



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

ANDRÉA COSTA DE ALMEIDA

**A COMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS NA INTERAÇÃO
COM OS FILHOS**

MANAUS

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

ANDRÉA COSTA DE ALMEIDA

**A COMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS NA
INTERAÇÃO COM OS FILHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas como parte do requisito para obtenção do título de Mestre, na linha de Processos Psicológicos e de Saúde.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida

MANAUS

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A447p	<p>Almeida, Andrea Costa de A comunicação e as práticas educativas parentais na interação com os filhos / Andrea Costa de Almeida . 2020 110 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: Prof.^a Dr.^a Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicológicos e Saúde) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Práticas educativas parentais. 2. Habilidades socioemocionais. 3. Comunicação. 4. Interação familiar. I. Hayasida, Prof.^a Dr.^a Nazaré Maria de Albuquerque. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

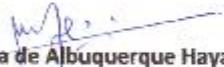
ANDREA COSTA DE ALMEIDA

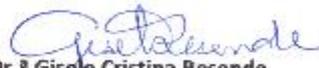
“A comunicação e as práticas educativas parentais na interação com os filhos.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na **Linha de Processos Psicológicos e Saúde**.

Aprovado em 07 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS


Prof.ª Dr.ª Gisele Cristina Resende
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS


Prof. Dr. Breno de Oliveira Ferreira
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tantas bênçãos concedidas.

Agradeço, com muito amor e admiração, ao meu amado esposo Marco Túlio, que constantemente me fortalece com toda a sua compreensão, amizade, parceria e incentivos.

À minha mãe Ana Suzete, minha inspiração de força e coragem, gratidão por todo apoio oferecido incondicionalmente.

Ao meu filho Marco Túlio Neto, pela paciência e entendimento de todo o processo.

À minha orientadora Nazaré Hayasida, meu agradecimento especial pela sua incansável dedicação ao desenvolvimento desta dissertação, mudando sua rotina para que esta realização fosse possível.

Aos colegas do Laboratório de Investigação em Ciências Cognitivas – LABICC/UFAM, pelo apoio.

Agradeço aos pais que participaram desta pesquisa provendo a riqueza de suas percepções.

Meus agradecimentos à FAPEAM, pelo apoio financeiro que tive e que foi decisivo para a qualidade da minha dedicação a este trabalho.

Aos professores da banca, pela disponibilidade em ouvir e enriquecer este trabalho.

Meu MUITO OBRIGADA a todos que fizeram parte desta caminhada!

RESUMO

As situações emergentes da sociedade trazem a necessidade da aprendizagem de novos conhecimentos para o enfrentamento dos desafios e, para lidar com essas demandas, a criança precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais e emocionais, constituindo um fator de proteção na infância contra vários indicadores de comportamentos prejudiciais. A comunicação entre pais e filhos indica como se caracteriza o diálogo na interação familiar, o que contribui para o aprendizado de novos comportamentos, por meio das práticas parentais. Essa pesquisa se propôs analisar as relações da interação familiar no exercício da parentalidade na dimensão comunicação. Participaram (n= 157) pais biológicos e/ou adotivos, sendo que 80,3% (n=126) foram de mães e 19,7% (n=31) de pais, com filhos entre 07 e 11 anos. Os instrumentos utilizados foram: Escalas de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) e, Questionário Sociodemográfico disponibilizados em plataforma on line Google Formulários. A dimensão Envolvimento concentrou a maior parte dos pais no alto percentil (P60 \geq 40,0), 55,4% (n=87). Na dimensão Regras e Monitoria, prevaleceu o alto percentil (P60 \geq 20,0), observado em 66,9% (n=105) dos pais. Na Comunicação Positiva dos filhos, os pais classificados no alto percentil (P60 \geq 14,8) alcançou 40,1% (n=63), seguido do baixo percentil (P40 \leq 12,0), 32,5% (n=51). Na dimensão Clima Conjugal Positivo, as classificações para alto (P60 \geq 21,8) e baixo percentil (P40 \leq 19,0), mostraram-se muito próximas a dimensão Modelo Parental (P60 \geq 14,0), 49,7% (n=78). Para a dimensão Sentimento dos Filhos, a maior concentração da amostra ocorreu na classificação do baixo percentil (P40 \leq 22,0), 43,9% (n=69), seguido do alto percentil (P60 \geq 24,0), 40,8% (n=64). Referente aos fatores de risco, verificou-se que para a dimensão Punição Física 51,0% (n=80) apresentaram alto percentil (P60 \geq 5,0), seguido de 28,0% (n=44) da amostra que se concentraram no baixo percentil (P40 \leq 3,0). Na dimensão Comunicação Negativa, a concentração da amostra ocorreu no alto percentil (P60 \geq 11,0), 47,8% (n=75), e no baixo percentil (P40 \leq 9,0), 43,9% (n=69). Na dimensão Clima Conjugal Negativo, destacaram-se as classificações para o alto percentil (P60 \geq 8,0), 45,9% (n=72) e baixo percentil (P40 \leq 6,0), 45,2% (n=71). Os resultados evidenciam as dimensões da comunicação desenvolvida no relacionamento entre pais e filhos. Identificou-se famílias em situação de proteção 21,0% (n=33) dos pais; 22,3% (n=35) como em situação de risco o que sugere intervenções, além de aumentar as possibilidades de desenvolvimento preventivo e de habilidades socioemocionais. Espera-se que esses dados também contribuam para pesquisas futuras relacionadas a estes construtos das habilidades socioemocionais.

Palavras-chave: Práticas educativas parentais; Habilidades Socioemocionais; Comunicação; Interação Familiar.

ABSTRACT

The emergent situations of society bring the need to learn new knowledge to face the challenges and, to deal with these demands, the child needs to develop an increasingly elaborate repertoire of social and emotional skills, constituting a protective factor in childhood against various indicators of harmful behavior. Communication between parents and children indicates how dialogue is characterized in family interaction, which contributes to the learning of new behaviors, through parenting practices. This research aimed to analyze the relationships of family interaction in the exercise of parenting in the communication dimension. Biological and / or adoptive parents participated (n = 157), 80.3% (n = 126) of mothers and 19.7% (n = 31) of fathers, with children between 7 and 11 years old. The instruments used were: Quality Scales in Family Interaction (EQIF) and Sociodemographic Questionnaire made available on Google Forms online platform. The Involvement dimension concentrated most parents in the high percentile (P60 \geq 40.0), 55.4% (n = 87). In the Rules and Monitoring dimension, the high percentile (P60 \geq 20.0) prevailed, observed in 66.9% (n = 105) of parents. In the Positive Communication of the children, the parents classified in the high percentile (P60 \geq 14.8) reached 40.1% (n = 63), followed by the low percentile (P40 \leq 12.0), 32.5% (n = 51). In the Positive Conjugal Climate dimension, the classifications for high (P60 \geq 21.8) and low percentile (P40 \leq 19.0), were very close to the Parental Model dimension (P60 \geq 14.0), 49.7% (n = 78). For the Children Sentiment dimension, the highest concentration of the sample occurred in the classification of the low percentile (P40 \leq 22.0), 43.9% (n = 69), followed by the high percentile (P60 \geq 24.0), 40, 8% (n = 64). Regarding the risk factors, it was found that for the Physical Punishment dimension, 51.0% (n = 80) had a high percentile (P60 \geq 5.0), followed by 28.0% (n = 44) of the sample that concentrated in the low percentile (P40 \leq 3.0). In the Negative Communication dimension, the sample concentration occurred in the high percentile (P60 \geq 11.0), 47.8% (n = 75), and in the low percentile (P40 \leq 9.0), 43.9% (n = 69). In the dimension Negative Conjugal Climate, the classifications for the high percentile (P60 \geq 8.0), 45.9% (n = 72) and low percentile (P40 \leq 6.0), 45.2% (n = 71). The results show the dimensions of the communication developed in the relationship between parents and children. We identified families in a situation of protection 21.0% (n = 33) of parents; 22.3% (n = 35) as at risk, which suggests interventions, in addition to increasing the possibilities of preventive development and socio-emotional skills. It is hoped that these data will also contribute to future research related to these constructs of socio-emotional skills.

Keywords: Parenting Practices; Socioemotional Skills; Communication; Family interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Competências Socioemocionais	29
Figura 2 - Distribuição relativa para as profissões (ou grupos profissionais)	57
Figura 3 - Distribuição relativa para a classificação sobre o total positivo (fatores de proteção) e total negativo (fatores de risco)	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASE: Aprendizagem Socioemocional

CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

HSEs: Habilidades Socioemocionais

SEL: Social and Emotional Learning

PSS: Statistical Package for the Social Sciences

WHO: World Health Organization (Organização Mundial de Saúde)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estimativas de tamanhos de amostra para estimar médias sobre as dimensões da escala	50
Tabela 2: Caracterização sócio demográfica dos pais	55
Tabela 3: Distribuição absoluta e relativa da naturalidade (Estado e Cidade)	56
Tabela 4: Distribuição absoluta e relativa para as características profissionais	58
Tabela 5: Caracterização sócio demográfica dos filhos	59
Tabela 6: Distribuição absoluta e relativa para as questões referentes aos relacionamentos pais e filhos	59
Tabela 7: Medidas de tendência central e amplitude para os escores das dimensões da escala EQIF (n=157)	61
Tabela 8: Média e desvio padrão das dimensões EQIF por responsável	65
Tabela 9: Distribuição absoluta e relativa para a classificação da EQIF por responsável (Mostrar em gráfico)	68
Tabela 10: Distribuição absoluta e relativa para a classificação dos fatores da EQIF para pai e mãe	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. JUSTIFICATIVA	16
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3.1 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA: PRÁTICAS PARENTAIS E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS.....	17
3.1.1 A relação entre fatores de aprendizagem social e emocional em crianças na perspectiva da teoria sociocognitiva	22
3.2 A INTERAÇÃO FAMILIAR E A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL.....	25
3.2.1 A comunicação entre pais e filhos	31
3.3 A INFLUÊNCIA PARENTAL NA REGULAÇÃO EMOCIONAL DOS FILHOS.....	34
3.3.1 Fatores de proteção e risco no desenvolvimento dos filhos.....	41
3.4 TEORIA SOCIOCOGNITIVA DE ALBERT BANDURA	44
4. OBJETIVOS	49
4.1. OBJETIVO GERAL.....	49
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	49
5. MÉTODO	49
5.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	49
5.2. Local da Pesquisa.....	49
5.3. Participantes.....	50
5.3.1. Critérios de Inclusão	51
5.3.2. Critérios de Exclusão	51
5.4. PROCEDIMENTOS.....	51
5.5. INSTRUMENTO E MATERIAL.....	52
5.5.1. Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) – Versão para Pais (ANEXO 2).....	52
5.5.2. Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE B).....	53
5.6. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	53
5.7. ANÁLISE DE DADOS	53
5.8. ASPECTOS ÉTICOS	54
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
6.1. ANÁLISES QUANTO ÀS RELAÇÕES DOS PAIS COM OS FILHOS	59
6.2. ANÁLISES REFERENTES A EQIF E SUAS DIMENSÕES	61
6.3. COMPARAÇÃO EQIF ENTRE PAI E MÃE.....	65
6.4. COMPARAÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DE CADA FATOR ENTRE OS PAIS	70
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
9. SESSÃO DE ARTIGO	84
APÊNDICE	101
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102
Apêndice B - Questionário sociodemográfico	104
ANEXO	107
Anexo 1. Escala de Qualidade na Interação Familiar - EQIF	108
Anexo 2. Parecer Consubstanciado do CEP	110

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o processo de tratamento para a saúde mental evoluiu, ultrapassando os conceitos puramente biológicos, levando em consideração os sintomas como fenômenos multifatoriais resultantes da interação entre fatores genéticos, biológicos, psicológicos, sociais e, culturais, conduzindo ações assistenciais para as áreas de promoção de saúde e prevenção (ESTANISLAU et al, 2014). Há pesquisas que descrevem características comportamentais dos pais que podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento socioemocional ao longo da infância (GOMIDE apud CIA, 2006; VALENTINI e ALCHIERI, 2009; CARVALHO e SILVA, 2014; ALVARENGA, WEBER, BOLSONI-SILVA, 2016).

A qualidade de relacionamento familiar é crucial para o sucesso pessoal, assim como, para o desenvolvimento social e emocional da criança. A partir dessa nova forma de compreender a saúde, tem-se uma abertura para ações que possam contemplar o empoderamento e a mudança de atitudes do indivíduo e da comunidade na qual está inserido através do acesso à aprendizagem socioemocional, processo fundamental para um crescimento saudável (ESTANISLAU et al, 2014). Diversos pesquisadores (BRÁS, 2008; PAROLIN, 2008; WEBER et al., 2008; SAWAIA, 2010; DIAS, 2011 apud STACHIW; SIQUEIRA, 2016) têm manifestado interesse nessa temática, compreendendo a importância do diálogo e a convivência entre os membros familiares.

O modo de interagir dos pais tem sido pesquisado por meio das práticas educativas parentais, estratégias utilizadas para eliminar comportamentos considerados desadaptativos ou para estimular comportamentos adaptativos. São diversas as estratégias utilizadas pelos pais, estudadas em pesquisas de forma separada com o objetivo de investigar os efeitos sob o desenvolvimento dos filhos, como o envolvimento, a apresentação de regras, a monitoria, a comunicação, a punição, dentre outros (CABALLO, 1996; DEL PRETTE, 2005; GONDIM, MORAIS e BRANTES, 2014; WEBER, PRADO, SALVADOR, BRANDENBURG, 2008).

Dessa forma, a comunicação entre pais e filhos vai indicar como é estabelecido o diálogo na interação, em que de um lado, a comunicação positiva inclui expressão de opiniões, leva em conta as preferências dos filhos, incentiva a falar sobre problemas, disponibilidade de escuta dos filhos com atenção e empatia. Do outro lado, a comunicação negativa pode incluir uma comunicação aversiva, como ameaças, humilhações, xingamentos ou ausência de diálogo, caracterizando a falta de uma comunicação positiva citada acima (WEBER et al, 2008).

Através das diferentes formas de comunicação, os vínculos afetivos são transmitidos dos pais para os filhos, assim como, a confiança e segurança nas relações afetivas, sendo de início na família e, depois, por toda a rede social. As figuras parentais, como referências dos primeiros contatos da criança, têm grande influência em transmitir as primeiras informações e interpretações sobre o mundo e, mais tarde, outras relações sociais vão se formando e, trazendo mais contribuições para o seu processo de desenvolvimento (KURDT; FRAGA; SANTOS; SILVA; SILVA; SIQUEIRA, 2011).

A educação dos filhos não ocorre somente pelo uso de estratégias como as práticas parentais, outros aspectos da interação familiar contribuem para o aprendizado de novos comportamentos das crianças, como o modelo parental, onde os comportamentos dos pais servem de exemplos para os filhos, principalmente os referentes aos valores e modelos morais. Sendo assim, por meio do desenvolvimento das habilidades socioemocionais (HSEs), os indivíduos aprendem a lidar com conflitos de forma mais efetiva, resultando em fatores de proteção de possíveis condições psicológicas, incluindo sintomas de ansiedade, depressão, podendo evoluir ou não para os transtornos alimentares, uso de substâncias, problemas de relacionamento, dentre outros (LEAHY, 2013; ESTANISLAU, 2014). Pais atentos, percebem e respondem de forma mais imediata ao comportamento dos filhos, resultando em melhores indicadores no que se refere ao desenvolvimento socioemocional dos filhos (SALVADOR e WEBER, 2005; ALVARENGA, WEBER, BOLSONI-SILVA, 2016).

Os principais contextos para o desenvolvimento destas habilidades são a família, a escola e a comunidade. A família é o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, oferecendo modelos de comportamento de conduta social através de práticas disciplinares. Os pais costumam funcionar como modelos, devendo estar sensíveis aos sinais e necessidades da criança, proporcionando condições de obter êxitos em relação aos seus comportamentos adaptativos (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2010; PINTO, 2015). A escola complementa dando suporte à manutenção da estrutura necessária para o crescimento saudável da criança, determinando a importância de uma boa parceria e comunicação com a escola, gerando benefícios para a vida futura (ESTANISLAU et al, 2014).

Estudos na área socioemocional demonstram os benefícios da estimulação das habilidades sociais e emocionais na estruturação de fatores de proteção e minimização dos fatores de risco para a vida futura do indivíduo (LEAHY, 2013; ESTANISLAU et al, 2014; MOREIRA et al, 2015; ALVARENGA, WEBER, BOLSONI-SILVA, 2016). As pesquisas mostram que diferentes aspectos da interação familiar podem ser classificados como fatores de

risco e proteção, de acordo com o tipo de influência no desenvolvimento do filho, em que os fatores de proteção se referem às condições ou variáveis que modificam e/ou melhoram a resposta do indivíduo, diminuindo a probabilidade de apresentar problemas de desenvolvimento. Já os fatores de risco, ao contrário, são as condições que aumentam a probabilidade de ocorrência de resultados desfavoráveis ou negativos (REPOLD; PACHECO; BARDAGI; HUTZ, 2002; WEBER et al, 2008).

Em condições ideais, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais básicas durante os anos pré-escolares, estabelecendo e mantendo suas primeiras amizades e, convivendo bem com seus pares de forma igualitária e, superando desafios diários. Crianças onde o ambiente não possibilita a aquisição dessas habilidades, possuem um aumento de risco de dificuldades comportamentais, emocionais e comportamentos antissociais na adolescência (ABED, 2016; SANTOS, 2016).

Aproximar o ambiente familiar do desenvolvimento de habilidades socioemocionais estabelece um aprendizado mais completo, impactando no bem-estar ao longo da vida, sendo possível ajudar os filhos a conhecerem a si mesmos. Nesse processo, é possível identificar e nomear suas emoções, desenvolver empatia, resolver problemas, formar relacionamentos positivos e, autogerenciar seus comportamentos e emoções, o que favorece um melhor índice de desempenho e, ao mesmo tempo, promoção de novas aprendizagens (ESTANISLAU et al, 2014).

Sendo assim, práticas educativas parentais podem atuar como promotoras de HSEs contribuindo para trajetórias desenvolvimentais positivas na infância, com foco no desenvolvimento saudável e capacitação para os desafios atuais nos mais variados contextos. O desenvolvimento cognitivo e o socioemocional se correlacionam aos diversos contextos de aprendizagem, como: a família, escola, comunidade, dentre outros, com diversos indicadores de bem-estar ao longo da vida refletidos na formação integral. Assim, tem-se como questões centrais: De que forma são estabelecidas as relações de interação no exercício da parentalidade? Como se desenvolve a comunicação entre pais e filhos no repertório de habilidades socioemocionais dos filhos? Quais fatores contribuem para a qualidade na interação familiar?

2. JUSTIFICATIVA

As práticas educativas parentais são altamente relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes. Destaca-se que as habilidades socioemocionais estão envolvidas na relação de qualquer pessoa com seu mundo e, a educação das competências socioemocionais possibilita o desenvolvimento de bons esquemas mentais, princípios organizadores do funcionamento cognitivo, emocional, comportamental e interpessoal. A qualidade da interação familiar é importante para o sucesso pessoal, assim como, no desenvolvimento socioemocional da criança, fortalecendo os aspectos saudáveis e protegendo dos prejuízos gerados pelos desafios apresentados à vida (ESTANISLAU et al, 2014).

Nesse sentido, o interesse pela presente pesquisa originou-se na escuta realizada durante a disciplina de Estágio em Docência, no Mestrado (PPGPSI/UFAM), exposta através dos casos clínicos atendidos na Clínica-Escola. Observou-se que o conteúdo recorrente sobre aspectos socioemocionais estão incluídos na demanda de jovens atendidos, que procuram psicoterapia para tratar das problemáticas relacionadas à faixa etária, bem como, da relação estabelecida com os genitores ou cuidadores que vem desde infância.

A escolha da dimensão comunicação para analisar um aspecto das relações da interação familiar no exercício da parentalidade, se deu em razão da comunicação entre pais e filhos indicar como se caracteriza o diálogo na interação, se há uma comunicação positiva ou negativa, uma prática parental importante a ser estudada para analisar os seus efeitos no desenvolvimento dos filhos.

A participação dos pais na pesquisa ocorreu independente da configuração familiar, pois não foi avaliada a conjugalidade e, sim, a interação e a comunicação dos mesmos com os filhos. Contudo, o instrumento traz a inclusão da relação entre o pai e a mãe porque a literatura mostra que tal relação interfere na forma como estes interagem com seus filhos. Assim, quando pais possuem dificuldades no relacionamento conjugal normalmente apresentam comportamentos parentais ineficazes (WEBER et al, 2006; TUCUNDUVA, 2009).

A pesquisa apresentou resultados expressivos que podem contribuir de forma social e científica para enfatizar a importância da qualidade das relações dos pais com seus filhos, possibilitando outras investigações e intervenções voltadas às interações positivas e, práticas educativas parentais mais adequadas, relacionadas a fatores de proteção na infância.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA: PRÁTICAS PARENTAIS E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

A partir da década de 1950, pesquisas têm dado ênfase às práticas e aos estilos parentais para compreensão da família, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da criança e do adolescente, permitindo identificar duas dimensões de interação entre pais e filhos: os estilos parentais e as práticas parentais (GOMIDE, 2005; VALENTINI e ALCHIERI, 2009; CARVALHO e SILVA, 2014).

Baumrind apud Valentini e Alchieri (2009) entendia a socialização como um processo dinâmico, onde os estilos parentais, além da capacidade de modificar os comportamentos infantis, também exerciam influência nas tentativas dos pais em socializá-las, ou seja, as modificações das características da criança propiciadas pelas intervenções dos pais, poderiam aumentar as habilidades socializadoras parentais.

