de construção de escalas psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 307-310.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological reports*, 77(3), 819-830.
- Sánchez, J. J. M., Martínez, M. E. de J., Martínez, M. C. R., & Correa, A. G. (2010). Análisis de las propiedades psicométricas de los cuestionarios D.I.S.P.O. (Disciplina Positiva: Evaluación de la responsabilidad y corresponsabilidad familiar). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 591-600.
- Seligman, M. (2011). *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silveira, M. B., Saldanha, R. P., Leite, J. C. de C., Silva, T. O. F. da; Silva, T., & Filippin, L. I. (2018). Construção e validade de conteúdo de um instrumento para avaliação de quedas em idosos. *Einstein (São Paulo)*, 16(2), eAO4154. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082018ao4154>
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3(1), 01-12.

- Ten Berge, J. M. F., & Kiers, H. A. L. (1991). A numerical approach to the exact and the approximate minimum rank of a covariance matrix. *Psychometrika*, *56*, 309-315. <https://dx.doi.org/10.1007/bf02294464>
- Valentini, F. (2009). *Estudo das propriedades psicométricas do Inventário de Estilos Parentais de Young no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Wade, C., Llewellyn, G. & Matthews, J. (2015). Parent mental health as a mediator of contextual effects on parents with intellectual disabilities and their children. *Clinical Psychologist*, *19*, 28-38.
- Wainer, R., Paim, K., Erdos, R., & Andriola, R. (orgs). (2016). *Terapia cognitiva focada em esquemas: integração em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Weber, L. (2009). *Eduque com carinho*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *17*(3), 323-331. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *16*(35), 407-414. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300011>
- Weber, L., Brandenburg, O., & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, *8*(1), 71-79. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712003000100010>
- Xia, G., & Qian, M. (2001). The relationship of parenting style to self-reported mental health among two subcultures of Chinese. *Journal of Adolescence*, *24*, 251-260.
- Young, J. E. (1994). *Young Parenting Inventory*. Recuperado em 19 de maio de 2019, de www.schematherapy.com
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Yu, C., & Muthen, B. (2002). *Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Construção de uma medida psicológica de parentalidade

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa científica que tem por finalidade construir uma medida psicológica de parentalidade. Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), realizada pela psicóloga e mestranda Laura Costa Mattos Soares, sob orientação do Prof. Dr. José Augusto Evangelho Hernandez.

Sua participação consiste em responder perguntas relacionadas ao tema da pesquisa e a alguns fatores psicológicos. O preenchimento do questionário leva em torno de 20 minutos. Ainda que os temas das perguntas possam se referir a assuntos de cunho íntimo, as respostas serão tratadas e analisadas como dados confidenciais e sigilosos e será garantida a completa privacidade dos participantes. Desse modo, este estudo possui risco mínimo de constrangimento e mal-estar.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira, caso decida não consentir com sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Não haverá para você nenhum prejuízo ou recompensa financeira ou de qualquer outra espécie. Caso deseje, poderá ter acesso ao relatório com os resultados da pesquisa, quando de seu término. Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados na forma de artigo científico ou apresentados em congressos científicos, resguardando o anonimato de todos os participantes.

Os pesquisadores estarão ao seu inteiro dispor para esclarecer qualquer dúvida relacionada à pesquisa durante a sua realização pelo telefone (21) 2334-0484, o e-mail laura.soares@uerj.br ou presencialmente na UERJ (Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10026D, Maracanã, Rio de Janeiro/RJ). Caso seja necessário, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do HUPE para esclarecimentos ou informações quanto à validade desta pesquisa (Avenida 28 de Setembro, 77, térreo, Vila Isabel, Rio de Janeiro/RJ) pelo telefone (21)2868-8253 ou pelo e-mail cephupe@uerj.br.

Não existem respostas certas nem erradas. Por isso, é muito importante para a pesquisa que você dê a sua opinião sincera. O único requisito para responder este questionário é ter ao menos um(a) filho(a) de 4 a 12 anos, seja biológico ou adotivo.

Caso esteja de acordo com acima exposto, clique no link “Próxima” e preencha os formulários que virão a seguir. Agradecemos sua participação nesta pesquisa, a qual será de fundamental importância para este estudo.