Existem diferentes termos conceituais e modelos teóricos para caracterizar e explicar o conjunto complexo de comportamentos exercidos por mães e pais em relação aos filhos. Em levantamento de pesquisas, verificou-se a coexistência de diferentes modelos teóricos na compreensão do comportamento parental, sendo a faixa etária dos filhos identificada como uma variável importante na distinção dos mesmos (MACARINI et al, 2010).

A figura dos pais, como primeiro núcleo social da criança, exerce uma grande influência no seu processo de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico e, mais tarde, outras relações sociais também trazem contribuições para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas é a relação com os pais que constitui a base referencial de todas as outras, por serem eles os responsáveis em transmitir as primeiras informações e interpretações sobre o mundo e, essa relação pode ser estudada através das práticas educativas parentais (SALVADOR e WEBER, 2005).

As práticas parentais referem-se aos comportamentos dos pais no que diz respeito aos conteúdos específicos, que objetivam a socialização da criança e do adolescente. Os estilos parentais fazem referência às características globais de interações entre pais e filhos, gerando um clima emocional. Os estilos parentais, portanto, englobam as práticas parentais, assim como, outros aspectos da interação pais-filhos, como tom de voz, linguagem corporal e atenção (VALENTINI e ALCHIERI, 2009; CARVALHO e SILVA, 2014).

Os primeiros estudos relacionados a formas como os pais criam seus filhos identificaram práticas distintas, que podem ser mais ou menos democráticas, sendo um destes trabalhos, o de Baumrind (1966). Baumrind apud Valentini e Alchieri (2009) propôs uma tipologia baseada somente em uma função parental ampla: o controle, onde a variação nos níveis de controle, associados ao afeto e à comunicação entre pais e filhos, define os três tipos de estilos parentais: autoritário, autoritativo e permissivo.

Pais autoritários são rígidos e autocráticos, tendem a enfatizar a obediência e o respeito pela autoridade e pela ordem, impondo altos níveis de exigência e no cumprimento das regras impostas sem a participação da criança e do adolescente e utilizam a punição física como método educativo-punitivo (VALENTINI e ALCHIERI, 2009).

Ainda de acordo com os autores citados acima, pais autoritativos também estabelecem regras e padrões de comportamento e os reforçam, monitorando a conduta infantil, corrigindo as negativas e gratificando as positivas. São estimuladas a responsabilidade e a maturidade, a comunicação entre pais e filhos é estabelecida de forma ampla e com respeito mútuo, sem utilização de métodos punitivos. São pais afetuosos e oferecem suporte às necessidades dos filhos, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades.

Concernente ao estilo de pais permissivos, se apresentam como exercendo pouca autoridade, tolerantes, satisfazendo qualquer demanda que a criança apresente. Estabelecem poucas regras e limites aos filhos, não estimulando o desenvolvimento da autonomia e maturidade da criança (VALENTINI e ALCHIERI, 2009).

Valentini e Alchieri (2009); Falcke, Rosa e Steigleder (2012) apresentaram como proposta um modelo que limitou o número de dimensões parentais: a exigência e a responsividade. No tocante à exigência refere-se aos comportamentos parentais de supervisão e disciplina e, a responsividade abrange comportamentos de apoio e aquiescência, favorecendo a individualidade e autoafirmação da criança.

A partir de 1970, os estudos relacionados às práticas educativas se estenderam. Hoffman (1975) definiu duas categorias: as indutivas, que sinalizam à criança a consequência de seus atos, levando-a à reflexão e, as coercitivas, que incluem atitudes disciplinares que envolvem força, punição física e, privações. Kohn (1977) desenvolveu pesquisas relacionadas aos valores dos pais, conceitos e crenças que guiam o comportamento das pessoas, características que consideram desejáveis para seus filhos (MACARINI et al, 2010).

No modelo proposto de Gomide (2005) existem sete práticas educativas que caracterizam o estilo parental, onde cinco estão relacionadas a comportamentos antissociais, ou seja, negativas e, duas ao comportamento pró-social, positivas. As práticas educativas relacionadas a comportamentos pró-sociais são a monitoria positiva e o comportamento moral e, as práticas relacionadas aos comportamentos antissociais são a negligência, a punição inconsistente, a monitoria negativa, a disciplina relaxada e o abuso físico.

As pesquisas das relações entre os estilos parentais e os aspectos psicossociais propiciaram um avanço teórico em que essas investigações têm associado, por um lado, os estilos parentais a diversas características psicopatológicas, como, transtornos alimentares e sobrepeso, uso de drogas, ansiedade e depressão e traços de personalidade desadaptados. De outra forma, há estudos que apontam para as relações entre os estilos e aspectos positivos do desenvolvimento, como a resiliência e *coping*, qualidade de vida, alimentação saudável e desempenho acadêmico (VALENTINI e ALCHIERI, 2009; CARVALHO e SILVA, 2014).

O termo habilidades sociais refere-se ao conjunto de classes e subclasses comportamentais que o indivíduo apresenta para atender às diversas demandas das situações interpessoais. Ocorre primeiramente nas relações interpessoais, principalmente com a família e grupo de pares (DEL PRETTE, 2006).

A importância da qualidade de relações entre pais e filhos sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes é tema de vários estudos nos últimos anos. Alguns deles correlacionam práticas educativas inadequadas a problemas no desenvolvimento cognitivo e social dos filhos. O repertório de habilidades sociais gerais e mais especificamente o de habilidades educativas dos pais pode influenciar a intensidade e a qualidade de envolvimento destes com os filhos, porém, os pais que apresentam dificuldades interpessoais podem comprometer a qualidade desse relacionamento (DEL PRETTE, 2006).

As habilidades sociais são classes de comportamentos existentes no repertório do indivíduo que compõem um desempenho socialmente competente. Foi apresentada uma proposta de organização das principais classes de habilidades sociais, sendo elas: habilidade social de comunicação, habilidade social de civilidade, habilidade social assertiva, habilidade social empática, habilidade social de trabalho e habilidade social de expressão de sentimento positivo (DEL PRETTE apud NUNES BORBA, 2014).

As condutas socialmente habilidosas constituem-se em uma série de comportamentos emitidos que refletem os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos do indivíduo de um

modo adequado à situação. São manifestadas com o respeito e, sobretudo disposição para solucionar problemas, além da minimização da possibilidade de ocorrência de problemas futuros (CABALLO apud NUNES BORBA, 2014).

Partindo do entendimento de que a negligência, a permissividade e os maus-tratos parentais são alguns dos mais relevantes fatores de risco para o desenvolvimento de transtornos de personalidade, a prevenção primária a esses transtornos deve focar, principalmente, a promoção de habilidades parentais e a prevenção da violência contra a criança (DEL PRETTE et al, 2006).

Há evidências de que os primeiros cinco anos de vida compreendem o período de maior risco e vulnerabilidade para negligência e abuso físico na infância. Intervenções para a prevenção aos maus-tratos deveriam ser desenvolvidas mais precocemente, conduzidas com pais que estejam vivenciando a primeira gestação ou que tenham filhos em idade pré-escolar, pois essas intervenções podem contribuir para a redução do risco de transtornos internalizantes e externalizantes na infância e adolescência e outros transtornos emocionais e comportamentais na vida adulta, que incluem os transtornos de personalidade (DEL PRETTE, 2006).

O desenvolvimento de apego seguro por meio de interações responsivas entre pais e crianças é um caminho de prevenção aos cuidados parentais abusivos ou negligentes e, conseqüentemente, aos esquemas disfuncionais. (BOWLBY apud DEL PRETTE et al, 2013). Os modelos de funcionamento interno de Bowlby coincide com os esquemas desadaptativos iniciais em que se baseiam em padrões de interação entre a mãe e o bebê ou outra figura de apego, onde se a mãe reconhece as necessidades do filho, a criança provavelmente desenvolverá um modelo interno de funcionamento competente, contudo, se a mãe não atender as necessidades de proteção do bebê, a criança construirá um modelo de um self incompetente (YOUNG, 2008).

Segundo Matos et al (2017) a qualidade do relacionamento da criança com o principal cuidador, determinado por padrões remotos de experiências e comportamentos dos pais é fator ambiental mais importante para o desenvolvimento saudável de uma criança. Em razão disso, é necessário esclarecer aos pais o tipo de esquema que a família assimilou por muitas gerações, pois compreendendo os esquemas iniciais desadaptativos desenvolvidos ao longo da história familiar, é possível combater os esquemas de forma eficaz.

A importância da estrutura familiar, do estilo de educação e a forma de interação entre pais e filhos são fatores importantes que repercutem no repertório desenvolvimental dos filhos,

contribuindo para a promoção de uma condição mais resiliente ou mais vulnerável aos eventos estressores da vida (PINHEIRO, 2006).

Resiliência é um conceito relacionado à adaptação e consiste em variações individuais em resposta aos fatores de risco, ou seja, é uma resposta adaptativa a situações adversas (Pinheiro, 2006). Por outro lado, vulnerabilidade diz respeito a uma predisposição individual que potencializa os efeitos de um estressor, ou seja, são respostas mal adaptadas que trazem consequências negativas para o desenvolvimento do indivíduo (CECCONELLO apud PINHEIRO, 2006).

Pode acontecer que tantos os pais quanto os filhos se sintam confusos diante de determinadas demandas, principalmente quando exigem novos padrões de comportamento e de interações sociais. Mesmo em culturas diferentes, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais é usualmente atribuído à família por meio do processo de socialização (DEL PRETTE apud PINHEIRO, 2006). Bandura apud Pinheiro (2006) também direciona aos pais a influência sobre a aprendizagem das habilidades sociais quando propõe o modelo de aprendizagem vicariante.

Bolsoni-Silva e Marturano apud Pinheiro (2006) apontam oito Habilidades Sociais Educativas (HSE) mais frequentemente encontradas no repertório de pais de crianças com comportamentos socialmente adequados:

- Habilidades Sociais para manter conversação ou dialogar com o filho, relacionadas à prática de comunicação com o filho, estabelecer contato visual, ouvir. Ao conversarem com os filhos, os pais podem fornecer modelos e modelar esta habilidade na criança, o que favorece o desenvolvimento de outras habilidades, como a resolução de problemas;
- Habilidades Sociais para fazer perguntas, relacionadas à ação verbal, indicando a forma adequada a solicitação do conteúdo, ajudando a criança a descrever contingências de reforçamento, discriminando as respostas sociais mais adequadas;
- Habilidades Sociais para expressar sentimentos positivos e negativos, representando a ação verbal ou não verbal de expressar para o filho, de forma coerente, sentimento de agrado ou desagrado, possibilitando que o filho aprenda a discriminar os comportamentos desejados e indesejados;

- Habilidades Sociais para expressar opiniões frente à determinados comportamentos e suas concepções de certo e errado;
- Habilidades Sociais para estabelecer limites, relacionadas a situações em que os pais devem colocar limites frente a determinados comportamentos dos filhos, aprendendo a negociar e dizer não;
- Habilidades Sociais para cumprir promessas, onde o não cumprimento de promessas pelos pais pode fazer com que o filho se sinta enganado, prejudicando o relacionamento entre eles e com as outras pessoas;
- Habilidades Sociais para pedir mudanças no comportamento do filho, dizendo ao filho o que espera que ele faça de forma clara, contribuindo para a criança compreender o que esperam dela.

De acordo com Caballo apud Pinheiro (2006) o treinamento em habilidades sociais é a combinação de procedimentos comportamentais ou de qualquer procedimento voltados a aumentar a capacidade do indivíduo. Para que o indivíduo estabeleça relações interpessoais socialmente apropriada, as técnicas comportamentais e de reestruturação cognitiva são as mais utilizadas no Treinamento de Habilidades Sociais.

3.1.1 A relação entre fatores de aprendizagem social e emocional em crianças na perspectiva da teoria sociocognitiva

Os primeiros modelos com os quais as crianças normalmente interagem são os pais e outras pessoas significativas do ambiente familiar, como, irmãos, tios, avós, entre outros) e, as próprias práticas educativas dos adultos podem ser modelos comportamentais a partir dos quais as crianças realizam aprendizagens sociais, cognitivas e emocionais (ESTANISLAU, 2014).

A Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura enfatiza os conceitos de personalidade e traz a concepção de aprendizagem que tem lugar no contexto de uma situação social e sugere que uma parte significativa daquilo que o indivíduo aprende resulta da imitação, modelagem ou aprendizagem observacional (ALMEIDA et al, 2013), constituindo um referencial explicativo para a ação e desenvolvimento humanos.

Conhecida através do conceito de Aprendizagem Social, descreve o papel ativo atribuído aos indivíduos no processo de aprendizagem, envolvendo aspectos cognitivos e a relação com o ambiente, mediador desse processo, envolvendo construtos como,

autorregulação, autorreflexão, modelação social e autoeficácia. A aprendizagem por observação, meio pelo qual se origina a maior parte das aprendizagens, ocorre por meio da observação de comportamentos de outras pessoas que possibilitam experiências indiretas, que são as vicárias e, tem como consequência reforços vicários. Esses, por sua vez, possibilitam que indivíduos sejam reforçados ao observar uma pessoa sendo reforçada (BANDURA; AZZI e POLYDORO, 2008).

Bandura destaca que os reforços diretos não são essenciais à aprendizagem, apesar de oferecer incentivos ao desempenho, assim, a aprendizagem por observação pode ser considerada mais eficiente, pois não expõe os indivíduos a reforços ou punições, evitando que o processo cognitivo e o desenvolvimento social sejam atrasados (CLONINGER apud ALMEIDA et al, 2013).

A modelação depende das consequências do comportamento, das características do modelo a ser observado e do observador, envolvendo mecanismos de atenção, representação, produção comportamental e motivação (ALMEIDA et al, 2013).

Concernente à atenção, há uma maior disposição em observar indivíduos com os quais se tem mais contato, modelos que se consideram mais importantes, onde os indivíduos aprendem a imitar determinado comportamento ou modelam-se de alguma forma de acordo com os outros (ALMEIDA et al, 2013).

Há uma ênfase não apenas no comportamento, mas na cognição e emoção, destacando a relação pensamento, sentimento e comportamento (ALMEIDA et al, 2013). A Teoria Social Cognitiva destaca a diferença entre capacidades humanas básicas e como a cultura modela essas potencialidades de diferentes formas em variados contextos culturais aos quais estamos inseridos, com a visão de um indivíduo que se constitui inserido em sistemas sociais e é por meio de trocas com este meio que a adaptação e mudança ocorrem.

Como a primeira mediadora entre o indivíduo e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão intrincadas com as relações materiais, históricas e culturais de um determinado grupo social (DESSEN et al, 2007).

A família é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal, onde os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais à criança que, aprende a administrar e resolver os conflitos, a regular as emoções, expressar os diferentes sentimentos

que constituem as relações interpessoais, a lidar com as adversidades da vida, repercutindo em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, ativando aspectos salutaros, alterando a saúde mental e física dos indivíduos (DEL PRETTE apud DESSEN et al, 2007).

O desenvolvimento da socialização está intimamente ligado ao desenvolvimento emocional, uma vez que, este depende dos agentes de socialização, nomeadamente, das figuras parentais, significativas, professores e colegas e que, se inicia desde a primeira infância. E aí entra um outro conceito de Bandura, que é o de suporte social, meio de influência fundamental no comportamento das pessoas, auxiliando na determinação de quais comportamentos serão desenvolvidos ou ativados, mediante interações recíprocas entre meio social-indivíduo-meio social (NUNES BAPTISTA, 2005).

Destaca-se o suporte social, mais especificamente o suporte familiar, como fundamental nos diversos estressores da vida pois, é na relação entre pais e filhos que se possibilita a aprendizagem do manejo emocional. No desenvolvimento dessa relação, há três formas pelas quais os pais influenciam a aprendizagem e a regulação emocional infantil (REIS, 2015):

- A partir do modelo ao qual a criança é submetida, ou seja, observando a expressão emocional dos pais, a criança aprende sobre emoções esperadas e aceitáveis no contexto familiar;
- Pelas práticas parentais diretamente relacionadas à expressão emocional da criança, isto é, famílias com expressão emocional positiva, acessíveis à demonstração emocional dos filhos, sem o uso da punição, tendem a promover o desenvolvimento saudável das emoções;
- Pelo clima emocional constituído a partir da qualidade das relações interpessoais e da expressão do afeto positivo originado dos membros da família.

Pais que expressam mais afeto positivo e estimulam a expressão emocional dos filhos tendem a promover a aprendizagem de um maior conhecimento emocional, com maior expressão da felicidade e menor frequência de demonstração de raiva com os pares. Contudo, quando o clima familiar é negativo, as crianças aprendem a ser reativas e emocionalmente inseguras, gerando fatores de risco que contribuem para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais nas crianças (REIS, 2016).

“Quando as crianças vivenciam aceitação pela família, tendem a se sentir emocionalmente seguras e livres para expressar suas moções, pois compreendem que suas necessidades serão supridas” (Reis, 2016, p. 88).

Bandura traz também o conceito de autorregulação da aprendizagem que é um processo consciente e voluntário que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos adaptados para a obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta, assim como, seus subprocessos de auto-observação, julgamento e autorreação (ALMEIDA et al, 2013). Esse processo ocorre de maneira gradual e possibilita a mudança de contexto e clima emocional em que suas atitudes são comunicadas aos seus filhos, contribuindo para que a criança se sinta aceita e vinculada de forma saudável e de acordo com as suas necessidades.

3.2 A INTERAÇÃO FAMILIAR E A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

O primeiro espaço de possibilidades de interação é na família, onde desde os primeiros instantes de vida, a comunicação se dá através do contato físico e a atenção ao bebê, assim como outras demonstrações de interações na infância, como conversar, cantar, sorrir e o modo de comportamento dos pais em contextos diferenciados podem influenciar para o desenvolvimento da competência social dos filhos, pois é no contato com os pais que a criança apreende uma série de habilidades necessárias para o seu ambiente físico e social (BEE, 2003; DEL PRETTE, 2005; VALLE E GARNICA, 2009).

A família, seja esta biológica, adotiva ou afetiva, desempenha um papel fundamental na vida do ser humano, contribuindo para a construção do indivíduo em uma sucessão de práticas que são preservadas e difundidas neste grupo de gerações, influenciado pelas experiências da dinâmica familiar, bem como, das variáveis genéticas, interacionistas e comportamentais (MALUF, 2013; DA COSTA, LAPORT, 2019). O ambiente familiar é o espaço de preparação e aprendizagem para o desenvolvimento do afeto, das relações interpessoais, dos contatos corporais e da linguagem, onde os pais têm a função de assegurar a educação e a proteção de seus membros familiares, pois é nesse contexto de interação que se promove o sentido de pertença familiar e, estrutura a criança a lidar com possíveis conflitos (STACHIW, SIQUEIRA, 2016; DA COSTA, LAPORT, 2019).

Estudos sobre a influência da família no desenvolvimento dos filhos têm aumentado nos últimos anos, assinalando que, através dos valores e sistemas de crenças dos pais, de suas expectativas e de seus padrões de comportamento, estes causam situações adversas a um desenvolvimento psicológico saudável, promovendo comportamentos indesejáveis em seus filhos. Assim, pode ser possível encontrar práticas educativas parentais que contribuam para um melhor desenvolvimento de crianças. Contudo, elas não são os únicos fatores que influenciam em seu desenvolvimento, mas deve-se considerar também, a rede de apoio social, características individuais, capacidades individuais e familiares no enfrentamento dos desafios, com vistas à promoção da aprendizagem socioemocional (LOOS e CASSEMIRO apud STACHIW et al, 2016; DA COSTA, LAPORT, 2019).

O termo aprendizagem socioemocional (Social and Emotional Learning-SEL) surgiu em 1994, em uma reunião de conferencistas no Instituto Fetzer em Michigan, Estados Unidos, onde especialistas em saúde e educação denominaram de aprendizagem socioemocional (ASE) o processo de aquisição e reforço de habilidades socioemocionais (HSEs) que auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e na execução de tarefas cotidianas com competência e ética (ESTANISLAU et al, 2014).

O campo das HSEs vem sendo estudado por teóricos da educação e da psicologia desde o início do século 20 e, os déficits nessa área aparecem em diversos quadros dos transtornos psicológicos, podendo prejudicar o desenvolvimento típico da infância e da adolescência. A literatura da área aponta que se a criança desenvolver um amplo repertório de comportamentos sociais terá mais probabilidade de estabelecer, futuramente, relações sociais mais saudáveis e com menor risco de reprovação por seus pares (DEL PRETTE, 2005; NEUFELD, 2011).

Relações sociais saudáveis são baseadas na formação de parcerias positivas, pelo compromisso, pela cooperação, comunicação assertiva e pela flexibilidade na negociação de acordos, facilitando que a criança lide satisfatoriamente com conflitos que possam surgir, saber pedir e disponibilizar ajuda (ESTANISLAU, 2014; DA COSTA, LAPORT, 2019).

Assim, as situações emergentes da sociedade trazem a necessidade da aprendizagem de novos conhecimentos para enfrentamento dos desafios e, para lidar com essas demandas, a criança precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais, como competência social, habilidades sociais, comunicação verbal e não-verbal e estilos de competência social, constituindo um fator de proteção na infância contra vários indicadores de

comportamentos prejudiciais (ESTANISLAU, 2014; MOREIRA et al, 2014; DEL PRETTE, 2005).

Ressalta-se as vulnerabilidades nas fases da infância e adolescência em que ocorrem as mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. Há estudos que identificam a necessidade de um repertório de habilidades sociais que contribuem para uma relação harmoniosa com seus pares e adultos na infância, onde sejam mais aptos a expressar seus sentimentos e a manejar a ansiedade, a tristeza, a raiva e o estresse, ouvir colegas, iniciar e manter conversas, fazer e responder perguntas, além de comportamentos relacionados a se comunicar de forma saudável (NEUFELD, 2011; DEL PRETTE, 2005).

A importância das HSEs para qualidade de vida e saúde mental de crianças e adolescentes é também apontada em documentos de amparo à infância, como a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2005) onde propõe que os serviços de saúde incluam a promoção das habilidades de vida, da qual fazem parte as habilidades sociais, como a empatia, comunicação, manejo de emoções e estresse, solução de problemas e tomada de decisão, que não são atributos inatos, mas capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional (DEL PRETTE, 2005; CABALLO, 1996; GONDIM, MORAIS e BRANTES, 2014).

A WHO (2005) define saúde mental na infância e adolescência como “a capacidade de se alcançar e se manter um funcionamento psicossocial e um estado de bem-estar em níveis ótimos”. Partindo desse pressuposto, tem-se a importância do desenvolvimento de competências fundamentais para interagir no mundo, estabelecendo relações interpessoais saudáveis (RODRIGUES, 2015).

A importância da qualidade da relação pais-filhos no desenvolvimento social das crianças tem sido atestada por estudos nos últimos anos. A exposição da criança a práticas parentais inadequadas, como, conflitos, violência, coerção ou baixo envolvimento com o pai ou a mãe constitui fatores de risco para o desenvolvimento infantil, aumentando a vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao ambiente familiar, como, práticas delinquentes, envolvimento com drogas (GOMIDE apud CIA, 2006).

Os resultados de pesquisas encontradas indicam que quando as contingências presentes na família são mais favoráveis, ou seja, maior presença das práticas positivas e menor das negativas, a criança passa por um aprendizado diferente do que aquelas que vivem em contingências menos favoráveis, como, menor presença das positivas e, maior das negativas.

Essa diferença na história de aprendizagem explica porque resultados de depressão, estresse, autoeficácia, autoestima, habilidades sociais e emocionais, conflitos familiares, desenvolvimento de comportamentos pró ou antissociais diferenciam-se de acordo com a qualidade da interação familiar à qual a criança é submetida (WEBER, SELIG, BERNARDI e SALVADOR, 2006).

As HSEs têm sido compreendidas como um construto multidimensional, que abrange variáveis emocionais (autoconhecimento e autocontrole), cognitivas (empatia) e comportamentais (perseverança, decisões responsáveis e comportamentos pró sociais) que auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital. As HSEs se diferem das habilidades sociais (HS) no sentido de serem mais amplas, envolvendo não somente aspectos relacionados às interações sociais, mas aspectos individuais, de ordem cognitiva, emocional e comportamental (ESTANISLAU et al, 2014; DAMÁSIO e SEMENTE EDUCAÇÃO, 2017).

De acordo com os pesquisadores da Collaborative for Academic, Social na Emotional Learning (CASEL, 2015), organização sem fins lucrativos, que há mais de duas décadas se dedicam a avaliação do impacto das HSEs, auxiliando no desenvolvimento de programas, apontam que essas competências se remetem a pensamentos, sentimentos e comportamentos, agrupados em cinco principais aspectos (descrito na Figura 1):

- Autoconhecimento: Relacionado ao reconhecimento das próprias emoções, valores, autoeficácia e limitações;
- Consciência Social: Relacionada ao cuidado e à preocupação com as outras pessoas, assim como à capacidade de perceber a emoção do outro e aceitar sentimentos diferentes dos seus, apreciar a diversidade e respeitar o próximo;
- Tomadas de Decisão Responsável: Conseguir identificar verdadeiros problemas, analisar e refletir sobre a situação, ter habilidade de resolução de problemas por meio de atitudes baseadas em preceitos éticos, morais e com fins construtivos;
- Habilidades de relacionamento: Baseada na formação de parcerias positivas, pautadas pelo compromisso, pela cooperação, pela comunicação efetiva e pela flexibilidade na negociação de acordos, possibilitando que a pessoa lide satisfatoriamente com conflitos que possam surgir, saber solicitar e prover ajuda;
- Autocontrole: Relacionado à capacidade de autogerenciamento de comportamentos e emoções a fim de atingir uma meta. Orienta a motivação

interna e, conseqüentemente, a disciplina e a persistência diante de desafios, utilizando-se de ferramentas como a organização, o humor e a criatividade.



Figura 1: CASEL, 2015

Outros autores mencionam também cinco componentes da competência socioemocional convergentes com a linha de pensamento apoiada no princípio do desenvolvimento humano integral como a consciência emocional de si e de outras pessoas; a regulação emocional que se refere ao gerenciamento das emoções, cujos aspectos cognitivos são fundamentais na busca de estratégias de enfrentamento que potencializem as emoções positivas e minimizem as emoções negativas (DEL PRETTE, 2005; BANDEIRA et al, 2009; GONDIM, MORAIS e BRANTES, 2014).

O quarto componente é a autonomia emocional, que destaca a atitude positiva com relação a si mesmo e à vida; o domínio das habilidades sociais, em que se destaca a capacidade de se comunicar e; o quinto componente refere-se às habilidades de vida e de bem-estar, definidas como a capacidade de adotar comportamentos apropriados e responsáveis na solução de problemas pessoais, familiares, profissionais e sociais (DEL PRETTE, 2005; BANDEIRA et al, 2009; GONDIM, MORAIS e BRANTES, 2014).

As dez competências gerais acerca de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21, a serem desenvolvidas na família e, nos demais ambientes em que a criança passar a conviver, como escola e comunidade, são: (CASEL, 2015):

1. **Conhecimento:** Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade;
2. **Pensamento científico, crítico e criativo:** Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções;
3. **Repertório Cultural:** Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais para fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. **Comunicação:** Utilizar diferentes linguagens para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. **Cultura digital:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria;
6. **Trabalho e projeto de vida:** Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade;
7. **Argumentação:** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética;

8. Autoconhecimento e Autocuidado: Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se para cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Empatia e Cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Responsabilidade e Cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Com a estimulação das competências pessoais que direcionam crianças e adolescentes ao sucesso nos mais variados ambientes e na vida, contribuem para a promoção de saúde e minimização de fatores de risco, condições pessoais, familiares e socioculturais que expõem a criança ou o adolescente a situações que não favorecem o desenvolvimento saudável (SOUZA, 2007; ESTANISLAU et al, 2014).

Um trabalho de prevenção de saúde, seja em qualquer contexto, na família, na escola ou na clínica de forma a desenvolver e estimular competências junto às crianças, com o objetivo de melhorar a capacidade de adaptação às dificuldades que enfrenta, reduzir os níveis de estresse e trabalhar a prevenção de problemas comportamentais, como evasão escolar, transtornos alimentares, agressividade, uso de substâncias, dificuldades de interação social, dentre outros, promove qualidade de vida e saúde mental (ESTANISLAU, 2014; DEL PRETTE, 2005, CASEL, 2015).

3.2.1 A comunicação entre pais e filhos

O compromisso com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança é tarefa de pais, professores e demais nas relações de interação, questões que permeiam

discussões sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento socioemocional das crianças.

No caso dos pais, observa-se que em função de diferentes contingências de vida, alguns se tornam melhor preparados, contribuindo para a saúde e desenvolvimento dos filhos, outros apresentam falta de preparo para essa tarefa, expressa em déficits de habilidades sociais requeridas no processo de educação dos filhos (BOLSONI-SILVA e MARTURANO, 2007; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2008).

As HS possuem contexto situacional e cultural que dependem de valores e regras, contudo, a diversidade de características formais e funcionais de determinadas respostas sociais formam um amplo conjunto de classes de comportamento, como, HS de comunicação, de assertividade, empáticas, de solução de problemas interpessoais, dentre outras, compostas por subclasses, como por exemplo, perguntar, responder, concordar, discordar, instruir, questionar (BOLSONI-SILVA et al; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2008).

As HS aplicáveis à educação, principalmente as relacionadas à interação pais e filhos, referem-se as habilidades sociais educativas (HSE) voltadas intencionalmente para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro e, identifica três grandes categorias: comunicação, expressão de sentimentos e enfrentamento e estabelecimento de limites que ocorrem contingentes a comportamento dos filhos (DEL PRETTE, 2008; BOLSONI-SILVA e LOUREIRO, 2010).

A comunicação, como linguagem, deve ser entendida primeiramente como dimensão ontológica, constitutiva do homem e, não apenas instrumento para o ser humano entrar em contato com outro por meio da fala. Comunicar-se é estabelecer-se como relação, construindo identidade como família, parentalidade, sociabilidade e cultura (PELIZZOLI, 2012; ROSEMBERG, 2006).

A comunicação entre pais e filhos pode ser positiva, quando os pais estabelecem um ambiente favorável para conversas não-coercitivas, onde é possível existir um diálogo aberto em que as crianças se sentem confortáveis para iniciar conversas diante de uma postura parental acolhedora, que inclui expressão de opiniões, consideração das preferências dos filhos, incentivo a falar sobre problemas, disponibilidade para ouvir os filhos com atenção e empatia. Pode ainda ser negativa, quando ocorre descontrole emocional dos pais, incluindo ausência de diálogo e, presença de uma comunicação aversiva. Neste caso, os pais apresentam estratégias inadequadas de diálogo e revelam falta de controle emotivo (WEBER, 2014; GLIDDEN, 2015).

Um conceito estudado sobre comunicação, diz respeito à comunicação não-violenta (CNV) ou em algumas comunidades, também denominada de comunicação compassiva, que Rosenberg (2006) desenvolveu quando estudava os fatores que afetam a capacidade de manter o indivíduo compassivo. O autor verificou a importância do papel da linguagem, do uso das palavras e da percepção nas relações. Desde então, identificou uma abordagem específica da comunicação, falar e ouvir, permitindo o florescimento natural da compaixão (ROSENBERG, 2006).

Ao utilizar a comunicação para falar das próprias necessidades e ouvir as dos outros, percebe-se os relacionamentos por um novo prisma, pois há maior clareza quando aprendemos a articular o que realmente desejamos em determinada situação e, a comunicação não-violenta faz com que haja a promoção de respeito, atenção e empatia (ROSENBERG, 2006).

A CNV traz como proposta, quatro componentes (ROSENBERG, 2006; PELIZZOLI, 2012):

- 1) Observação – Observar o que está de fato acontecendo em uma situação, identificar como nos sentimos ao observar a situação e, reconhecer quais necessidades estão ligadas aos sentimentos identificados;
- 2) Sentimento - Ter transparência com nossas emoções e sentimentos, ter consciência de sua vida emocional e lidar bem com suas emoções;
- 3) Necessidades – Necessidades básicas, materiais, sociais e, todas elas estão ligadas à possibilidade de satisfação, que quando negadas podem gerar medo, raiva, tristeza, irritação, dentre outros;
- 4) Pedido – Saber pedir o que se quer, mostrando aquilo que é importante na relação ou na comunicação, de igual modo, verificar por meio de perguntas o que o outro quer.

Quando se utiliza um modelo como a CNV as possibilidades comunicacionais e relacionais são maiores, sendo uma ferramenta resolutiva muito eficaz para utilização em diversos contextos, familiares, educacionais, resolução de conflitos, conversações, possibilitando um modelo de habilidade social educativa promotora de um desenvolvimento saudável nas interações sociais (PELIZZOLI, 2012).

Na caracterização do modelo da CNV, na expressão adequada de sentimentos em situações interpessoais, utiliza-se do comportamento assertivo, assim como, do autocontrole, que possuem relação entre si, em busca de preservar tanto os direitos e interesses do indivíduo

que responde assertivamente quanto os de seu interlocutor. Assim, a assertividade se estabelece como um comportamento alternativo ao comportamento de agressividade e passividade, os quais se assemelham funcionalmente ao comportamento impulsivo, sendo este último alternativo ao comportamento de autocontrole (MARCHEZINI-CUNHA e TOURINHO, 2010).

3.3 A INFLUÊNCIA PARENTAL NA REGULAÇÃO EMOCIONAL DOS FILHOS.

Atualmente, o seu estudo tem-se ampliado à investigação em psicopatologia e psicoterapia, o que tradicionalmente foi denominado da área de psicologia do desenvolvimento. Essa ampliação do campo de estudo da regulação emocional pode ser uma consequência do fato de o déficit na capacidade de regulação emocional estar relacionado com o desenvolvimento de várias perturbações psicológicas (COUTINHO et al, 2010).

Pouco tem sido mencionado na literatura algo relacionado à regulação emocional específica e à influência das emoções dos pais nos processos cognitivos dos filhos, porém as pesquisas afirmam que a competência emocional está intimamente relacionada ao processo de aprendizagem, que se dá com os primeiros modelos de interação. Embora a racionalidade e a lógica tenham sempre constituído uma influência importante na filosofia e na cultura ocidental de forma geral, a emoção sempre foi uma contrapartida, servindo a uma função dialética através da história (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008; LEAHY, 2013; ESTANISLAU, 2014).

O estudo da história da emoção investiga as mudanças na visão das emoções em diferentes sociedades e períodos históricos, além disso, investiga como as emoções são socializadas. Esses estudos oferecem evidências sobre a construção social do sentimento, quais emoções foram valorizadas, quais foram reprimidas e como as regras foram mudadas acerca da manifestação das emoções. Durante o final do século XIX e início do século XX, as normas emocionais mudaram ainda mais, pois, com a diminuição da taxa de mortalidade infantil, os pais podiam esperar que seus bebês vivessem até a idade adulta, levando a maiores taxas de natalidade. Um bebê podia receber mais atenção dos pais e, desenvolver um laço parental mais forte (LEAHY, 2013).

Entre as décadas de 1920 e 1950, surgiram novas teorias da socialização da emoção, influenciadas tanto pela pesquisa de Watson (1919), que mostrava que os medos eram aprendidos e, que a fuga era a melhor estratégia para lidar com o mesmo. Não havia mais a

ênfase no uso da coragem para enfrentar as dificuldades ou temores e sim, um destaque reduzido na tolerância a sentimentos difíceis, por outro lado, havia mais ênfase no que poderia ser caracterizado como uma cultura expressiva e reasseguradora (EKMAN, 2011; LEAHY, 2013).

A emoção foi por diversas vezes construída e desconstruída na cultura ocidental durante muitos anos e, sua história reflete essa consciência crescente de como elas são vistas, como a socialização e as normas influenciam a expressão emocional e como algumas emoções deixam de ser usadas, como o ciúme e, todas essas mudanças sugerem que as emoções são, na grande maioria, produto da construção social (LEAHY, 2013).

Corroborando à Coutinho et al (2010), Silva e Freire (2014) através de pesquisas realizadas afirmam que nas últimas três décadas, têm-se verificado um aumento do interesse científico na emocionalidade humana e na importância da regulação das emoções para a definição de trajetórias desenvolvimentais.

De acordo com a Psicologia Clínica e a Psicologia do Desenvolvimento, um dos componentes essenciais do desenvolvimento bem-sucedido é aprender a regular as respostas emocionais e comportamentos relacionados de formas socialmente adequadas e adaptativas (SILVA e FREIRE, 2014).

Nos modelos cognitivos tradicionais, a emoção precede, acompanha ou é uma consequência do conteúdo cognitivo (BECK apud LEAHY, 2013). As emoções são respostas em um contexto, a tristeza surge quando o indivíduo experimenta uma perda, o medo é uma resposta a uma ameaça mortal, a ansiedade é uma resposta a uma falha possível e, a raiva é uma resposta à humilhação e ao insulto, estando ligadas aos eventos que a desencadeiam (LEAHY, 2013).

As abordagens cognitivistas destacam a avaliação da situação como sendo a principal característica da emoção, onde a avaliação seria uma atividade cognitiva da qual o indivíduo pode ter consciência ou não e, que aconteceria de forma rápida, tendo efeito determinante na emoção gerada (MIGUEL, 2015).

É praticamente comum nas pesquisas a compreensão de que a capacidade de expressar emoções é inata, ou seja, a expressão das emoções básicas costuma ser de forma semelhante em todos os povos. Contudo, o contexto cultural e a história individual demonstram exercer influência sobre a avaliação de quais estímulos geram emoções e em quais momentos pode-se ou deve-se expressar quais emoções (MIGUEL, 2015).

Greenberg apud Leahy (2013) faz uma distinção entre emoções primárias e secundárias, onde a emoção primária é o sentimento básico e a secundária pode ser aquela mais manifesta, que encobre ou atua como defesa contra a emoção primária. Greenberg e Safran apud Leahy (2013) também sugerem que alguns indivíduos expressam “emoções instrumentais”, ou seja, sua expressão emocional “objetiva” provocar reações nos outros.

Os indivíduos possuem diferentes estilos emocionais e, as emoções levam tempo para ter acesso ao self, para se expressar e para receber validação. Possuem também uma ampla gama de respostas às emoções dos outros e não estamos limitados a uma única resposta a ser repetida (LEAHY, 2013).

A emoção é uma reação a um estímulo fundamental e o estímulo que elicia uma emoção pode ser uma sensação ou percepção a partir de um evento; as lembranças de acontecimentos do passado e; a imaginação de algo que pode vir a ocorrer ou que o indivíduo receia que aconteça (REIS, 2016).

Segundo Reis (2016) as emoções podem ser classificadas em positivas, como alegria, interesse e surpresa, e negativas, como raiva, medo ou tristeza e, quando desencadeada, a emoção gera um estado de ânimo de curta ou de longa duração e vem acompanhada por:

- Alterações fisiológicas, como tremores, taquicardia, sudorese;
- Respostas motoras, como bater, chorar, esquivar-se de algo;
- Mudanças na expressão facial, como sorrir, arregalar os olhos.

A emoção envolve processos neurais, assim como, inclui um componente expressivo ou motor e uma atividade eferente no sistema nervoso central, fazendo parte das emoções:

- Expressões faciais prototípicas;
- Postura;
- Expressão vocal;
- Movimentos dos olhos e da cabeça;
- Ações musculares potenciais

A desregulação emocional na infância está associada a diversos resultados negativos, como comportamentos externalizantes e psicopatologias. Contudo, a expressão emocional adaptativa é fator de proteção e relaciona-se à aceitação social e à resolução de problemas interpessoais (REIS et al, 2016).

Ainda concernente a Reis et al (2016) a influência parental no desenvolvimento da competência emocional infantil se desenvolve a partir da observação da maneira como pais expressam as emoções, do modo como reagem às emoções positivas e negativas dos filhos e ainda se origina do clima emocional familiar.

Pais podem agir negativamente frente às emoções dos filhos, de forma desequilibrada, diminuindo suas emoções ou punindo-os, ou, ainda, com estratégias mais saudáveis, como validação ou resolução de problemas. Portanto, os pais devem dedicar atenção especial às emoções dos filhos, de modo a organizar a experiência emocional da criança, validando-a e ensinando estratégias adaptativas de regulação emocional (REIS et al, 2016).

As diferentes alterações experienciadas no domínio cognitivo, emocional e neurológico contribuem para uma maior capacidade e necessidade de utilização de estratégias de regulação emocional com eficácia. Para além disso, neste período os pais constituem-se como importantes agentes de socialização no desenvolvimento emocional dos filhos, desempenhando um papel essencial no sentido da sua promoção e facilitação (BARIOLA et al (2011); YAP et al (2007) apud SILVA e FREIRE (2014).

É na interação familiar que as crianças aprendem a expressar as emoções, a compreender as mensagens que transmitem e os seus vários processos regulatórios. Assim, a frequência, intensidade, e valência das emoções expressas pelos pais favorecem um clima emocional familiar onde as crianças podem aprender formas adaptativas de modelar os estilos de regulação emocional (BARIOLA et al (2011); MORRIS et al (2007) apud SILVA e FREIRE (2014).

A literatura apresenta a capacidade de regular as emoções como um componente central para a saúde mental. A desregulação emocional, definida como a ausência ou dificuldade na utilização de estratégias adaptativas para regular as respostas emocionais é identificada como uma característica presente em mais da metade das perturbações mentais descritas nos manuais de diagnósticos de transtornos mentais (SILVA e FREIRE (2014).

A compreensão acerca das emoções é uma habilidade que paulatinamente vai se tornando mais aprimorada nas crianças ao longo do desenvolvimento cognitivo e social. Dos três aos seis meses de idade, aparecem as emoções de raiva, tristeza, medo, alegria e surpresa e, é possível verificar respostas diferentes da criança diante de expressões emocionais negativas e positivas dos adultos. Entre os cinco e seis meses de idade, a criança apresenta uma capacidade complexa de imitar as expressões faciais de outra pessoa (REIS et al, 2016).

Aos dois anos de idade, surgem culpa, vergonha, orgulho e ciúme, contudo, o orgulho e a vergonha estarão completamente internalizados somente aos oito anos, ou seja, nessa idade, não dependerão mais da observação parental para ocorrer (REIS et al, 2016).

Entre os dois e três anos de idade, as crianças começam a falar sobre as próprias emoções positivas e negativas, sendo capazes de identificar as emoções no passado. Aos quatro anos, relacionam eventos antecedentes a estados emocionais, associando tristezas a perdas, medo a perigo, raivas a brigas, agressões a tentativas de controle dos outros. Nessa idade, a criança é capaz de relacionar de forma correta fotos e desenhos com expressões faciais ao conteúdo de narrativas emocionais (REIS et al, 2016).

Aos cinco anos de idade as crianças compreendem a diferença entre emoção expressa e emoção verdadeira e começam a perceber que é possível estar triste e feliz ao mesmo tempo e apresentam um aprimoramento na habilidade de regular as emoções. Aos seis anos a criança começa a entender que eventos que ocorrem após uma situação perturbadora podem abrandar a emoção anterior. Entre os seis e doze anos de idade, a criança desenvolve a metacognição da emoção, tornando-se capaz de conversar sobre as suas emoções ou escondê-las completamente. (REIS et al, 2016).

Garrido-Rojas apud Reis et al (2016) analisou a relação entre apego, emoção e estratégias de regulação emocional e suas implicações para a saúde por meio de revisão de literatura, onde verificou que o indivíduo com estilo de apego seguro apresenta, com maior frequência, as emoções confiança, alegria, prazer, calma e tranquilidade, usando estratégias de busca de aproximação, exploração, afiliação, recorrente expressão emocional e busca de apoio social, que segundo o autor citado, essas estratégias são consideradas positivas e protetoras da saúde, principalmente, a expressão emocional e a busca de apoio.