APÊNDICE B - Questionário sociodemográfico

Você é brasileiro(a) e tem ao menos um(a) filho(a), biológico(a) ou adotivo(a), com idade de 4 a 12 anos?

Sim Não

Quantos anos você tem?

_____ anos.

Quantos filhos(as) você tem?

_____ filho(s)

Em qual cidade você mora?

Em qual estado você mora?

Em qual região você mora?

Qual seu nível de escolaridade?

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Médio incompleto

Médio completo

Superior incompleto

Superior completo

Pós-graduação incompleta

Pós-graduação completa

Você está em um relacionamento sério neste momento?

Sim Não

Se sim, há quanto tempo você está neste relacionamento?

_____ ano(s) _____ mês/meses

Se sim, o(s) seu(sua) parceiro(a) neste relacionamento é o pai/mãe do(a) seu(sua) filho(a) com idade entre 4 e 12 anos?

Sim Não

Se sim, você e seu(sua) parceiro(a) moram juntos?

Sim Não

APÊNDICE C - Escala de Habilidades Parentais em Disciplina Positiva (Soares, 2019)

Por favor, leia cada frase abaixo e responda com que frequência VOCÊ age desse modo com o(a) seu(sua) filho(a). Responda considerando sempre o(a) filho(a) que tenha de 4-12 anos.

1. Quando eu e meu(minha) filho(a) brigamos, digo que precisamos de um tempo para nos acalmarmos antes de conversarmos novamente.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

2. Convido meu(minha) filho(a) a me ajudar em algumas tarefas domésticas, mesmo que eu saiba que o resultado não será perfeito.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

3. Quando peço a meu(minha) filho(a) para fazer algo, digo de forma clara o que espero dele(a) e explico como deve fazer.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

4. Se trato meu(minha) filho(a) de forma grosseira, depois reconheço meu erro e peço desculpas.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

5. Deixo meu(minha) filho(a) participar da criação das regras da casa/família quando adequado.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

6. Combino com meu(minha) filho(a) que ele(a) faça tarefas domésticas adequadas à sua idade.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

7. Permito que meu(minha) filho(a) faça atividades sozinho(a) mesmo que o resultado não seja o que eu esperava.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

8. Falo de forma respeitosa com meu(minha) filho(a) mesmo quando ele(a) está se comportando mal ou acabou de fazer algo errado.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

9. Quando meu(minha) filho(a) realiza alguma tarefa com sucesso, destaco seu esforço para alcançar aquele resultado.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

10. Conforme meu(minha) filho(a) cresce, acrescento à sua rotina novas responsabilidades.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

11. Quando reparo que meu(minha) filho(a) está chateado(a), dou um abraço ou pergunto se ele(a) gostaria de um.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

12. Explico de forma objetiva a meu(minha) filho(a) os motivos para a criação das regras.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

13. Reconheço para meu(minha) filho(a) suas pequenas vitórias e/ou boas atitudes.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

14. Eu faço as vontades do meu(minha) filho(a) para conseguir que ele(a) faça o que eu quero.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

15. Se meu(minha) filho(a) parece estar triste, faço perguntas como “O que aconteceu?” ou “O que você está sentindo?”.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

16. Quando meu(minha) filho(a) passa por uma experiência ruim, eu ajudo-o(a) a pensar no que poderia fazer diferente no futuro para que aquela situação não se repita.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

17. Ajudo meu(minha) filho(a) a pensar em soluções quando percebo que ele(a) está passando por um problema.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

18. Quando meu(minha) filho(a) vai mal na escola, busco mostrar que com empenho e dedicação é possível alcançar resultados melhores.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

19. Digo a meu(minha) filho(a) que o(a) amo.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

20. Quando meu/minha filho(a) fica chateado com algo ou alguém, digo coisas como “Eu percebo que você está triste/zangado” e/ou “Eu também estaria assim nessa situação”.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

21. Dedico um momento do dia para fazer algo agradável com meu(minha) filho(a).

22. Quando meu(minha) filho(a) passa por uma experiência boa, ajudo-o(a) a pensar no que fez que pode ter ajudado a alcançar aquele resultado.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