Em pessoas com estilo evitativo, há um predomínio de emoções, como ansiedade, medo, raiva, hostilidade e desconfiança, além de uma tendência a usar estratégias de inibição emocional; distanciamento afetivo e emocional; inibição de pensamentos, de recordações dolorosas e de busca de aproximação; supressão de emoções negativas e distanciamento de situações de apego (GARRIDO-ROJAS apud REIS, 2016).

No estilo ambivalente, foram encontradas, com maior frequência, as emoções preocupação, raiva, medo, estresse e ansiedade, assim como estratégias de busca de aproximação com as figuras de apego; hipervigilância; ruminação; inibição emocional; atenção

ao estresse; acesso constante a recordações emocionais negativas e; ativação crônica e disfuncional do sistema de apego (GARRIDO-ROJAS apud REIS, 2016).

Um dos principais desafios presentes no estudo da regulação emocional em crianças e adolescentes tem sido a sua conceitualização teórica de forma a organizar as diferentes estratégias utilizadas no cotidiano. Contudo, a investigação empírica acerca da funcionalidade destas estratégias tem oferecido evidência da reavaliação cognitiva como estratégia adaptativa e a supressão emocional como uma estratégia desadaptativa (SILVA e FREIRE, 2014).

As exigências impostas às pessoas pelas mudanças da vida moderna ou situações que fogem ao controle, como, situações de doenças e acidentes e, conseqüentemente, a necessidade de ajustar-se à estas mudanças, acabam por expor as pessoas à uma frequente situação de conflito, ansiedade, angústia e desestabilização emocional, sendo potencializado em crianças e adolescentes.

Sendo assim, os pais desempenham um papel importante na socialização de emoções e no desenvolvimento de estratégias de regulação adaptativas dos filhos, pois as emoções sinalizam a necessidade de mudar ou de ajustar o comportamento diante dos desafios ambientais, além disso, auxiliam a identificar as necessidades individuais de curto ou de longo prazo (REIS et al, 2016).

Observa-se com frequência que os pais geram expectativas muito altas ou muito baixas com relação aos seus filhos, gerando conflitos, onde algumas queixas dos pais sobre o comportamento dos filhos têm relação, de algum modo, com expectativas que não são realistas, ocasião em que muitos pais confundem comportamento desejável com comportamento esperado (FRIEDBERG et al, 2008).

É importante que se entenda as práticas e expectativas culturais pois será de grande utilidade no treinamento e na intervenção dos pais. Não obstante haja mais semelhanças do que diferenças nas práticas parentais de uma cultura para outra, há variações entre os diversos grupos culturais (FRIEDBERG et al, 2008).

Em ambientes hospitalares, o envolvimento dos pais no tratamento com suas crianças, deve ser incentivado pois são os maiores reforçadores em quase todos os resultados dos filhos. Ter acesso ao conhecimento dos eliciadores das emoções infantis e, a maneira como cada emoção é expressa pela criança é o passo inicial que os pais precisam ter para auxiliá-la no processo regulatório. Assim, como exemplo, tem-se o trabalho com crianças em contexto

hospitalar em que o início da intervenção para o manejo emocional se dá a partir da psicoeducação acerca das emoções (FRIEDBERG et al, 2008; REIS et al, 2016).

Em Reis et al (2016) a regulação das emoções vai se desenvolvendo gradativamente, com o desenvolvimento cognitivo e social, compreendendo que:

- Habilidades Cognitivas: identificação das emoções em si e nos outros, conhecendo e nomeando as emoções e sua intensidade, verificando os fatores associados ao seu desencadeamento;
- Habilidades Fisiológicas: modulação ou alteração da ocorrência, intensidade ou duração de estados internos e reações fisiológicas relacionadas à emoção;
- Habilidades Comportamentais: esquemas de ação, como verbalizar algo, brincar com alguém, sair da situação ou pedir ajuda.

A regulação das emoções envolve a aquisição e o aprimoramento de algumas competências, como (REIS et al, 2016):

- Acesso completo a uma gama de emoções – indivíduos que expressam poucas emoções diferem daqueles que expressam uma ampla gama de emoções, mais adaptativa conforme o contexto;
- Modulação da intensidade e da duração da emoção – por exemplo, sentir um nível extremo de raiva de alguém por muito tempo, provavelmente, gerará prejuízos para o indivíduo;
- Mudanças suaves na transição de um estado para outro – ter condições de sair de um estado emocional negativo para um estado emocional neutro ou positivo;
- Conformidade com as regras de exibição cultural – aprender que determinadas regras de conduta se aplicam a situações específicas, e a expressão emocional possível ou permitida em uma situação não necessariamente se aplica a outra ocasião;
- Integração de diferentes emoções – reconhecer que é possível sentir mais de uma emoção ao mesmo tempo;
- Regulação verbal dos processos emocionais – com o incremento das habilidades verbais, a criança adquire novas habilidades de lidar com as emoções;
- Gestão das emoções – encontrar maneiras de modular a experiência emocional

3.3.1 Fatores de proteção e risco no desenvolvimento dos filhos

Educar não é algo simples e, muitos pais podem ter dificuldades quanto à melhor prática educativa, onde muitas dessas estratégias parentais utilizadas podem colocar em risco o desenvolvimento dos filhos. Por sua vez, outras estratégias estão associadas a efeitos positivos, sendo consideradas fatores protetivos (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2015). Segundo a literatura na área socioemocional, as estratégias educativas, também chamadas de práticas educativas, são mencionadas como fatores de risco ou de proteção para o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, analisar quais práticas educativas são fatores de risco ou de proteção para o desenvolvimento dos indivíduos é de extrema importância pois, assim se pode elaborar programas estratégicos de intervenção junto a famílias consideradas mais vulneráveis à utilização de práticas educativas de risco (PATIAS et al, 2013).

Por definição, os fatores de proteção referem-se às condições ou variáveis que modificam e/ou melhoram a resposta do indivíduo, diminuindo sua probabilidade de apresentar problemas de desenvolvimento e, ainda, podem o proteger de eventos ambientais estressores. Já os fatores de risco, ao contrário, são condições que aumentam a probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis (WEBER; PRADO; SALVADOR; BRANDENBURG, 2008).

Com relação a problemas relacionados à educação familiar, relacionamentos essenciais como o de pais e/ou cuidadores, têm forte impacto na saúde dos indivíduos envolvidos, e esses relacionamentos podem ser promotores e protetores, neutros e prejudiciais, podendo estar relacionados a maus-tratos ou negligência, trazendo consequências médicas e psicológicas significativas para a criança e adolescente. Geralmente, o problema de relacionamento e/ou comunicação entre pais e filhos está associado a prejuízo no funcionamento nos domínios comportamental, cognitivo ou afetivo (APA, 2014).

De acordo com Weber (2007), uma das áreas mais estudadas para compreender como os genitores influenciam o desenvolvimento de habilidades sociais e instrumentais dos filhos refere-se às pesquisas sobre os estilos e as práticas educativas parentais, esta última com a finalidade de atingir objetivos educacionais específicos e para o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas, sociais e afetivas.

Na perspectiva da psicopatologia do desenvolvimento, a apresentação de déficits de habilidades socioemocionais podem conduzir a fatores de risco, podendo maximizar condições

de vulnerabilidade. Nesse contexto, há a compreensão de que muitos comportamentos desadaptativos na vida adulta estão relacionados a indicadores presentes em uma possível desadaptação ocorrida na infância, como por exemplo, fracassos escolares, relações sociais insuficientes e comportamentos antissociais. Sendo assim, a psicopatologia do desenvolvimento tem como uma das principais funções, a identificação de padrões de desadaptação, com o objetivo de intervenções e ações preventivas (STANISLAU, 2014; SAUR, 2012).

Tem-se como exemplos de problemas comportamentais o controle parental inadequado, excesso de proteção parental, discussões, esquivas sem solução dos problemas. Os problemas cognitivos podem incluir atribuições negativas das intenções dos outros, hostilidade contra ou culpabilização do outro e sentimentos injustificados de estranhamento. Já os problemas afetivos podem incluir sentimentos de tristeza, apatia ou raiva relativa ao outro indivíduo na relação. Os clínicos podem levar em conta as necessidades desenvolvimentais infantis, bem como o contexto cultural (APA, 2014).

Relacionado à problemas educacionais, focos da atenção clínica, são considerados analfabetismo ou baixo nível de instrução, falta de acesso à escola, problema com o desempenho acadêmico ou baixo rendimento, desentendimento com professores, funcionários da escola ou outros estudantes e qualquer problema relacionado à educação ou ao ambiente social (APA, 2014).

Bee (2003) aponta como normal a presença de algum tipo de problema comportamental em alguma fase do desenvolvimento da criança, sendo entendido como atípico ou desviante se permanecer por longo período ou apontar uma gravidade, como os problemas externalizantes, quando o comportamento desviante é dirigido para fora (transtornos de conduta, delinquência e agressividade); problemas internalizantes, quando o desvio é interno (transtornos emocionais como ansiedade, depressão e transtornos alimentares) e; problemas de atenção (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), onde atuam influências hereditárias, assim como, ambientais.

Pesquisas apontam que diferentes aspectos da interação familiar podem ser classificados como fatores de risco e proteção, de acordo com o tipo de influência no desenvolvimento do filho. Uma revisão de literatura sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento dos filhos apontou o envolvimento e monitoria como sendo os fatores de proteção mais estudados e, a punição física, conflito conjugal e controle psicológico como fatores de risco mais pesquisados

(WEBER; PRADO; SALVADOR; BRANDENBURG, 2008; GLIDDEN, 2015; STACHIW (2016).

Algumas práticas educativas podem funcionar como fatores de risco e, esses fatores podem estar presentes em características individuais (sexo, fatores genéticos, habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas) e também ambientais (baixo nível socioeconômico, eventos de vida estressantes, características familiares e ausência de apoio social). Assim, conseqüentemente, estudos apontam que as práticas educativas parentais severas ou negativas, como a punição física, como um dos fatores de risco para o desenvolvimento adaptativo de crianças e adolescentes (CECCONELLO, 2003; GOMIDE, 2006; HUTZ, 2005; REPPOLD et al, 2002 apud PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2013).

Em uma pesquisa realizada com adolescentes de escolas públicas e particulares apontou, entre os que apresentaram comportamentos de agressão física contra outros, serem filhos de pais negligentes, resultando que maior uso de punições pelos pais com estilo negligente, associado à falta de regras e monitoria mostram modelos inadequados aos filhos para se resolver problemas (WEBER, 2017).

Outras práticas educativas podem operar como fator de proteção ao desenvolvimento, como as práticas que envolvem maiores índices de monitoria positiva, vínculo afetivo e limites. Percebe-se que o clima afetivo permite o estabelecimento de uma relação agradável entre os membros da família que, facilita a superação de divergências. Monitorar positivamente significa acompanhar e demonstrar interesse, onde o filho sente-se amado (PATIAS et al, 2013).

Pesquisas recentes (EIDEN et al., 2016; WANG, DISHION, STORMSHAK e WILLETT, 2011 apud WEBER, 2017) ressaltam a sensibilidade e responsividade parental, bem como a monitoria, como fatores de proteção para comportamentos exteriorizados, uso de álcool e drogas. O afeto presente, bem como, as regras claras e consistentes, facilitam a comunicação ente pais e filhos diminuindo a probabilidade de comportamentos antissociais.

Por sua vez, autores trazem que as práticas educativas parentais são também decisivas para o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados. Para esses autores, o termo habilidades sociais remete às diferentes classes de comportamentos sociais aprendidos como: a assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos), a habilidade de comunicação, a habilidade de resolução de problemas interpessoais, a cooperação e a habilidade de desempenho nas atividades profissionais, a fim de lidar de maneira adequada

com os desafios presentes (BOLSONI-SILVA e MARTURANO, 2001; PINHEIRO et al, 2006).

Com relação à escolha da prática educativa pelos genitores, algumas pesquisas apontam que, a idade, a ordem do nascimento, o sexo, o temperamento e a empatia são algumas características mais citadas como influentes. No que se refere à idade, Reppold et al (2002) afirmaram que as estratégias educativas tendem a se modificar à medida que o indivíduo vai se desenvolvendo, ocasião em que os pais tendem a exercer menor controle e supervisão, estimulando a autonomia (BEM e WAGNER, 2006; LEVANDOWSKI, PICCININI e LOPES, 2008; REPPOLD et al, 2005; SAMPAIO, 2007 apud PATIAS, 2013).

Em razão das pesquisas mencionadas acima, conscientizar famílias e, profissionais da saúde e educação sobre o exercício parental é de extrema importância para a prevenção e promoção da saúde de crianças, educando os filhos de forma que proteja seu desenvolvimento (PATIAS et al, 2013).

3.4 TEORIA SOCIOCOGNITIVA DE ALBERT BANDURA

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) é um referencial teórico da Psicologia definida como uma abordagem breve e que tem como objetivo a intervenção em pensamentos, emoções e comportamentos considerados disfuncionais (KNAPP, 2008; WRIGHT, 2008; NEUFELD et al, 2011).

O movimento da TCC se desenvolveu em três ondas, a primeira delas foi predominantemente comportamentalista, envolvendo o modelo clássico pautado na teoria de Ivan Pavlov em que técnicas de exposição dominam o tratamento (BARBOSA et al, 2014).

Em 1960 outra grande abordagem foi criada pelo psicólogo Albert Bandura, a Teoria da Aprendizagem Social, que incluía não somente os princípios de condicionamento clássico e operante, mas também os princípios de aprendizagem por observação, além de enfatizar o papel das cognições no desenvolvimento e no tratamento de transtornos psicológicos (LUCENA-SANTOS et al, 2015).

A psicologia da Gestalt abre espaço para o advento da psicologia cognitiva que originou a segunda onda da TCC, onde muitas vezes, os seus objetos de estudo se confundem, principalmente, nos estudos da área da percepção, assim como, nas preocupações da Gestalt

com a organização, a estruturação e o papel do indivíduo e da percepção nos processos de aprendizagem e memorização (BARBOSA et al, 2014).

No início da década de 60, Aaron Beck trouxe como proposta a Psicoterapia Cognitiva como um tratamento eficaz para a depressão. A partir de questionamentos sobre a eficácia de modelos anteriores, postulou o modelo cognitivo de tratamento que tem por objetivo fazer com que o paciente substitua a suposta avaliação distorcida em relação aos eventos, por uma avaliação mais realista e adaptativa, pois o pensamento distorcido e avaliações cognitivas irreais podem afetar negativamente os sentimentos e o comportamento do sujeito (BARBOSA et al, 2014).

A teoria dos construtos pessoais, como as crenças nucleares ou auto-esquemas de Kelly (1955) e a terapia racional-emotiva de Ellis também contribuíram para o desenvolvimento das teorias e dos métodos cognitivo-comportamentais. A proposta de Beck de uma terapia cognitivamente orientada com o objetivo de reverter cognições disfuncionais e comportamentos relacionados foi testada em um grande número de pesquisas (WRIGHT et al, 2008).

Dentro de uma abordagem empírica e com enfoque principal, a partir dos anos 2000, surge a terceira onda da TCC, sensível ao contexto e as funções do fenômeno psicológico, com o objetivo de enfatizar estratégias de mudanças experienciais e contextuais (HAYES apud BARBOSA, 2014). Esta onda representa uma diversidade de modelos de intervenção, tais como: a Terapia Cognitiva Baseada em Mindfulness, a Terapia Comportamental Dialética, a Psicoterapia Analítica Funcional, Terapia de Aceitação e Compromisso, Terapia dos Esquemas, dentre outras.

Dentre as razões para o surgimento da terceira onda estão a ênfase diminuída da segunda onda no papel contextual; os questionamentos relacionados à eficácia das estratégias cognitivas; e a classificação do cognitivo como uma categoria à parte, contrariamente ao interesse de ser considerado um comportamento, comportamento verbal (LUCENA-SANTOS et al, 2015).

Ainda de acordo com Lucena-Santos et al (2015) a terceira geração retornou à perspectiva contextual que está presente na primeira geração, mas é pouco enfatizada na segunda. Essa perspectiva contextual justifica também ser chamada pelo grupo de abordagens de “terapias contextuais”. Essas abordagens se interessam mais pelas funções dos comportamentos do que pelos comportamentos em si, e escolhem preferencialmente pela mudança por contingências em detrimento da mudança mais didática e psicoeducativa baseada em regras, ainda que não a rejeitem.

Embora toda a abordagem psicoterápica dificilmente não se considere contextual, é possível diferenciar abordagens clínicas contextuais das que não são ou são apenas superficiais. Segundo Lucena-Santos (2015) quando se fala no caráter contextual das terapias de terceira geração, pode-se considerar a existência de três dimensões contextuais que se reforçam mutuamente: a ambiental, da relação terapêutica, e a pessoal.

1. Ambiental (ambiente como contexto social interpessoal): diz respeito ao meio em que se vive, de configuração social e cultural de diversas áreas do dia-a-dia, com suas normas e valores;
2. Relação Terapêutica (relação terapêutica como contexto de aprendizagem experiencial): contexto gerado pela própria psicoterapia, podendo ser terapêutico.
3. Pessoal (a pessoa como contexto socioverbal): faz referência ao indivíduo socioverbal que possui um passado e um estilo de enfrentamento. O contexto pessoal vai se referir às explicações, avaliações e maneiras de compreender os problemas que se encontram na sociedade e que aquele indivíduo aprendeu a considerar natural.

Hayes apud Barbosa et al (2014) afirma que a primeira onda da TCC falhou em lidar adequadamente com a cognição e a segunda onda lidou com este tópico, porém adotou uma psicologia relativamente mecanicista. Este autor critica a ênfase dada pela segunda onda à combinação de variáveis que permitem uma previsão, sugerindo que se deve enfatizar diferencialmente as variáveis contextuais que podem ser diretamente manipuladas no processo terapêutico a serviço da mudança psicológica.

Contudo, Hofmann apud Barbosa et al (2014) critica a percepção de alguns modelos de terceira onda como possíveis substitutos a terapia cognitiva, enfatizando a falta de representatividade em evidências empíricas de alguns modelos novos. Este autor afirma que estudos deveriam combinar as técnicas de terceira onda com aquelas da terapia cognitiva tradicional para aumentar a eficácia dos tratamentos.

Uma teoria psicológica não deveria ser somente explicativa e preditiva, mas, de promoção de mudanças no funcionamento humano. A teoria social cognitiva é indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a maneira como devem ser estruturados em que o conhecimento de processos de modelação oferece orientações sobre como proporcionar que as pessoas efetuem mudanças sociais, organizacionais e pessoais (BANDURA et al, 2008).

Albert Bandura é um psicólogo cognitivo, de origem canadense, da Universidade de Stanford, que criou a Teoria Social Cognitiva que inicialmente era conhecida como Teoria da Aprendizagem Social. Bandura em *Princípios de Modificação do Comportamento* (1969), *Teoria da Aprendizagem Social* (1971), publicaram obras importantes em que sinalizaram os processos cognitivos como cruciais na aquisição e regulação do comportamento, bem como estratégias e comportamentais para intervenção sobre variáveis cognitivas (SERRA, 2007).

Para Bandura (1986) os processos de aprendizagem por condicionamento não eram suficientes para explicar a aquisição de comportamentos complexos, assim, tomou a teoria da aprendizagem social como base teórica para desenvolver o conceito de aprendizagem vicariante ou por observação, processo de aprendizagem no qual o indivíduo aprende uma resposta, a partir da observação de sua emissão por outra pessoa, ocasião em que teria a capacidade de representar futuras consequências, ampliando o papel da cognição não somente para a aquisição, mas também para a manutenção de certos comportamentos.

Nessa transposição entre a teoria da aprendizagem para a teoria sociocognitiva ao enfatizar elementos cognitivos importantes na aprendizagem observacional, enfatizando agora o fato de que a modelação pode ser o meio para aprender informação abstrata e habilidades concretas em que a criança pode adquirir valores, formas de resolver problemas e padrões de autoavaliação (BEE e BOYD, 2011).

A teoria social cognitiva adota a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança, em que ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida de modo intencional. Suas principais pesquisas sobre a aprendizagem por observação se referiam ao comportamento agressivo em que crianças que são expostas a situações agressivas não somente exibem respostas imitativas agressivas de determinado comportamento observado, em comparação com crianças expostas a modelos não-agressivos, como também apresentam um maior número de respostas agressivas não observadas no modelo (Bandura, 1986).

Nesse processo sobre autorregulação no exercício da agência humana, o homem tem a capacidade de intervir intencionalmente em seu ambiente, reagindo não somente ao ambiente externo, mas refletindo sobre ele, antecipa cognitivamente situações construídas por ações e seus efeitos, de forma a visualizar e escolher a ação que julgar mais conveniente ou necessária, apresentando também seus subprocessos de auto-observação, julgamento e autorreação, atuando em interação com o ambiente na determinação do comportamento, no desenvolvimento

de habilidades socioemocionais que envolvem interações sociais, assertividade, habilidades de comunicação, resolução de problemas e, desempenhos interpessoais (BANDURA, 1986; POLYDORO e AZZI, 2008).

Assim, a articulação destes construtos favorece a construção de um modelo cognitivo adequado à época, com inúmeras técnicas que têm evidenciado eficácia nos processos terapêuticos, proporcionando aos profissionais muitas formas de lidarem com a variedade de demandas existentes, através de um modelo educativo que propicia a mudança a partir da resignificação de crenças, emoções e comportamentos desadaptativos.

Atualmente diferentes áreas de atuação têm se beneficiado dos pressupostos teóricos e técnicos da Teoria Social Cognitiva e, levando em consideração seus aspectos educativos, a TSC tem se mostrado eficiente para intervenção tanto de caráter preventivo quanto de promoção de saúde em diferentes contextos.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GERAL

Analisar as relações da interação familiar no exercício da parentalidade através da Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF), na dimensão comunicação.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Verificar as dimensões da Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF);

Investigar a dimensão comunicação positiva entre pais e filhos (EQIF);

Identificar a dimensão comunicação positiva no processo de educação socioemocional dos filhos entre 07 a 11 anos (EQIF).

5. MÉTODO

5.1. DELINEAMENTO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, descritiva, transversal para analisar as relações da interação familiar no exercício da parentalidade através do EQIF, na dimensão comunicação.

5.2. Local da Pesquisa

A pesquisa foi divulgada no campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) situada na Av. Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, Manaus/Amazonas, Brasil e, nas redes sociais. Durante a primeira etapa foi elaborado um flyer para divulgação convidando os pais participantes da pesquisa através da internet, e-mails e, redes sociais. Na segunda etapa, a participação ocorreu em ambiente eletrônico, através de um link na internet, confeccionado na plataforma de formulários “*Google forms*” que foi amplamente divulgado em sites, a partir da técnica de “*snowball*” (bola de neve), que se trata de uma amostragem não-probabilística, onde os indivíduos selecionados para o estudo convidavam novos participantes a partir de sua rede.

5.3. Participantes

A pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de conveniência (n= 157) pais biológicos e/ou adotivos que tinham filhos com idades entre 07 e 11 anos na cidade de Manaus-Am. Segundo o Art. 2º do ECA é considerada criança, pessoas de zero à 12 anos de idade.

Para determinação do tamanho de amostra considerou-se como base de cálculo as médias de cada dimensão apresentadas no estudo de validação de Stasiak (2010). Em cada dimensão foi calculada a estimativa do Coeficiente de Variação (CV), que nos informa o grau de variabilidade excluindo a influência da ordem de grandeza, nos permitindo identificar a precisão inerente as dimensões consideradas. Quando a estimativa do CV foi superior a 30%, o cálculo amostral ocorreu sobre a mediana.

Tomando-se como base as estimativas de Média/Mediana e desvio padrão apresentadas na Tabela 1 e, assumindo-se uma margem de erro conforme resultados dos CV, bem como, um nível de significância de 5% ($\alpha=0,05$); o tamanho mínimo da amostra para estimar a média em cada dimensão seguem apresentadas.

Para que tenhamos uma confiabilidade de 95% para que as médias deste estudo alcancem as estimativas observadas no estudo de validação, deverão ser investigados 157 casos.

Tabela 1: Estimativas de tamanhos de amostra para estimar médias sobre as dimensões da escala

Dimensões	Média	DP	Mediana	CV	Tamanho mínimo de amostra
Percepção do estresse total	30,95	9,03	32,00	29,2%	144,6
Domínio desempenho acadêmico	5,40	2,52	5,0	46,7%	157,0^A
Domínio relação família-escola	3,00	2,15	2,50	71,7%	157,0^A
Domínio relação com os companheiros	9,02	3,80	9,00	42,1%	157,0^A
Domínio adaptação a demandas não acadêmicas	11,82	4,00	11,00	33,8%	157,0^A
Autoconceito	61,10	3,64	62,00	6,0%	51,0
HS (P/M)	86,97	10,06	89,00	11,6%	79,4
HS (Prof)	93,82	4,74	95,00	5,1%	43,0
Problemas de comportamento (P/M)	23,08	12,92	32,00	56,0%	157,0^A
Problemas de comportamento (Prof)	23,08	12,92	7,00	56,0%	157,0^A
Interação familiar (P/M)	207,25	18,33	207,00	8,8%	63,0
Interação familiar (C)	33,29	6,43	33,00	19,3%	126,9

Estresse parental total	135,16	20,99	137,00	15,5%	104,8
Estresse parental (M)	69,89	13,65	69,00	19,5%	128,4
Estresse parental (P)	65,04	13,54	65,00	20,8%	132,4

As Estimativas de tamanho de amostra sobre as medianas, pois o coeficiente de variação foi superior a 30%

5.3.1. Critérios de Inclusão

- Aceitar participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A);
- Pais biológicos e/ou adotivos que tenham filhos entre 07 e 11 anos;
- Residir na cidade de Manaus-AM.

5.3.2. Critérios de Exclusão

- Ser analfabeto;
- Pais que relatarem comprometimentos cognitivos, neurológicos, bem como, deficiência visual e auditiva que comprometa o desempenho na aplicação do instrumento;
- Pais de nacionalidade estrangeira.

5.4. PROCEDIMENTOS

Após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Resolução 466/2012), através do CAEE: 08687619.7.0000.5020, foi elaborado um flyer de divulgação na Internet, convidando os pais participantes da pesquisa. Após consentimento de participação, os mesmos eram direcionados para responder o Questionário Sociodemográfico e EQIF.

A pesquisa foi divulgada nas redes sociais da pesquisadora através da técnica de “*snowball*”. Foi disponibilizado um link em que o participante aceitaria participar da pesquisa, mediante a assinatura de um TCLE (APÊNDICE A), a partir da aceitação, o mesmo foi redirecionado para uma nova página onde responderia o Questionário Sociodemográfico e o EQIF até que a amostra fosse contemplada.

5.5. INSTRUMENTO E MATERIAL

5.5.1. Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) – Versão para Pais (ANEXO 2)

Este instrumento foi traduzido e validado por Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008), com a proposta para que os pais respondessem sobre suas atitudes e as de seu filho e outros aspectos de sua interação familiar. O instrumento EQIF contém 40 questões, avaliadas pelo sistema *Likert* de cinco pontos, e são divididas em nove escalas: quatro escalas sobre práticas parentais: envolvimento, regras e monitoria, comunicação negativa e punição corporal e cinco escalas sobre a percepção dos pais sobre outros aspectos da vida familiar: clima conjugal positivo, clima conjugal negativo, comunicação positiva dos filhos, modelo parental e, sentimentos dos filhos. A escala produz os seguintes escores: escore total de qualidade na interação familiar, escore de cada prática educativa parental e escore da percepção dos pais sobre outros aspectos da vida familiar.

As nove dimensões da escala do EQIF foram classificadas em “positivas” e “negativas”. As escalas positivas são envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva dos filhos, modelo parental, sentimento dos filhos e clima conjugal positivo; enquanto as escalas negativas são punição corporal, comunicação negativa e clima conjugal negativo. Tal classificação foi baseada em pesquisas que mostraram que tais práticas podem representar fatores de risco ou proteção para o desenvolvimento dos filhos (Weber et al., 2007).

Os valores de corte foram calculados seguindo-se alguns passos:

- a) total Positivo (TP): somaram-se os escores das seis escalas positivas;
- b) total Negativo (TN): somaram-se os escores das três escalas negativas;
- c) calcularam-se os percentis 40 e 60 do TP e do TN.

Assim, caracterizaram-se como famílias protetivas aquelas que apresentaram escores altos (acima do percentil 60) nas práticas positivas e escores baixos (abaixo do percentil 40) nas negativas; e como famílias de risco aquelas cujos escores foram baixos (abaixo do percentil 40) nas escalas positivas e altos (acima do 60) nas negativas.

5.5.2. Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE B)

Esse material foi elaborado pela pesquisadora para caracterização da realidade familiar e social em que foram abordados aspectos como idade, estado civil, escolaridade, número de filhos, zonas de moradia, carga horária de trabalho e, dados sobre os filhos, como idade, escolaridade, sexo e, algumas questões da interação familiar (ABEP, 2015; BOLSONI-SILVA, 2003; STASIAK, G. R.; WEBER, L. N. D.; TUCUNDUVA, C., 2014).

5.6. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Após a autorização do Comitê de Ética, foi elaborado um flyer para divulgação da pesquisa em redes sociais e, aplicativos de mensagens com o convite aos pais participantes da pesquisa. Foi criado um Questionário on line de aplicação dos instrumentos da pesquisa em ambiente eletrônico, compatível com qualquer navegador e, sistema operacional.



O Questionário on line foi “aberto as respostas” e, a participação na pesquisa foi realizada por meio do acesso a um link, enviado através da internet, redes sociais e, e-mails com o convite aos pais participantes da pesquisa em que teve início à técnica de “snowball” de composição de amostra. Os dados ficaram salvos na conta no Google e, posteriormente, os resultados foram compilados em uma planilha.

5.7. ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos foram analisados conforme as instruções normativas do Questionário Sociodemográfico e do EQIF. Após esta etapa, as respostas às pesquisas foram coletadas de forma organizada e automática no Google Formulários, com informações e gráficos em tempo real.

Os dados foram compilados em planilha Excel e analisados no software SPSS® (Statistic Package for the Social Sciences, Chicago, IL, USA) versão 25 para Windows®.

Na estatística descritiva foram utilizadas as distribuições absoluta (n) e relativa (%), bem como, as medidas de tendência central e variabilidade, com o estudo de normalidade da distribuição de dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov.

Na comparação dos escores médios das subescalas EQIF entre pai e Mãe, foi utilizado o teste t-Student para grupos independentes. E, quando a comparação entre Pai e Mãe envolveu a classificação para o total da escala, foi empregado o teste Qui-quadrado de Pearson. Para critérios de decisão estatística adotou-se o nível de significância de 5%.

5.8. ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e só teve início após sua aprovação sob o parecer n. 3.204.034. Os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e assegurados quanto ao sigilo de seus dados ao aceitar participar da pesquisa a partir do TCLE.

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e Resolução 510/2016 – Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e sociais, e atendeu as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorresse constrangimento ou desconforto durante a participação deste estudo, o participante poderia interromper o processo de avaliação. Ademais, foi disponibilizado, posteriormente, encaminhamento (a) para Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA), da Faculdade de Psicologia-UFAM, estabelecido na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Bloco X, Coroado, Manaus/AM, ficando aos cuidados da psicóloga Rebeca Louise Pevas Lima de Freitas, responsável pelo serviço.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados referem-se a uma amostra de 157 pais onde 80,3% (n=126) se definiram como mães e 19,7% (n=31) como pais, conforme demonstrado na tabela abaixo com a caracterização sociodemográfica dos pais.

Tabela 2: Caracterização sociodemográfica dos pais

Variáveis	Total amostra (n=157) *	
	n	%
Quem é você		
Mãe	126	80,3
Pai	31	19,7
Sexo		
Feminino	124	79,0
Masculino	33	21,0
Idade (anos)		
Média±Desvio padrão (amplitude)	37,5 ± 7,0 (21,0 – 62,0)	
Faixa etária		
Até 29 anos	22	14,0
De 30 a 39 anos	70	44,6
40 anos ou mais	65	41,4
Estado civil		
Casado (a)/União estável	108	68,8
Divorciado(a)/Separado	14	8,9
Solteiro (a)	33	21,0
Viúvo (a)	2	1,3
Número e filhos		
1 - 2 filho(s)	110	70,1
3 - 5 filhos	46	29,3
Mais que 5 filhos	1	0,6
Configuração familiar		
Casal do mesmo sexo e filho(s)	1	0,6
Mãe ou pai e filho(s)	28	17,8
Mãe, pai e filho(s)	90	57,3
Mãe/Pai + Cônjuge (madrasta/padrasto) e filho(s)	18	11,5
Pais/cuidadores + filho(s) + Avós + tios	20	12,7
Escolaridade		
Fundamental Completo	2	1,3
Fundamental Incompleto	7	4,5
Médio Completo	37	23,6
Médio Incompleto	9	5,7
Superior Completo	74	47,1
Superior Incompleto	28	17,8
Nacionalidade		
Brasileira	157	100,0

Prevaleceu o sexo feminino, 79,0% (n=124), cuja idade variou entre 21 e 62 anos, com média de 37,5 (DP=7,0). A maioria casado(a) ou união estável, 68,8% (n=108), sendo 21,0% (n=33) solteiros. Em relação a configuração familiar, 57,3% (n=90) eram de mãe/pai/filhos, seguidos de mãe ou pai e filhos, 17,8% (n=28) e pais/cuidadores+filhos+avós+tios, que alcançou 12,7% (n=20). A maior parte da amostra relatou ter de 1 a 2 filhos, 70,1% (n=110). Quanto ao nível de escolaridade, destacaram-se o ensino superior, 64,9% (n=102); e o ensino médio, 29,3% (n=46). As mães têm maior participação, comparativamente aos pais em maior proporção quando ambos compõem as pesquisas. Percebe-se que apesar das várias mudanças que têm ocorrido na sociedade, onde muitas mulheres trabalham fora de casa, são provedoras financeiras, em diferentes tipos de relacionamentos, independente do estado civil, as mães continuam à frente da educação e cuidado dos filhos e, o pais têm tido sua participação aumentada, com um maior envolvimento e suporte, contudo não necessariamente em relação aos cuidados básicos e a rotina diária dos filhos (D'AVILA – BACARJI, MARTURANO e ELIAS, 2005; CASSONI, 2013).

Tabela 3: Distribuição absoluta e relativa da naturalidade (Estado e Cidade)

Variáveis	Total amostra (n=157) *	
	n	%
Naturalidade		
Autazes/AM	1	0,6
Belém/PA	2	1,3
Boa Vista/RR	1	0,6
Brasília/DF	1	0,6
Careiro/AM	1	0,6
Cruzeiro do Sul/AC	1	0,6
Eirunepé/AM	1	0,6
Gama/DF	1	0,6
Itacoatiara/AM	4	2,5
Lábrea/AM	1	0,6
Manacapuru/AM	1	0,6
Manaus/AM	118	75,2
Maués/AM	3	1,9
Natal/RN	1	0,6
Óbidos/PA	1	0,6
Patos de Minas/MG	1	0,6
Petrolina/PE	1	0,6
Porto Alegre/RS	1	0,6
Porto Velho/RO	1	0,6
Prainha/PA	1	0,6
Quixeramobim/CE	1	0,6
Recife/PE	1	0,6
Rio Branco/AC	1	0,6
Salvador/BA	2	1,3
Santarém/PA	4	2,5

Santo Antônio do Içá/AM	1	0,6
São Luiz/MA	1	0,6
São Sebastião do Tocantins/TO	1	0,6
Tabatinga/AM	1	0,6
Urucará/AM	1	0,6
Naturalidade - Estado		
AC	2	1,3
AM	134	85,4
BA	2	1,3
CE	1	0,6
DF	2	1,3
MG	1	0,6
PA	8	5,1
PE	2	1,3
RN	1	0,6
RO	1	0,6
RR	1	0,6
RS	1	0,6
TO	1	0,6

Quanto à nacionalidade, são brasileiros, naturais de Manaus 75,2% (n=118) e amazonenses 85,4% (n=134).

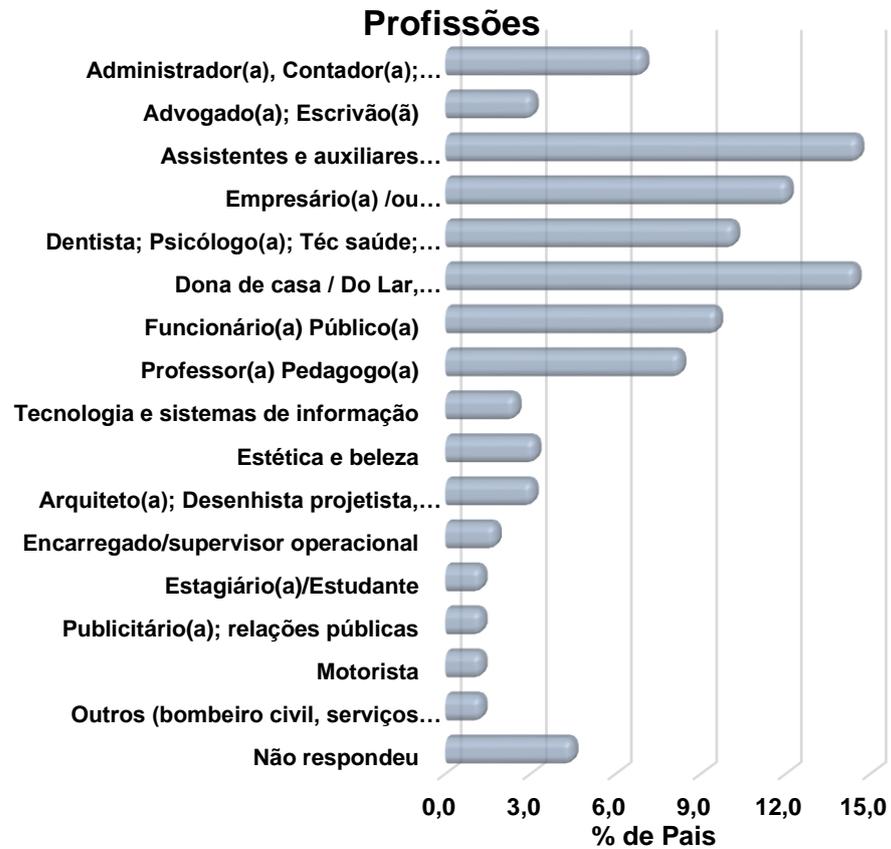


Figura 2: Distribuição relativa para as profissões (ou grupos profissionais)

Tabela 4: Distribuição absoluta e relativa para as características profissionais

Variáveis	Total amostra (n=157) *	
	n	%
Está empregado		
Não	65	41,4
Sim	92	58,6
Trabalha fora de casa		
Dia todo	80	51,0
Manhã	14	8,9
Não trabalha	49	31,2
Noite	4	2,5
Tarde	10	6,4
Profissão		
Administrador(a), Contador(a); Corretor(a); Gerente	11	7,0
Advogado(a); Escrivão(ã)	5	3,1
Assistentes e auxiliares administrativos/fiscal, secretários, assessores, comerciários, telemarketing	23	14,6
Empresário(a) /ou Microempresário(a), autônomos	19	12,1
Dentista; Psicólogo(a); Téc saúde; Assistente social	16	10,2
Dona de casa / Do Lar, desempregado, aposentado	22	14,5
Funcionário(a) Público(a)	15	9,6
Professor(a) Pedagogo(a)	13	8,3
Tecnologia e sistemas de informação	4	2,5
Estética e beleza	5	3,2
Arquiteto(a); Desenhista projetista, Designer	5	3,1
Encarregado/supervisor operacional	3	1,8
Estagiário(a)/Estudante	2	1,3
Publicitário(a); relações públicas	2	1,3
Motorista	2	1,3
Outros (bombeiro civil, serviços gerais)	2	1,3
Não respondeu	7	4,5

*Percentual obtido com base no total da amostra

Pouco mais da metade da amostra informou estar empregada, 58,6% (n=92). E, o fato de trabalhar fora de casa se caracterizou pelo período referente ao dia todo, 51,0% (n=80). Na pesquisa de Tucunduva (2009) sobre as implicações da ocupação parental sob a percepção dos filhos (n=232), a jornada de trabalho semanal materna, foi em média, cinco horas maior que a paterna (t=3,7), onde (n=77) mães tem uma jornada de mais de 30 horas semanais, e (n=75) até 12 horas semanais. Essa rotina, em muitas famílias, pode ser ampliada levando em consideração os cuidados da casa e dos filhos. Em seus resultados, mães que trabalham fora e donas de casa não apresentaram diferenças significativas nas práticas educativas.

No que se refere a caracterização profissional dos pais, destacaram-se as funções de dona de casa/do lar, 12,7% (n=20); funcionário(a) público, 9,6% (n=15); professor(a), 8,3% (n=13); e microempresário(a)/empreendedor(a), 5,7% (n=9).

Tabela 5: Caracterização sócio demográfica dos filhos

Identificação dos filhos	Total amostra (n=157) *	
	n	%
Sexo		
Feminino	90	57,3
Masculino	67	42,7
Idade		
11 anos	37	23,6
7-8 anos	65	41,4
9-10 anos	55	35,0
Q18 Série escolar		
1ª Ano do Fundamental	15	9,6
2ª Ano do Fundamental	30	19,1
3ª Ano do Fundamental	19	12,1
4ª Ano do Fundamental	30	19,1
5ª Ano do Fundamental	25	15,9
Outros	38	24,2

*Percentual obtido com base no total da amostra

Com relação aos filhos, pouco mais da metade são do sexo feminino 57,3% (n=90), com predomínio entre 7 a 8 anos, 41,4% (n=65); e de 9 a 10 anos, 35,0% (n=55). Quanto a escolaridade, a maioria encontram-se nos 2º e 4º anos do fundamental (19,1%, n=30). No estudo de Stasiak, Weber e Tucunduva (2014) sobre a qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos, houve a participação de 39 crianças entre 5 e 7 anos, em que 56,4% (n=22) eram meninos e, 43,6 (n=17) eram meninas.

6.1. ANÁLISES QUANTO ÀS RELAÇÕES DOS PAIS COM OS FILHOS

A tabela 6 mostra os resultados das análises da interação dos pais com os filhos obtidas no Questionário Sociodemográfico na seção relação entre pais e filhos.

Tabela 6: Distribuição absoluta e relativa para as questões referentes aos relacionamentos pais e filhos

Variáveis	Total amostra (n=157) *	
	n	%
Q19 Sua Participação na educação com os filhos		
Ambos presentes	85	54,1
Ausência de um dos pais	13	8,3
Mãe mais presente	52	33,1
Pai mais presente	7	4,5
Q20 Dia Tempo Fica Filho		
Manhã	21	13,4

Noite	95	60,5
Somente aos finais de semana	13	8,3
Tarde	28	17,8
Q21 Aceita Opinião Filho		
Não	16	10,2
Sim	141	89,8
Q22 Percebe Facilidade Parceiro Conversa Filho		
1Nunca	10	6,4
2Quase nunca	8	5,1
3As vezes	37	23,6
4Quase sempre	41	26,1
5Sempre	61	38,9
Q23 Conversa Filho Problemas Dele		
1Nunca	2	1,3
2Quase nunca	5	3,2
3As vezes	18	11,5
4Quase sempre	34	21,7
5Sempre	98	62,4
Q24 Ouve Opinião Filho com Atenção		
1Nunca	2	1,3
2Quase nunca	5	3,2
3As vezes	30	19,1
4Quase sempre	46	29,3
5Sempre	74	47,1
Q25 Aceita Opinião Filho		
1Nunca	1	0,6
2Quase nunca	4	2,5
3As vezes	59	37,6
4Quase sempre	57	36,3
5Sempre	36	22,9

Na avaliação da participação dos pais na educação dos filhos, os resultados apontaram que, a resposta “ambos presentes” alcançou 54,1% (n=85); seguida da resposta “mãe mais presente”, 33,1% (n=52). Nos resultados de Stasiak (2010) acerca do envolvimento dos pais (0,50) em que o nível de significância era de 0,05 sinalizou que, quanto maior o envolvimento dos pais maior é o repertório de habilidades sociais das crianças. Pais mais envolvidos estão mais disponíveis a ajudarem a criança na discriminação de padrões de interações funcionais, assim como, servem de modelos a essas interações e valores de conduta.