23. Deixo meu(minha) filho(a) escolher coisas como roupas, brinquedos e/ou atividades de lazer, oferecendo opções limitadas que considero adequadas.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

24. Eu e meu(minha) filho(a) fazemos coisas divertidas juntos(as).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

25. Demonstro afeto abraçando, segurando no colo e/ou beijando meu(minha) filho(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

26. No momento em que meu(minha) filho(a) dá um ataque, digo que entendo sua irritação/frustração, mas deixo claro que não concordo com a maneira como resolveu se expressar.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

27. Uma vez que as regras foram definidas com meu(minha) filho(a), eu cumpro o que foi combinado, mesmo que ele(a) fique chateado(a) e/ou tente me convencer a não cumprir.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

28. Eu levo em consideração as preferências do(a) meu (minha) filho(a) ao fazer planos para a família.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

APÊNDICE D - Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse – versão revisada (Soares, Hernandez, & Rocha, 2019)

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações abaixo e indique o quanto ela se aplicou a você durante o ÚLTIMO MÊS.

1. Tive dificuldade em acalmar-me.

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

2. Estava consciente de que minha boca estava seca.

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

3. Parecia não conseguir ter nenhum sentimento positivo.

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

4. Senti dificuldade em respirar (ex: respiração excessivamente rápida, falta de ar, na ausência de esforço físico).

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

5. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer as coisas.

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

6. Tive a tendência de reagir de forma exagerada a situações.

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

7. Senti tremores (ex: nas mãos).

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

8. Senti que estava muito nervoso(a).

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

9. Preocupei-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo(a).

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro.

() Nunca () Poucas vezes () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre

11. Senti que estava agitado(a).

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

12. Tive dificuldade em relaxar.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

13. Senti-me desanimado e deprimido.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

14. Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

15. Senti que ia entrar em pânico.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

16. Não consegui me entusiasmar com nada.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

17. Senti que não tinha muito valor como pessoa.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

18. Senti que estava um pouco que me irritava com facilidade.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

19. Eu estava consciente do funcionamento/batimento do meu coração na ausência de esforço físico (ex: sensação de aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca).

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

20. Senti-me assustado(a) sem ter uma boa razão.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

21. Senti que a vida estava sem sentido.

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre

APÊNDICE E - Resumo de manuscrito em elaboração

Evidências da Estrutura Fatorial da Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (Soares, Hernandez, & Rocha, 2019)

Este estudo teve como objetivo investigar a estrutura fatorial da Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) em uma amostra de mães brasileiras. O ajustamento da DASS-21 aos dados foi avaliado por Análise Fatorial Confirmatória utilizando-se os índices razão de qui-quadrado pelos graus de liberdade (χ^2/gl), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) e Akaike Information Criterion (AIC). Foram testados os modelos unidimensional, com três fatores oblíquos, hierárquico e bifator. Também foram calculados o ômega hierárquico (ω_h), o coeficiente H, a Explained Common Variance (ECV) e o Percentage of Uncontaminated Correlations (PUC) do modelo bifator da DASS-21. Participaram do estudo 281 mães brasileiras, com idades entre 21 e 54 anos ($M = 38,5$; $DP = 5,2$) e pelo menos um (a) filho (a) entre 4 e 12 anos. Os índices estimados mostraram um melhor ajuste para o modelo bifator composto por três fatores específicos e um fator global ($\chi^2/\text{gl} = 2,32$; $CFI = 0,94$; $TLI = 0,92$; $SRMR = 0,05$; $RMSEA = 0,07$; $AIC = 515,02$). Os índices calculados para o modelo bifator também indicam a unidimensionalidade da DASS-21 ($\omega_{afetividade\ negativa} = 0,87$, $\omega_{Depressão} = 0,24$, $\omega_{Ansiedade} = 0,34$; $\omega_{Estresse} = 0,07$; $H_{Afetividade\ Negativa} = 0,94$, $H_{Depressão} = 0,62$, $H_{Ansiedade} = 0,65$ e $H_{Estresse} = 0,40$; $ECV = 0,73$; $PUC = 0,70$). Embora a DASS-21 tenha sido construída com a finalidade de mensurar a depressão, a ansiedade e o estresse, os resultados encontrados com os escores de mães brasileiras sugerem evidências de uma estrutura unidimensional da medida. Logo, apesar de ser possível identificar quatro construtos para a estrutura latente da DASS-21 (i.e., depressão, ansiedade, estresse e afetividade negativa), os resultados indicam que os fatores específicos são variações menores de um fator global. O presente estudo apresenta limitações quanto à amostragem não probabilística e composta exclusivamente por mães, o que pode dificultar generalizações para a população e, portanto, seus resultados devem ser considerados levando em conta tais limites. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem a estrutura latente da DASS-21 em amostras brasileiras mais abrangentes e com características diversas das apresentadas neste