A questão que enfocou junto aos pais se durante o dia quanto tempo (mais ou menos) fica com o filho(a), 60,5% (n=95) mencionaram o turno da noite, enquanto que, a permanência durante os turnos da tarde e noite, alcançaram 17,8% (n=28) e 13,4% (n=21), respectivamente. Quanto ao fato de aceitar a opinião do filho(a), 89,8% (n=141) responderam de forma afirmativa.

Na avaliação da percepção de facilidade do parceiro em conversar com o filho, 38,9% (n=61) responderam que esta facilidade sempre ocorre, seguido daqueles que afirmaram que a

facilidade ocorre quase sempre, 26,1% (n=41). Em relação a conversar com o filho sobre os problemas dele, a maior parte dos pais relataram que conversam sempre, 62,4% (n=98). Sobre o fato de ouvir a opinião do filho com atenção, praticamente metade da amostra, 47,1% (n=74), relatou que ouve sempre, enquanto que, 29,3% (n=46), ouvem quase sempre.

No que se refere a aceitar a opinião do filho, 37,6% (n=59) dos pais informaram que aceitam às vezes, e 36,3% (n=57) relataram que quase sempre aceitam, ou seja, pode-se observar que, apesar de 47,1% (n=74) da amostra afirmar que sempre ouve a opinião do filho com atenção, não quer dizer que aceitam a opinião dos mesmos. Em estudos de Salvador e Weber (2005) a comunicação é uma estratégia que pode favorecer ou prejudicar as relações dependendo de suas características, pois é importante que a criança mantenha uma comunicação positiva na qual o diálogo é aberto e bidirecional, ou seja, acessível de ambos, pais e filhos, demonstrando também, se os pais estão dando oportunidade para o diálogo e autonomia dos filhos.

6.2. ANÁLISES REFERENTES A EQIF E SUAS DIMENSÕES

A tabela 7 apresenta uma análise descritiva dos resultados obtidos, de como se estabelece a comunicação dos pais para com os filhos, a fim de conhecer a frequência do envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva, clima conjugal positivo, modelo parental, sentimento dos filhos, punição física, comunicação negativa e clima conjugal negativo. As tabelas (7, 8 e 10) vão se deter à particularidade desta pesquisa que são as dimensões *Comunicação Positiva e Negativa*, totalizando oito itens, sendo que três se referem à subescala de aspectos positivos da comunicação parental e, cinco à subescala de aspectos negativos.

Tabela 7: Medidas de tendência central e amplitude para os escores das dimensões da escala EQIF (n=157)

Dimensões ou Subescalas	Total amostra (n=157)									
	Escore Somatório dos itens ^A				Classificação					
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Baixo		Médio		Alto	
				n	%	n	%	n	%	
Fatores proteção										
Envolvimento	38,49	2,834	23	40	42	26,8	28	17,8	87	55,4
Regras e monitoria	19,36	1,209	13	20	25	15,9	27	17,2	105	66,9
<u>Comun positiva filhos</u>	13,01	2,223	6	15	51	32,5	43	27,4	63	40,1

Clima conjugal positivo	18,29	6,665	5	25	67	42,7	27	17,2	63	40,1
Modelo parental	13,10	1,714	8	15	58	36,9	21	13,4	78	49,7
Sentimentos filhos	22,43	2,494	10	25	69	43,9	24	15,3	64	40,8
Fatores de risco										
Punição física†	5,01	1,982	3	15	44	28,0	33	21,0	80	51,0
<u>Comun negativa pais</u> †	10,66	3,502	5	21	69	43,9	13	8,3	75	47,8
Clima conjugal negativo†	7,80	3,572	4	20	71	45,2	14	8,9	72	45,9
Total										
Total Positivo	132,48	12,020	93	158	42	26,8	28	17,8	87	55,4
Total Negativo	23,47	7,246	13	56	25	15,9	27	17,2	105	66,9
Classificação geral										
Fatores de proteção TP \geq 138 (P60) e TN \leq 20 (P40)					33 (21,0%)					
Fatores de risco TP \leq 133 (P40) e TN \geq 25 (P60)					35 (22,3%)					
Nível intermediário					89 (56,7%)					

A: Escores obtidos com base no somatório dos itens de referentes a cada uma das dimensões

B: Escores obtidos com base na média obtida sobre os itens de referentes a cada uma das dimensões.

Nas informações referentes a EQIF em suas dimensões, verificou-se que para os resultados dos fatores de proteção, a dimensão *Envolvimento* concentrou a maior parte dos pais no alto percentil ($P60 \geq 40,0$), 55,4% ($n=87$), sendo que a média foi de 38,49, escore considerado elevado, uma vez que, a pontuação máxima é de 40 pontos. Desta forma, há evidências de que a participação dos pais na vida dos filhos mostrou-se elevada.

Para a dimensão *Regras e Monitoria*, prevaleceu o alto percentil ($P60 \geq 20,0$), observado em 66,9% ($n=105$) dos pais. Quanto a média da amostra ($19,36 \pm 1,21$), esta ficou muito próxima da pontuação máxima deste fator (20 pontos), indicando que, os aspectos referentes a existência de regras e o monitoramento das atividades dos filhos estão presentes de forma expressiva neste estudo.

Na dimensão *Comunicação Positiva* dos filhos, os pais classificados no alto percentil ($P60 \geq 14,8$) alcançou 40,1% ($n=63$), seguido do baixo percentil ($P40 \leq 12,0$), 32,5% ($n=51$). Em relação a estimativa da média, esta foi de 13,01, pontuação próxima ao máximo deste fator (15 pontos). No estudo de Weber (2017) com cerca de 1.400 adolescentes sobre as práticas parentais percebidas, autoestima, otimismo e resiliência, a maioria com autoestima elevada, percebeu seus pais como autoritativos (47,5%), enquanto o maior percentual classificado com baixa autoestima tinha pais negligentes (46,2%), ou seja, não havia diálogo e participação na vida dos filhos. Os dados mostraram correlação da comunicação positiva dos pais (pai e mãe juntos) com a autoestima, otimismo, resiliência, envolvimento dos pais, regras e monitoria do pai e da mãe, clima conjugal positivo, modelo parental e sentimento do filho em relação ao pai e a mãe.

Na dimensão *Clima Conjugal Positivo*, as classificações para alto ($P60 \geq 21,8$) e baixo percentil ($P40 \leq 19,0$), mostraram-se muito próximas, com proporções de 40,1% ($n=63$) e 42,7% ($n=67$), respectivamente. Este resultado é um indicativo de que a boa relação entre o casal é observada em 40,1%, enquanto que, a não demonstração de uma boa relação ocorreu em 42,7% da amostra. De modo aproximado aos resultados de Stachiw (2016) no que se refere ao clima conjugal positivo na percepção dos filhos (50%), apontaram que o pai não demonstra na maioria das vezes atitudes de carinho (físico ou verbal) ou elogios com a esposa. Dias (2011) menciona que a qualidade da relação do casal exerce grande influência sobre as estratégias educativas e, uma boa relação entre os genitores estaria associada a uma maior sensibilidade com a criação dos filhos.

Considerando-se a dimensão *Modelo Parental*, aproximadamente metade da amostra apresentou pontuações no alto percentil ($P60 \geq 14,0$), 49,7% ($n=78$), indicando que os pais se comportam de maneira coerente com o que ensinam para os filhos. Para a classificação do baixo percentil, 36,9% ($n=58$) da amostra concentrou-se nesta classificação, que enfoca a incoerência na maneira de se comportar.

Para a dimensão *Sentimento dos Filhos*, a maior concentração da amostra ocorreu na classificação do baixo percentil ($P40 \leq 22,0$), 43,9% ($n=69$), seguido do alto percentil ($P60 \geq 24,0$), 40,8% ($n=64$), ou seja, a maior parte dos filhos não se sentem tão bem em relação aos pais, quanto ao afeto e bem estar. Nos resultados de Glidden (2015) falar sobre os sentimentos para a mãe correlacionou-se significativamente com a dimensão de envolvimento parental ($r=0,438$), sugerindo que pais mais assertivos na sua comunicação intrafamiliar podem generalizar esta habilidade para outros núcleos de interação social.

Nas informações referentes aos fatores de risco, verificou-se que para a dimensão Punição Física 51,0% ($n=80$) apresentaram alto percentil ($P60 \geq 5,0$), seguido de 28,0% ($n=44$) da amostra que se concentraram no baixo percentil ($P40 \leq 3,0$). No entanto, cabe salientar que, as pontuações detectadas neste fator foram baixas, e isto pode ser observado pelo escore médio, que foi estimado em 5,01, ou seja, de modo geral a agressão física mostrou-se pouco utilizada nesta amostra.

Em relação à dimensão *Comunicação Negativa*, a concentração da amostra ocorreu no alto percentil ($P60 \geq 11,0$), 47,8% ($n=75$), e no baixo percentil ($P40 \leq 9,0$), 43,9% ($n=69$). Quanto ao escore médio, verificou-se que a média do fator comunicação negativa dos pais ($10,66 \pm 3,50$), ficou abaixo da pontuação máxima para esta escala, que é de 21 pontos. Desta forma, verificou-se que a amostra se concentra nas baixas pontuações, indicando que os pais pouco adotam maneiras inadequadas para falarem com seus filhos. Na pesquisa de Stasiak

(2010) em relação à interação familiar, o autoconceito mostrou correlação significativa com as dimensões comunicação negativa dos escores combinados de ambos os pais ($r=-,45$), punição física apenas da mãe ($r=-,47$) e, comunicação negativa apenas do pai ($r=-,42$). Esses resultados sustentam a importância da qualidade das interações familiares na construção do autoconceito pelas crianças, enfatizando o impacto de uma comunicação negativa e da punição corporal como fatores de risco para a formação de um autoconceito empobrecido (BOLSONI-SILVA e MARTURANO, 2002; LOOS e CASSEMIRO, 2010; WEBER, VIEZZER e BRANDENBURG, 2004).

No que se refere à dimensão *Clima Conjugal Negativo*, destacaram-se as classificações para o alto percentil ($P60 \geq 8,0$), 45,9% ($n=72$) e baixo percentil ($P40 \leq 6,0$), 45,2% ($n=71$), ou seja, as classificações apontaram que a amostra está, um tanto dividida quanto ao fato dos pais agirem de forma agressiva. Sobre a avaliação do escore médio, verificou-se que a média foi de 7,80, estimativa que ficou abaixo da pontuação máxima para este fator (20 pontos).

Em relação, aos escores totais negativos e positivos da escala, foi obtida a categorização, que identifica sujeitos que estão em situação de risco ou em situação de proteção. As famílias protetivas aquelas que apresentaram escores altos (acima do percentil 60) nas práticas positivas e escores baixos (abaixo do percentil 40) nas negativas; e como famílias de risco, aquelas cujos escores foram baixos (abaixo do percentil 40) nas escalas positivas e altos (acima do percentil 60) nas negativas.

De acordo com as estimativas desta amostra, para o total positivo os percentis 40 e 60% assumiram os escores de 133 e 138 pontos, respectivamente. E, para o total negativo estas estimativas foram de 20 e 25 pontos. Desta forma foram assumidos como pontos de corte para classificação geral para fator de proteção $TP \geq 138$ ($P60$) e $TN \leq 20$ ($P40$); enquanto que para identificar o fator de risco $TP \leq 133$ ($P40$) e $TN \geq 25$ ($P60$). [vide anexo estudo EQIF pontos de corte]. Nos resultados de Stasiak (2010), 77% das crianças que estão em uma interação familiar de proteção tinham pais com baixo nível de estresse parental. Já 82% das crianças em uma situação familiar de risco tinham pais com alto nível de estresse parental, ou seja, baixo estresse permite interações mais positivas entre genitores e filhos e, vice-versa.

Com base nestes critérios, verificou-se que, 21,0% ($n=33$) dos pais foram classificados como em situação proteção [apresentam escores altos nos fatores positivos, escore baixo nos fatores negativos]; 22,3% ($n=35$) como em situação de risco [apresentam escores altos nos fatores negativos e baixo nos positivos], enquanto que em 56,7% ($n=89$) predominou o nível intermediário. Semelhante aos resultados da pesquisa de Weber (2018) sobre fatores que classificam os jovens em situação de risco e proteção familiar, constatou-se que 23% dos

estudantes se encontram em situação de risco, 24 % encontram-se em situação de proteção e, 53% estão em uma situação intermediária, encontrando relação significativa entre altos níveis de autoestima, otimismo e resiliência (fatores de proteção) e práticas educativas parentais positivas (envolvimento dos pais, regras e monitoria e comunicação positiva).

6.3. COMPARAÇÃO EQIF ENTRE PAI E MÃE

Na tabela 8, a escala EQIF foi investigada comparando-se os resultados observados entre pai e mãe.

Tabela 8: Média e desvio padrão das dimensões EQIF por responsável

Dimensões ou Subescalas	Responsável				P	Diferente entre médias (Mãe – Pai)	
	Mãe (n=126)		Pai (n=31)			Absoluta	Relativa (%)
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
Envolvimento	38,7	2,6	37,5	3,6	0,094§	1,2	3,1
Regras e Monitoria	19,5	1,1	18,8	1,3	0,007§	0,7	3,9
<u>Comun Posit Filhos</u>	13,4	2,0	11,4	2,5	<0,001§	2,0	17,3
EQ4	4,7	0,6	4,2	0,8	0,002§	0,5	11,9
EQ12	4,5	0,9	3,6	1,0	<0,001¥	0,9	25,0
EQ22	4,2	1,0	3,6	1,0	0,004¥	0,6	16,7
Clim Conjug Positivo	18,1	6,7	18,9	6,5	0,567¥	-0,8	-4,1
Modelo Parental	13,2	1,7	12,9	1,7	0,404¥	0,3	2,2
Sentimentos Filhos	22,5	2,6	22,3	1,9	0,664¥	0,2	1,0
Punição Física	5,1	2,1	4,8	1,6	0,468§	0,3	6,0
<u>Comum Negat Pais</u>	10,6	3,5	10,8	3,7	0,755¥	-0,2	-2,0
Clim Conjug Negat	7,8	3,5	7,6	3,7	0,785¥	0,2	2,6
Total Positivo	133,2	12,0	129,4	11,6	0,112§	3,8	2,9
Total Negativo	23,5	7,3	23,3	7,1	0,856¥	0,3	1,1

¥ Teste t-Student para grupo independentes assumindo homogeneidade de variâncias;

§ Teste t-Student para grupo independentes assumindo heterogeneidade de variâncias;

EQ4 Meu filho costuma me contar as coisas boas que acontecem com ele.

EQ12 Meu filho costuma me contar as coisas ruins que acontecem com ele

EQ22 Meu filho costuma falar sobre seus sentimentos para mim

De acordo com as informações apresentadas na tabela 8, verificou-se que para a dimensão *Envolvimento* as médias não diferiram de forma significativa (mãe: $38,7 \pm 2,6$ vs. pai: $37,5 \pm 3,6$; $p=0,094$), indicando que, o pai e a mãe estão dando o apoio, estão se mostrando sensíveis as reações dos filhos, bem como, mostrando-se presentes no dia a dia, de maneira semelhante, neste estudo. Pais envolvidos se mostram sensíveis às suas opiniões (WEBER,

2009) e, esse envolvimento os permite ter uma melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem e crescimento das crianças (CIA, PAMPLIN e DEL PRETTE, 2006).

Para *Regras e Monitoria*, foi detectada diferença estatisticamente significativa ($p=0,007$), onde o escore médio das mães ($19,5\pm 1,1$) foi superior ao dos pais ($18,8\pm 1,3$), ou seja, há evidências de um maior envolvimento das mães quanto aos aspectos referentes a existência de regras e ocorrência de monitoria, ou seja, supervisão do cumprimento das regras estabelecidas quando comparado ao envolvimento dos pais.

Na dimensão *Comunicação Positiva*, os resultados indicaram que, a média das mães ($13,4\pm 2,0$) mostrou-se significativamente maior ($p<0,001$) que a dos pais ($11,4\pm 2,5$), ou seja, os filhos se sentem mais à vontade para falarem de si para as mães. Comparativamente nas médias de pais e mães, verificou-se que, mães (17,3%) obteve resultado superior aos pais. O estudo de Glidden (2015) conclui que quanto maior o total de comunicação positiva da mãe, maior é a frequência de envolvimento parental, sugerindo que a mãe ainda tem um papel mais expressivo em termos de envolvimento nas atividades e comunicação com filhos. Para Cia et al (2006) uma maior frequência comunicativa entre pais e filhos está relacionada a um melhor repertório de habilidades sociais da criança, menores níveis de hiperatividade e problemas de comportamento externalizantes, em que não apenas a qualidade, mas a quantidade de comunicação entre pais e filhos pode prever comportamentos socialmente desejáveis nas crianças.

A análise que considerou os itens específicos da dimensão *Comunicação Positiva* dos filhos, os resultados apontaram que na (EQ4 Meu filho costuma me contar as coisas boas que acontecem com ele), [mãe: $4,7\pm 0,6$ vs. pai: $4,2\pm 0,8$ $p=0,002$]; (EQ12 Meu filho costuma me contar as coisas ruins que acontecem com ele) [mãe: $4,5\pm 0,9$ vs. pai: $3,6\pm 1,0$ $p<0,001$] e (EQ22 Meu filho costuma falar sobre seus sentimentos para mim) [mãe: $4,2\pm 1,0$ vs. pai: $3,6\pm 1,0$ $p=0,004$] as médias entre as mães mostraram-se significativamente superior às médias dos pais. Na presente pesquisa, observou-se dados inferiores aos encontrados no estudo de Glidden (2015) ($r=-0,340$; $p=0,008$) o que pode indicar que a mãe ainda é a maior referência quando se trata de expressão e acolhimento dos sentimentos dos filhos.

Em relação à dimensão *Clima Conjugal Positivo*, não ocorreu diferença estatisticamente significativa ($p=0,567$) entre as médias de pais ($18,9\pm 6,5$) e mães ($18,1\pm 6,7$). Desta forma, devemos acreditar que pais e mães apresentaram comportamentos semelhantes quanto a relação de casal, que inclui afeto, diálogo e respeito. De forma semelhante aos resultados encontrados na pesquisa de Stasiak (2010) para clima conjugal positivo ($p=0,64$) a correlação direta entre clima conjugal positivo da mãe e do pai é de certa forma esperado, podendo representar o

entrosamento do casal. A literatura internacional tem trazido a associação das práticas educativas parentais, a qualidade do relacionamento conjugal e a associação entre os problemas de comportamento das crianças, em que verificou-se que os relacionamentos parentais interferem, provavelmente, nos problemas comportamentais das crianças, o contrário disso, pode melhorar a qualidade no relacionamento dos pais com os filhos (MULVANEY, MEBERT e FLINT, 2007; YU e GAMBLE, 2008).

Na dimensão *Modelo Parental*, os resultados apontaram que mães ($13,2 \pm 1,7$) e pais ($12,9 \pm 1,7$) não diferiram quanto a pontuação média sobre se comportarem de maneira coerente com seus ensinamentos, demonstrando exemplos positivos para os filhos. No estudo de Galindo e Fuller (2010) cujo objetivo era investigar a relação entre a parentalidade positiva, coesão familiar e competência social infantil, nas famílias latinas que eram imigrantes mexicanos recentes nos Estados Unidos constataram que a coesão familiar pode prover suporte adequado para o desenvolvimento da criança. Diferentemente das mães norte-americanas, as mães mexicano-americanas utilizam de comandos diretos e específicos, sendo esta posição de autoridade apresentada não aparece como algo negativo, mas reforça o respeito da criança para com seus pais.

Observou-se similaridade nos valores apresentados pelos pais com relação à dimensão *Sentimentos dos Filhos*, mães ($22,5 \pm 2,6$) e pais ($22,3 \pm 1,9$) ($p=0,664$) em que apresentaram a percepção de como seus filhos se sentem em relação a eles. Na pesquisa de Glidden (2015), essa dimensão apresentou correlação com a quantidade de filhos que os pais têm, isso ocorre tanto nas respostas da mãe ($r=0,355$) quanto ao pai ($r=0,269$), indicando que quanto mais filhos há na família, maiores são os índices de expressão de sentimentos das crianças tanto para a mãe quanto para o pai.

A dimensão *Punição Física*, responsável pelos menores escores médios, indicou que mães ($5,1 \pm 2,1$) e pais ($4,8 \pm 1,6$) não divergiram, de forma representativa, quanto a forma de avaliar esta questão, que enfoca a punição como forma de corrigir ou controlar o comportamento dos filhos. Na pesquisa de Weber (2017) sobre práticas educativas parentais percebida e sua relação com autoestima, filhos que apresentaram comportamentos de agressão física contra outros “uma vez por dia”, encontram-se os filhos de pais negligentes (50%) e, entre os que responderam que “nunca” praticaram agressão física, a maior porcentagem é de filhos de pais autoritativos (39,8%).