ANEXO - Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (Oliveira, 2017)

Por favor, leia cada frase do questionário e responda com que frequência VOCÊ age desse modo com o(a) seu(sua) filho(a).

1. Eu respondo aos sentimentos ou necessidades do(a) meu (minha) filho(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

2. Eu uso castigos físicos como forma de disciplinar meu (minha) filho(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

3. Eu levo em conta a vontade do(a) meu (minha) filho(a) antes de lhe pedir para fazer alguma coisa.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

4. Quando meu (minha) filho(a) pergunta por que tem que obedecer, eu digo: “Porque eu disse que sim” ou “Porque eu sou seu (sua) pai/mãe e eu quero assim”.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

5. Eu explico ao(à) meu (minha) filho(a) como me sinto em relação ao seu bom e ao seu mau comportamento.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

6. Quando meu (minha) filho(a) é desobediente, eu dou uma palmada nele(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

7. Eu encorajo meu (minha) filho(a) a conversar sobre seus problemas.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

8. Eu acho difícil disciplinar meu (minha) filho(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

9. Eu encorajo meu (minha) filho(a) a se expressar abertamente, mesmo quando eu não concordo com ele(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

10. Eu castigo meu (minha) filho(a) lhe tirando privilégios com pouca ou nenhuma explicação.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

11. Eu explico os motivos para as regras.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

12. Eu dou conforto e compreensão ao(à) meu (minha) filho(a) quando ele(a) está chateado(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

13. Eu grito ou berro quando meu (minha) filho(a) se comporta mal.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

14. Eu parablenizo meu (minha) filho(a) quando ele(a) se comporta bem.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

15. Eu acabo cedendo quando meu (minha) filho(a) faz birra por alguma coisa.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

16. Eu tenho explosões de raiva com meu (minha) filho(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

17. Eu ameaço castigar meu (minha) filho(a) mais vezes do que realmente o(a) castigo.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

18. Eu levo em consideração as preferências do(a) meu (minha) filho(a) ao fazer planos para a família.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

19. Eu seguro com força meu (minha) filho(a) quando ele(a) é desobediente.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

20. Eu determino castigos para meu (minha) filho(a), mas não os cumpro realmente.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

21. Eu mostro respeito pelas opiniões do(a) meu (minha) filho(a) lhe encorajando a expressá-las.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

22. Eu permito que meu (minha) filho(a) dê opiniões nas regras da família.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

23. Eu repreendo e critico duramente meu (minha) filho(a) para fazê-lo(a) melhorar.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

24. Eu mimo meu (minha) filho(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

25. Eu explico ao(à) meu (minha) filho(a) as razões pelas quais as regras devem ser obedecidas.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

26. Eu uso ameaças como forma de castigo com pouca ou nenhuma justificativa.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

27. Eu tenho momentos calorosos e especiais com o(a) meu (minha) filho(a).

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

28. Como uma forma de castigo, eu coloco meu (minha) filho(a) em algum lugar sozinho(a), mas sem dar muita explicação.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

29. Eu ajudo meu (minha) filho(a) a entender o impacto do seu comportamento lhe encorajando a falar sobre as consequências de suas ações.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

30. Eu repreendo e critico duramente meu (minha) filho(a) quando seu comportamento não atinge minhas expectativas.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

31. Eu explico ao(à) meu (minha) filho(a) as consequências do seu comportamento.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre

32. Eu dou uma palmada no(a) meu (minha) filho(a) quando ele(a) se comporta mal.

Nunca Às vezes Frequentemente Quase sempre Sempre