No que se refere à dimensão *Comunicação Negativa*, que avalia a maneira inadequada dos pais falarem com os filhos, verificou-se que os escores médios não diferiram de forma significativa [pai: $10,6 \pm 3,5$ vs. mãe: $10,8 \pm 3,7$ $p < 0,001$]. Desta forma, devemos acreditar que os

pais apresentaram inadequação de conteúdo ou forma de expressão semelhantes nesta dimensão. Ainda na pesquisa de Glidden (2015) foram encontradas correlações fortes entre os itens de comunicação negativa combinado pai/mãe e itens de envolvimento parental ($r=0,346$; $p=0,011$) sugerindo-se que pais que mantêm esse tipo de comunicação negativa podem apresentar pouca paciência para envolver-se nas atividades dos filhos, ou seja, uma menor qualidade comunicativa da parte dos pais está associada a menores níveis de envolvimento na vida dos filhos.

Para a dimensão *Clima Conjugal Negativo*, os escores médios entre mães ($7,8\pm 3,5$) e pais ($7,6\pm 3,7$) não diferiram significativamente ($p=0,785$), ou seja, os pais pontuaram de forma semelhante quanto à interação na forma agressiva. No estudo de Tucunduva (2009) onde seus resultados apontam alto índice de punição física dos filhos e melhor relacionamento conjugal (escore maior para clima positivo e menor para clima negativo) para mães dona de casa ($t=2,09$ e $t=2,15$), onde é possível que as mães donas de casa valorizem mais a relação conjugal e sofram menos estresse no cotidiano, relacionando-se com a expressão de afeto e autocontrole. Além disso, o modelo familiar de mãe profissional pode ter se desapegado da prática da punição física, enquanto as donas de casa permaneceram mais ligadas a esse modelo “educativo”.

Não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas nas comparações dos escores médios sobre os totais positivo [mãe: $133,2\pm 12,0$ vs. pai: $129,4\pm 11,6$; $p=0,012$] e negativo [mãe: $23,5\pm 7,3$ vs. pai: $23,3\pm 7,1$; $p=0,856$].

Com relação aos fatores de proteção e fatores de risco, a tabela 9 e, a figura 3 trazem os resultados divididos entre pai e mãe.

Tabela 9: Distribuição absoluta e relativa para a classificação da EQIF por responsável (Mostrar em gráfico)

Dimensões ou Subsescalas	Responsável*				p [£]
	Mãe (n=126)		Pai (n=31)		
	n	%	n	%	
Fatores de proteção TP \geq 138 (P60) e TN \leq 20 (P40)	26	20,6	7	22,6	
Fatores de risco TP \leq 133 (P40) e TN \geq 25 (P60)	25	19,8	10	32,3	0,263
Nível intermediário	75	59,5	14	45,2	

£ Teste Qui quadrado de Pearson

*Percentuais obtidos com base no total de cada responsável

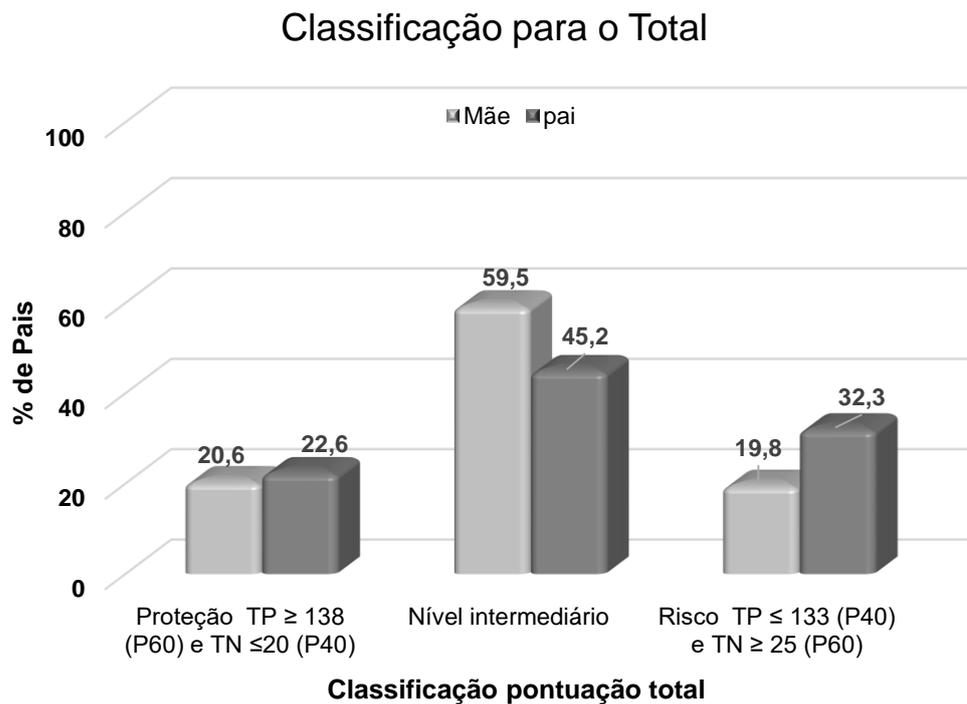


Figura 3: Distribuição relativa para a classificação sobre o total positivo (fatores de proteção) e total negativo (fatores de risco)

Considerando-se a comparação entre pai e mãe para a classificação geral, não foi detectada associação estatística significativa entre os pais e a classificação ($p=0,263$). Os resultados apontaram que, entre as mães prevaleceu o nível intermediário, 59,5% ($n=75$) e os fatores de proteção, 20,6% ($n=26$). No grupo dos pais, destacaram-se, além no nível intermediário, 45,2% ($n=14$), os fatores de risco, 32,3% ($n=10$).

Mediante os resultados encontrados na pesquisa de Stachiw (2016) sobre a percepção da interação familiar, observou-se que na situação de proteção e risco dos filhos, havia muitos em situação intermediária nos resultados encontrados na comunicação negativa (16% para a mãe e 12% para o pai). A pesquisadora traz esses dados como preocupantes, afirmando que caso não haja políticas voltadas à promoção da melhor interação familiar, tais resultados podem ser ainda mais agravantes, colocando-os em situação de risco.

A avaliação da qualidade predominante das relações familiares permite identificar famílias em situação de proteção ou de risco e, em um segundo momento possibilita programar intervenção em famílias de risco em benefício dos filhos. Os prejuízos efetivos ou potenciais no desenvolvimento devem ser averiguados no contexto de cada criança e família. O processo educativo com as famílias é de grande relevância, uma vez que, apesar de a família ser o lugar

potencialmente mais protetivo para o desenvolvimento das crianças, nem sempre a prática educativa parental é favorável (WEBER, 2009; FONSECA e FERREIRA 2019).

A presença das mães foi apontada como mais marcante na dimensão *Comunicação Positiva* no ambiente familiar quando comparada aos pais. No estudo de Stasiak (2015) em que utilizou as duas subescalas da comunicação (negativa e positiva) entre pais e filhos sugere que, famílias com mais filhos tendem a manter um diálogo mais aberto, com mais modelos positivos de comunicação (total da mãe $r=0,402$) e total do pai (0,258). Em se tratando de práticas educativas parentais, a questão do gênero pode ser menos relevante se considerados fatores como nível de instrução, qualidade da relação conjugal e experiência dos pais com os seus próprios cuidadores, merecendo atenção a comunicação entre pais e filhos, onde os pais estão mais vinculados à ideia de autoridade, enquanto as mães, ainda que trabalhem fora, ficam responsáveis pelos cuidados com os filhos (CIA et al., 2006).

6.4. COMPARAÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DE CADA FATOR ENTRE OS PAIS

A tabela 10 permite avaliar as classificações de cada um dos fatores, segundo os percentis 40 e 60, forma comparadas entre os pais.

Tabela 10: Distribuição absoluta e relativa para a classificação dos fatores da EQIF para pai e mãe

Dimensões	Pais				p [†]
	Mãe (n=126)		Pai (n=31)		
	n	%	n	%	
ENVOLVIMENTO_CLASS					0,101
Baixo (<= p40=38,0)	29	23,0	13	41,9	
Médio	24	19,0	4	12,9	
Alto (>=P60=40,0)	73	57,9	14	45,2	
REGRAS_MONITORIA_CLASS					<0,001
Baixo (<= p40=18,0)	13	10,3	12	38,7	
Médio	21	16,7	6	19,4	
Alto (>=P60=20,0)	92	73,0	13	41,9	
COMUN_POSITIVA_CLASS					<0,001
Baixo (<= p40=12,0)	32	25,4	19	61,3	
Médio	35	27,8	8	25,8	
Alto (>=P60=14,8)	59	46,8	4	12,9	
CLIMA_CONJUGAL_CLASS					0,951
Baixo (<= p40=19,0)	53	42,1	14	45,2	
Médio	22	17,5	5	16,1	
Alto (>=P60=21,8)	51	40,5	12	38,7	

MODELO_PARENTAL					0,394
Baixo (<= p40=12,0)	44	34,9	14	45,2	
Médio	16	12,7	5	16,1	
Alto (>=P60=14,0)	66	52,4	12	38,7	
SENIMENTOS_FILHOS					0,202
Baixo (<= p40=22,0)	51	40,5	18	58,1	
Médio	20	15,9	4	12,9	
Alto (>=P60=24,0)	55	43,7	9	29,0	
PUNICAO_FISICA					0,088
Baixo (<= p40=3,0)	37	29,4	7	22,6	
Médio	22	17,5	11	35,5	
Alto (>=P60=5,0)	67	53,2	13	41,9	
COMUNIC_NEGATIVA_PAIS_C					0,581
LASS					
Baixo (<= p40=9,0)	56	44,4	13	41,9	
Médio	9	7,1	4	12,9	
Alto (>=P60=11,0)	61	48,4	14	45,2	
CLIMA_CONJUG_NEGATIVO_C					0,887
LASS					
Baixo (<= p40=6,0)	56	44,4	15	48,4	
Médio	11	8,7	3	9,7	
Alto (>=P60=8,0)	59	46,8	13	41,9	

£ Teste Qui quadrado de Pearson

De acordo com os resultados foi detectada associação estatística significativa em *Regras e Monitoria* ($p < 0,001$), indicando que, as mães mostraram-se associadas ao alto percentil, 73,0% ($n=92$); enquanto que, com os pais a associação ocorreu com o baixo percentil, 38,7% ($n=12$).

Outro resultado representativo foi observado no fator *Comunicação Positiva* ($p < 0,001$) onde as mães mostraram-se relacionadas ao alto percentil, 46,8% ($n=59$); enquanto que com os pais a associação ocorreu com o baixo percentil, 61,3% ($n=19$). Enfatizando o impacto de uma comunicação negativa e da punição corporal como fatores de risco para a formação de um autoconceito empobrecido (BOLSONI-SILVA e MARTURANO, 2002; LOOS e CASSEMIRO, 2010; WEBER e BRANDENBURG, 2008).

Em relação a classificação dos demais fatores, em comparação com os pais, os resultados não foram representativos, nesta amostra.

Stasiak (2010) e Weber (2005) apontam que a comunicação negativa e a punição corporal são fatores de risco ao desenvolvimento de problemas de comportamento e; o envolvimento parental, a apresentação de regras e monitoria, a comunicação positiva, o modelo parental e o sentimento dos filhos por seus pais, por sua vez, são fatores protetivos, que favorecem a construção de um repertório de habilidades sociais e emocionais adequadas das

crianças, ou seja, a qualidade da interação familiar encontra-se relacionada ao repertório de habilidades sociais das mesmas, o que a leva a desenvolver relações saudáveis em todos os seus contextos de interação, familiar, escolar, dentre outros.

As práticas educativas parentais exercem importante influência sobre o desenvolvimento socioemocional e comportamento da criança na família enquanto sistema. Nesse contexto, tanto os pais quanto as mães parecem contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento dos filhos, sendo que a interação de cada um com a criança difere em conteúdo e qualidade (CIA et al, 2006; FREITAS e PICCININI, 2010). Os pais que são considerados hábeis na comunicação, auxiliam na competência social, resolução de problemas, habilidades sociais e autoeficácia, processo sobre autorregulação no exercício da agência humana, relacionando aos conceitos de Bandura, em que o homem tem a capacidade de intervir intencionalmente em seu ambiente, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas interações familiares (BANDURA, 1986; POLYDORO e AZZI, 2008; GALLINDO e FULLER, 2010).

O resultado apresentado mostra um maior escore na dimensão *Comunicação Positiva* da mãe, correlacionada a dimensão de *Regras e Monitoria*, o que pode sugerir que ela ainda tem um número maior de funções relacionadas ao estabelecimento de limites e comunicação no ambiente intrafamiliar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada atingiu aos seus objetivos propostos e, encontrou dados relevantes acerca das relações entre pais e filhos, na dimensão *comunicação*, sendo de grande importância para a região amazense, trazendo contribuições metodológicas e práticas para o tema sob estudo. Este estudo confirma aspectos da literatura referentes à importância da comunicação entre pais e filhos e da participação deles na vida da criança, bem como o efeito das práticas positivas no desenvolvimento de fatores de proteção na infância.

Foram verificadas as dimensões avaliadas por meio do instrumento EQIF, a fim de conhecer a frequência do envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva, clima conjugal positivo, modelo parental, sentimento dos filhos, punição física, comunicação negativa e clima conjugal negativo. Os resultados apontaram representatividade na dimensão *Comunicação Positiva* onde as mães mostraram-se relacionadas às médias mais altas em comparação com os pais, essas variáveis se apresentaram próximas da dimensão *Envolvimento Parental*, sugerindo que o ambiente de suporte que os pais proporcionam é um fator relacionado a uma comunicação mais assertiva, parecendo serem práticas que caminham juntas.

Na dimensão *Comunicação Positiva*, os resultados indicaram que, a média das mães mostrou-se significativamente maior que a dos pais, sugerindo que a mãe ainda tem um papel mais expressivo em termos de envolvimento nas atividades e comunicação com filhos. A responsabilidade das mães por aspectos fundamentais no desenvolvimento dos filhos, como os cuidados diários, educação e diálogo, ainda continuam sendo maior do que a dos pais, de acordo com outros estudos que apontam para a escala de envolvimento e comunicação foram positivamente e de maior responsabilidade materna, apesar das constantes mudanças ocorridas na dinâmica familiar.

A literatura na área indica que a relação das práticas educativas parentais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos filhos, onde indicam que as dimensões positivas como *envolvimento parental*, em que os resultados apontam que o pai e a mãe estão dando o apoio e, estão se mostrando sensíveis as reações dos filhos, bem como, mostrando-se presentes na rotina diária dos mesmos de maneira semelhante; *comunicação positiva*, onde indicam maior expressividade de diálogo dos filhos com as mães; *clima conjugal positivo*, onde observou-se que não ocorreu diferença estatisticamente significativa entre as médias de pais e mães, apontando que pais e mães apresentaram comportamentos semelhantes quanto a relação de casal, que inclui afeto, diálogo e respeito, sendo estes, indicadores de qualidade familiar que

atuam no repertório comportamental dos filhos, como expressão do afeto, autocontrole, autoestima, possibilitando o aprendizado de habilidades socioemocionais importantes para um desenvolvimento saudável.

Verificou-se que o aumento de famílias chefiadas por mulheres (ou monoparentais) no Estado do Amazonas não só pelo número de divórcios crescendo nos últimos anos, assim como, de gravidez precoce ou não planejada, instabilidade familiar e/ou abandono do parceiro, constituindo aspectos sociais, temporais e culturais da participação expressiva da mãe no acompanhamento dos filhos. Além das particularidades fomentadas pela miscigenação da família amazonense em que, apesar das mudanças, as atividades laborais produtivas fazem parte do contexto masculino, enquanto que a mulher é responsável pelos cuidados com os filhos.

Ressalta-se que as práticas educativas dos pais sobre os filhos não são descritas como absolutas, pois existem contextos e situações em que as famílias estão inseridas, porém, as relações estatisticamente significativas mostram qual caminho para um melhor desenvolvimento global. A forma de se comunicar com firmeza, resistência aos desejos prejudiciais e inabilidades dos filhos, com a capacidade de reforçar condutas e práticas almejadas, possivelmente desenvolverá um indivíduo com maior manejo diante da interação com o mundo e seus desafios. Por outro lado, pais sem habilidades significativas, constituem filhos com deficiência na maneira de lidar com obstáculos desencadeando maior número de comportamentos desadaptativos.

O instrumento EQIF respondeu sobre as dimensões que permeiam as interações familiares e, nas suas subescalas de comunicação (positiva e negativa) para acessar a qualidade de comunicação entre pais e filhos. Outros instrumentos poderiam também ter contribuído com esta pesquisa, como a Escala de avaliação da comunicação na parentalidade (COMPA) porém não foram validados e autorizados para o Brasil.

Devido ao prazo da pesquisa, não foi possível estender o acesso ao link on line para que um maior número de pais respondesse ao formulário. O que precisa ser levada em conta em pesquisas futuras, foi a dificuldade de uma maior participação do pai nas pesquisas, devendo-se considerar a caracterização dos diversos contextos nos quais estão inseridos. Foi observado nessa pesquisa uma maior participação das mães, o que pode estar relacionado à busca em compreender acerca da interação com os filhos ou mesmo da atual configuração familiar, em que a mãe é a principal ou única cuidadora.

Os estudos ainda são escassos nessa temática e, necessita de mais pesquisas transversais para avaliar esses construtos das habilidades socioemocionais, a fim de explorar como as práticas educativas parentais e, a comunicação na infância podem influenciar no desenvolvimento saudável da criança. Diversas variáveis podem ainda ser estudadas, como as divergências entre resultados nos mais diversos locais e culturas, a idade dos pais, quantidade de filhos e, outras faixas etárias poderiam ser investigadas em relação às práticas educativas parentais.

Ressalta-se a importância nos estudos sobre as práticas preventivas e positivas ao desenvolvimento infantil e à qualidade na interação familiar, para capacitar os profissionais da área de treinamento para pais, escolas e, até maior interesse dos psicólogos clínicos e escolares pelo construto das habilidades socioemocionais.

A pesquisa atendeu à hipótese construída de que diferentes aspectos da interação familiar podem ser classificados como fatores de risco e/ou proteção, de acordo com o tipo de influência no desenvolvimento do filho e, que a comunicação positiva ou negativa, é uma prática parental importante a ser estudada para analisar os seus efeitos da qualidade na interação familiar e, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Construção psicopedagógica. v. 24. n. 25. São Paulo, 2016.

ALVARENGA, P.; WEBER, L. N. D.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental.** Revista Brasileira de Terapia Cognitiva, v. XVIII, n.1, pp 4-21, 2016.

AMBIEL, R. A. M.; PEREIRA, C. P. DA; MOREIRA, T DA C. **Produção Científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais.** Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica. v. 14. n. 3. Itatiba, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANDEIRA, M.; Del Prette, Z.; Del Prette, A.; Magalhães, T. **Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. V. 25. N. 2. Brasília, 2009.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action.** New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, E. O. **Estilos parentais e configurações familiares na constituição dos esquemas mentais.** Dissertação de Mestrado. UFAM. Manaus, 2019.

BARBOSA, A.; TERROSO, L.; ARGIMON, I. **Epistemologia da terapia cognitivo-comportamental: casamento, amizade ou separação entre as teorias?** Bol. Acad. Paulista de Psicologia, São Paulo. V. 34, n. 86. P. 63-79, 2014.

BARGAS, J. A. **Stress e estilo parental materno no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Dissertação de Mestrado. Puc-Campinas, 2012.

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Sistema integrado de Bibliotecas. Diretrizes para apresentação de dissertação da Ufam. ABNT 2017.

BRÁS, P. M. **Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais atuais**. Mestrado Universidade de Lisboa faculdade de psicologia e de ciências da educação, 2008.

BECK, J. **Terapia Cognitiva: Teoria e Prática**. Artmed, Porto Alegre, 1997.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BNCC, **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. Abril, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais**. Adaptação de Bolsoni-Silva, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. **Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais**. Estudos de Psicologia, Natal, 2002.

CABALLO, V. E. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

CARVALHO, M. S. D. P.; SILVA, B. M. B. S. **Estilos parentais: um estudo de revisão bibliográfica**. *Revista Psicologia em foco*. v. 6. n. 8, 2014.

CARVALHO, R. S. de; Silva, R. R. D. da. **Currículos Socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame**. *Educar em Revista*. n. 63. Curitiba, 2017.

CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition**. Chicago, IL: CASEL Guide, 2003.

CECCONELLO, Alessandra Marques; DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Sílvia Helena. **Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar**. *Psicol. estud. Maringá*. v.8, pp, 5-54, 2003.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos**. *Paidéia*, 2006.

COUTINHO, J. et al. **Versão portuguesa da escala de dificuldades de regulação emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos.** Revista Psiq. Clínica, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA COSTA, KA.; LAPORT, TJ. **Família e sociedade: uma análise sobre o processo do desenvolvimento humano.** Revista Mosaico. 2019 Jan/Jun.; 10 (1): 49-55.

DAMÁSIO, B. F.; SEMENTE EDUCAÇÃO, G. **Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria.** Temas em Psicologia. v. 25. n. 4, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática.** Vozes. Petrópolis, 2005.

DEL PRETTE, Z.A. P. et al. **Habilidades Sociais Parentais e o relacionamento entre pais e filho.** Psicologia em Estudo. Universidade Estadual de Maringá. vol. 11. Abril. Maringá, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P; FALCONE, E; MURTA, S. **Contribuições do campo das habilidades sociais para a compreensão, prevenção e tratamento dos transtornos de personalidade.** Perspectiva em Psicologia. Cap. 17. UFSCAR, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais e Análise do comportamento. Proximidade histórica e Atualidades.** Revista Perspectivas. v. 1. n. 2. UFSCAR, 2010.

DIAS, M. B.; SOUZA, I. M. C. **Famílias modernas: (inter)secções do afeto e da lei.** Disponível em <http://www.iuspedia.com.br> 18 jan. 2008.

DIAS, M. O. **Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica.** Revista Gestão e Desenvolvimento. v. 19. Viseu, 2011.

EKMAN, P. **A Linguagem das emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor.** São Paulo: Lua de Papel, 2011.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN. R. A. (Orgs.) et al. **Aprendizagem socioemocional na escola.** Saúde Mental na Escola; O que os educadores devem saber. Artmed, 2014.

FALCKE, D.; ROSA, L.; STEIGLEDER, V. A. T. **Estilos parentais em famílias com filhos em idade escolar.** *Revista Interinstitucional de Psicologia.* São Leopoldo, 2012.

FONSECA, H. R. R.; FERREIRA, M. D. M. **Negligência parental infantil: revisão do construto.** *Revista FSA.* v. 1. n. 4, Teresina, 2019.

FREITAS, A. P. C. O.; PICCININI, C. A. **Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito.** *Estudos de Psicologia.* Campinas, 2010.

FRIEDBERG, R. D.; MCCLURE, J. M. **A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALINDO, C.; FULLER, B. **The social competence of latino kindergartners and growth in mathematical understanding.** *Developmental psychology.* vol. 46. n. 3, 2010.

GLIDDEN, R. S. **Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação entre pais e filhos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

GOMIDE, P. I. C. et al. **Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais.** *Psico- USF.* v. 10. n. 2, 2006.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C. dos A. A. **Competências Socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho.** *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho.* v. 14. n. 4, 2014.

KNAPP, P. **Terapia Cognitiva Comportamental na Prática Psiquiátrica.** Artmed. Porto alegre, 2008.

KURDT, D. K. S.; FRAGA, I. B.; SANTOS, M. C. P.; SILVA, N. A.; SILVA, S. S. C.; SIQUEIRA, A. C. **Comunicação entre pais e filhos adolescentes de escolas públicas e particulares.** *Revist. Psicol,* p.8, 2011.

LEAHY, R. L. et al. **Regulação emocional em Psicoterapia. Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

LIPNEVICHE, A. A; ROBERTS. R. D. **Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts.** *Learning and individual differences.* APA, 2012.

- LOOS, H.; CASSEMIRO, L. F. K. **Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças.** Estudos de Psicologia. Campinas, 2010.
- LUCENA-SANTOS, P., PINTO-GOUVEIA, J., OLIVEIRA, M.D.S. **Terapias comportamentais de terceira geração: guia para profissionais.** Sinopsys. Novo Hamburgo, 2015.
- MACARINI, S. M; MARTINS, G. D. F; MINETTO, M. F. J.; VIEIRA, M. L. V. **Práticas Parentais: Uma revisão da literatura brasileira.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 62. N. 1, 2010.
- MARCHEZINI-CUNHA, V.; TOURINHO, E. Z. **Assertividade e autocontrole: Interpretação analítico-comportamental.** Psicologia: Teoria e pesquisa. v. 26. n. 2. Universidade Federal do Pará, 2010.
- MALUF, C. A.; MALUF, A. C. **A Família na pós-modernidade: Aspectos civis e bioéticos.** Revista da Faculdade de Direito de São Paulo. v. 108. São Paulo, 2013.
- MIGUEL, F. K. **Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional.** Psico-USF. v. 20. n. 1. Bragança Paulista, 2015.
- MIND LAB BRASIL. Ebook. **Socioemocional: Educação para a vida.** Disponível em <http://www.educador360.com.br>. Brasil, 2017.
- MOREIRA, P. A. S. et al. **Long-Term impacto of the promotion of social and emotional skills.** Psycology/Psicologia: reflexão e crítica, 2014.
- MOREIRA, L. R.; CAVALCANTE, F. L. de L.; MEIRELES, A. M. R. **Tecnologias Educacionais: Um cenário para uma prática pedagógica inovadora.** Revista Expressão Católica. FCRS, 2014.
- MULVANEY, M. K.; MEBERT, C. J.; FLINT, J. **Parental affect and childrearing beliefs uniquely predict mother's and father's ratings of children's behavior problems.** Journal of Applied Developmental Psychology. v. 28, n. 5-6, p. 445-457, 2007.
- NEUFELD, C.B., BRUST, P.G., & STEIN, L.M. **Bases Epistemológicas da Psicologia Cognitiva Experimental.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2011.
- NUNES BAPTISTA, M. **Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares.** Psico – USF, v. 10, n. 1, p 11-19, 2005.

NUNES BORBA, L. **Estudo da associação entre tratamento para transtornos de ansiedade na infância e habilidades sociais e sintomatologia parental.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina, 2014.

PAROLIM, I. C. H. Relação família e escola. Revista Atividades & experiências, v.7, pp.43-45, Curitiba, 2008.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. **Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos.** Mudanças – Psicologia da Saúde, 2013.

PINHEIRO, M. I. **Treinamento em Habilidades Sociais Educativas para pais de crianças em trajetória de risco.** São Carlos. UFSCAR, 2006.

PINTO, A. D. M. **Competências Sociais, Problemas de comportamento e Competências Acadêmicas: Um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico.** Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2015.

POLETO, M. **Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre.** Ciência e Saúde coletiva, vol. 14. N.2, 2009.

REIS, A. H. et al. **Reação materna frente à expressão emocional de raiva e tristeza dos filhos.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. v. 18. n. 2, 2016.

REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R; SOARES, A. B. **Habilidades Sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem.** Psicologia Argumento. v. 30. n. 69. Curitiba, 2012.

REBESCHINI, C. **Trauma na infância e transtornos de personalidade na vida adulta: Relações e diagnósticos.** Revista Saúde e Desenvolvimento Humano. Canoas. v.5 n.2., 2017.

REPPOLD, C., PACHECO, J., & HUTZ, C. **Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais.** In C. Hutz (Org.), Violência e risco na infância e adolescência: Pesquisa e intervenção (pp.9-42). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RODRIGUES, M. **Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição.** Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

- SALVADOR, A. P. V.; WEBER, L. N. D. **Práticas Educativas Parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos**. Interação em Psicologia. Curitiba, 2005.
- SANTOS, M. V. DOS. **Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes**. Dissertação de Mestrado. PUC. Campinas, 2016.
- SAUR, A. M. **Riscos biológicos e aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais de uma coorte de escolares**. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto. USP, 2012.
- SAWAIA, B. B. **Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades**. In: Acosta, A. R.; Vitale, M. A. F. (Org.). Família: redes, laços e políticas públicas, (5). São Paulo: Cortez, 2010.
- SERRA, A. M. **Terapia cognitiva e construção do pensamento**. Revista Psique. Ed. especial abril. São Paulo: Ed. Escala, 2007.
- SILVA, E.; FREIRE, T. **Regulação emocional em adolescentes e seus pais. Da psicopatologia ao funcionamento ótimo**. Análise Psicológica, 2014.
- SOUZA, R. M. **Competência social em crianças em idade escolar: um processo de diagnóstico-interventivo**. Psicologia Revista, v. 17, 2008.
- STACHIW, R. S.; SIQUEIRA, A. C. **Avaliação dos aspectos da qualidade na interação familiar em alunos do último ano do ensino fundamental**. Revista Farol. v. 1, n. 1, p. 87-100, Agosto, 2016.
- STASIAK, G. R.; WEBER, L. N. D.; TUCUNDUVA, C. **Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o Autoconceito, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento dos Filhos**. Psico. v. 5. n. 4, 2014.
- VALLE, T. G. M.; GARNICA, K. R. H. **Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar**. Editora Unesp. São Paulo, 2009.
- VALENTINI, F; ALCHIERI, J. C. **Modelo Clínico de estilos parentais de Jeffrey Young: revisão da literatura**. Contexto Clínicos. v. 2. N.2. São Leopoldo, 2009.
- WEBER, L. N.D., PRADO, P. M., VIEZZER, A. P. BRANDENBURG, O. J. **Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos**. Psicologia: Reflexão e Crítica. v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

WEBER, L. N. D.; SELIG, G. A.; BERNARDI, M. G.; SALVADOR, A. P. V. **Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais.** Paidéia. Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 407-414, 2006.

WEBER, L. N. D.; PRADO, P. M.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. **Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar.** Psicologia Argumento. Jan./Mar., 2008.

WEBER, L. N. D. **Relações entre as práticas educativas parentais percebidas e a autoestima, sinais de depressão e uso de substâncias por adolescentes.** International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicologia, n. 1. p. 157-168, 2017.

WEBER, L. N. D.; DIAS, A. Y. M.; GOMES, L. C.; PASQUALOTTO, R. A. **Práticas parentais percebidas, autoestima, otimismo e resiliência em futuros professores.** International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicologia, n. 1. Volume 1. ISSN: 0214-9877. pp: 193-202, 2018.

WRIGHT, J. H. et al. **Aprendendo a Terapia Cognitivo-Comportamental. Um guia ilustrado.** Artmed. Porto Alegre, 2008.

YOUNG, Jeffrey E. et. al. **Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

YU, J. J.; GAMBLE, W. C. **Pathways of influence: Marital relationships and their association with parenting styles and sibling relationship quality.** Journal of Child and Family Studies. v. 17, n. 6, p.757-778, 2008.

9. SESSÃO DE ARTIGO

O seguinte estudo teórico – **APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: FATOR DE PROTEÇÃO** – que compõe a sessão teórica, encontra-se formatado nas normas de referência da revista a qual está sendo submetido.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: FATOR DE PROTEÇÃO

Andrea Costa de Almeida

Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida

Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Resumo

Compreende-se que as situações emergentes da sociedade trazem a necessidade da aprendizagem de novos conhecimentos para enfrentamento dos desafios e, para lidar com essas demandas, a criança e adolescente precisam desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais e emocionais, constituindo um fator de proteção na infância contra vários indicadores de comportamentos prejudiciais. As práticas educativas parentais são altamente relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos socialmente competentes. Realizou-se um levantamento bibliográfico e revisão de literatura referente à aprendizagem socioemocional, buscando apontar diretrizes que possam orientar pais, professores e profissionais da saúde, sobre a HSEs. O material buscado nas bases de dados contemplaram a PubMed, Scielo.org, Bvs Psi e PePSIC, no período de 2008 a 2018. Destaca-se que as habilidades socioemocionais estão envolvidas na relação de qualquer pessoa com seu mundo e, a educação das competências socioemocionais possibilita o desenvolvimento de bons esquemas mentais, princípios organizadores do funcionamento cognitivo, emocional, comportamental e interpessoal.

Palavras-chave: Práticas Educativas Parentais; Habilidades Socioemocionais, Fator de Proteção, Infância.

SOCIOEMOTIONAL LEARNING: PROTECTION FACTOR

Abstract

It is understood that the emergent situations of society bring the need to learn new knowledge to face the challenges and, to deal with these demands, children and adolescents need to develop an increasingly elaborate repertoire of social and emotional skills, constituting a factor protection in childhood against various indicators of harmful behavior. Parental educational practices are highly related to the development of socially competent behaviors. A bibliographic survey and literature review was carried out regarding socio-emotional learning, seeking to point out guidelines that can guide parents, teachers and health professionals, about HSEs. The material searched in the databases included PubMed, Scielo.org, Bvs Psi and PePSIC, from 2008 to 2018. It is emphasized that socioemotional skills are involved in the relationship of any person with their world and the education of socioemotional skills enables the development of good mental schemas, organizing principles of cognitive, emotional, behavioral and interpersonal functioning.

Keywords: Parenting Educational Practices; Socioemotional Skills, Protection Factor, Childhood.

APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL: FACTOR DE PROTECCIÓN

Resumen

Se entiende que las situaciones emergentes de la sociedad conllevan la necesidad de aprender nuevos conocimientos para enfrentar los desafíos y, para hacer frente a estas demandas, los niños y adolescentes necesitan desarrollar un repertorio cada vez más elaborado de habilidades sociales y emocionales, lo que constituye un factor protección en la infancia contra diversos indicadores de comportamiento nocivo. Las prácticas educativas de los padres están muy relacionadas con el desarrollo de comportamientos socialmente competentes. Se realizó una encuesta bibliográfica y una revisión de la literatura sobre el aprendizaje socioemocional, buscando señalar pautas que puedan guiar a los padres, maestros y profesionales de la salud sobre las HSE. El material buscado en las bases de datos incluyó PubMed, Scielo.org, Bvs Psi y PePSIC, de 2008 a 2018. Se enfatiza que las habilidades socioemocionales están involucradas en la relación de cualquier persona con su mundo y la educación de habilidades socioemocionales permite el desarrollo de buenos esquemas mentales, organizando principios de funcionamiento cognitivo, emocional, conductual e interpersonal.

Palabras clave: Prácticas educativas para padres; Habilidades socioemocionales, factor de protección, infancia.

1. INTRODUÇÃO

A educação dos filhos não ocorre somente pelo uso de estratégias como as práticas educativas parentais, outros aspectos da interação familiar contribuem para o aprendizado de novos comportamentos das crianças, como o modelo parental, onde os comportamentos dos pais modelam as atitudes dos filhos, principalmente os referentes aos valores e modelos morais (Bolsoni-Silva, 2016). Assim, por meio do desenvolvimento das habilidades socioemocionais (HSEs), os indivíduos aprendem a lidar com conflitos de forma mais efetiva, resultando em fatores de proteção de possíveis condições psicológicas, incluindo sintomas de ansiedade, depressão, podendo evoluir ou não para os transtornos alimentares, uso de substâncias, problemas de relacionamento, dentre outros (Leahy, 2013; Estanislau, 2014). Pais atentos, percebem e respondem de forma mais imediata ao comportamento dos filhos, resultando em melhores indicadores no que se refere ao desenvolvimento socioemocional deles (Alvarenga, Weber, Bolsoni-Silva, 2016).

As práticas educativas parentais são estratégias utilizadas pelos pais na interação com seus filhos para eliminar comportamentos considerados desadaptativos ou para estimular comportamentos adaptativos (Weber, Prado, Salvador, Brandenburg 2008). As estratégias utilizadas são o envolvimento, a apresentação de regras, monitoria, comunicação, punição,

dentre outras (Weber, Dias, Gomes, Pasqualotto, 2018) que objetivam investigar os efeitos sob o desenvolvimento dos filhos (Weber et al, 2008).

A qualidade da interação familiar é importante no desenvolvimento socioemocional da criança, sendo o diálogo e a convivência expressões significativas na manutenção dessa relação (Brás, 2008; Parolin, 2008; Weber et al., 2008; Sawaia, 2010; Dias, 2011; Stachiw & Siqueira, 2016). Nesse sentido, tem-se uma abertura para ações que possam contemplar o empoderamento e a mudança de atitudes dos pais através do acesso à aprendizagem socioemocional, processo fundamental para um crescimento saudável da criança em diversos segmentos da sua vida (Estanislau et al, 2014).

O principal contexto para o desenvolvimento destas habilidades são a família, a escola e a comunidade. A família é o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, oferecendo modelos de comportamento de conduta social através de práticas disciplinares. Os pais costumam funcionar como modelos, devendo estar sensíveis aos sinais e necessidades da criança, proporcionando condições de obter êxitos em relação aos seus comportamentos adaptativos (Del Prette & Del Prette, 2010; Pinto, 2015). A escola complementa dando suporte à manutenção da estrutura necessária para o crescimento saudável da criança, determinando a importância de uma boa parceria e comunicação com a escola, gerando benefícios para a vida futura (Estanislau et al, 2014).

Estudos na área socioemocional demonstram os benefícios da estimulação das habilidades sociais e emocionais na estruturação de fatores de proteção e minimização dos fatores de risco para a vida futura do indivíduo (Leahy, 2013; Estanislau et al, 2014; Gondim, Morais & Brantes, 2014; Moreira et al, 2015; Alvarenga, Weber, Bolsoni-Silva, 2016). As pesquisas mostram que diferentes aspectos da interação familiar podem ser classificados como fatores de risco e proteção, de acordo com o tipo de influência no desenvolvimento infantil, em que os fatores de proteção se referem às condições ou variáveis que modificam e/ou melhoram a resposta do indivíduo, diminuindo a probabilidade de apresentar problemas de desenvolvimento. Já os fatores de risco, ao contrário, são as condições que aumentam a probabilidade de ocorrência de resultados desfavoráveis ou negativos (Reppold, Pacheco, Hutz, 2005; Weber et al, 2008).

Em condições ideais, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais básicas durante os anos pré-escolares, estabelecendo e mantendo suas primeiras amizades, convivendo bem com seus pares de forma igualitária e, superando desafios diários. Crianças onde o

ambiente não possibilita a aquisição dessas habilidades, possuem um aumento de risco de dificuldades comportamentais, emocionais e comportamentos antissociais na adolescência (Abed, 2016; Santos, 2016).

Aproximar o ambiente familiar do desenvolvimento de habilidades socioemocionais estabelece um aprendizado mais completo, impactando no bem-estar ao longo da vida, sendo possível ajudar os filhos a conhecerem a si mesmos. Nesse processo, é possível identificar e nomear suas emoções, desenvolver empatia, resolver problemas, formar relacionamentos positivos e, autogerenciar seus comportamentos e emoções, o que favorece um melhor índice de desempenho e, ao mesmo tempo, promoção de novas aprendizagens (Estanislau et al, 2014).

Sendo assim, práticas educativas parentais podem atuar como promotoras de HSEs contribuindo para trajetórias desenvolvimentais positivas na infância, com foco no desenvolvimento saudável e capacitação para os desafios atuais nos mais variados contextos. O desenvolvimento cognitivo e o socioemocional se correlacionam aos diversos contextos de aprendizagem, como: a família, escola, comunidade, dentre outros, com diversos indicadores de bem-estar ao longo da vida refletidos na formação integral.

O ambiente familiar, é o espaço de preparação e aprendizagem para o desenvolvimento do afeto, das relações interpessoais, dos contatos corporais e da linguagem, onde os pais têm a função de assegurar a educação e a proteção de seus membros familiares, pois é nesse contexto de interação que se promove o sentido de pertença familiar e, estrutura a criança a lidar com possíveis conflitos (Stachiw & Siqueira, 2016).

Na infância, os pais são os principais agentes responsáveis pela socialização dos filhos. Estudos sobre a influência da família no desenvolvimento dos filhos têm aumentado nos últimos anos, assinalando que, através dos valores e sistemas de crenças dos pais, de suas expectativas e de seus padrões de comportamento, estes podem contribuir para situações adversas a um desenvolvimento psicológico saudável, promovendo comportamentos indesejáveis em seus filhos (Valle & Garnica, 2009; Toni & Silveiras, 2013; Estanislau, 2014; Reis et al, 2016).

Assim, pode ser possível encontrar práticas educativas parentais que contribuam para um melhor desenvolvimento de crianças. Contudo, elas não são os únicos fatores que influenciam em seu desenvolvimento, mas deve-se considerar também, a rede de apoio social, características individuais, capacidades individuais e familiares no enfrentamento dos desafios, com vistas à promoção da aprendizagem socioemocional (Loos & Cassemiro, 2010; Stachiw et al, 2016).

O termo aprendizagem socioemocional (Social and Emotional Learning-SEL) surgiu em 1994, em uma reunião de conferencistas no Instituto Fetzer em Michigan, Estados Unidos, onde especialistas em saúde e educação denominaram de aprendizagem socioemocional (ASE) o processo de aquisição e reforço de habilidades socioemocionais (HSEs) que auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e na execução de tarefas cotidianas com competência e ética (Estanislau et al., 2014).

O campo das HSEs vem sendo estudado por teóricos da educação e da psicologia desde o início do século 20 e, os déficits nessa área aparecem em diversos quadros dos transtornos psicológicos, podendo também prejudicar o desenvolvimento típico da infância e da adolescência. A literatura da área aponta que se a criança desenvolver um amplo repertório de comportamentos sociais terá mais probabilidade de estabelecer, futuramente, relações sociais mais saudáveis e com menor risco de reprovação por seus pares (Del Prette, 2005; Neufeld, 2011).

Portanto, é de extrema importância a qualidade da interação pais-filhos no desenvolvimento social e emocional das crianças, sendo confirmada por estudos nos últimos anos. A exposição da criança a práticas parentais inadequadas, como, conflitos, violência, coerção ou baixo envolvimento com o pai ou a mãe constitui fatores de risco para o desenvolvimento infantil, aumentando a vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao ambiente familiar, como, práticas delinquentes e, envolvimento com drogas (Gomide, 2003; Cia, 2006).

Os resultados de pesquisas encontradas indicam que quando as contingências presentes na família são mais favoráveis, ou seja, há maior presença das práticas positivas, ou seja, envolvimento dos pais, comunicação positiva e, menor das negativas, conflitos, violência, coerção ou baixo envolvimento com o pai ou a mãe, a criança passa por um aprendizado diferente do que aquelas que vivem em contingências menos favoráveis, como, menor presença das positivas e, maior das negativas. Essa diferença na história de aprendizagem explica porque resultados de depressão, estresse, autoeficácia, autoestima, habilidades sociais e emocionais, conflitos familiares, desenvolvimento de comportamentos pró ou antissociais diferenciam-se de acordo com a qualidade da interação familiar à qual a criança é submetida (Weber et al, 2006).

As HSEs têm sido compreendidas como um construto multidimensional, que abrange variáveis emocionais (autoconhecimento e autocontrole), cognitivas (empatia) e

comportamentais (perseverança, decisões responsáveis e comportamentos pró sociais) que auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital. As HSEs se diferem das habilidades sociais (HS) no sentido de serem mais amplas, envolvendo não somente aspectos relacionados às interações sociais, mas aspectos individuais, de ordem cognitiva, emocional e comportamental (Damásio e Semente Educação, 2017).

Educar não é algo simples e, muitos pais podem ter dificuldades quanto à melhor prática educativa, sendo que muitas dessas estratégias parentais utilizadas podem colocar em risco o desenvolvimento dos filhos. Por sua vez, outras estratégias estão associadas a efeitos positivos, sendo consideradas fatores protetivos, como o envolvimento com os filhos e, comunicação positiva (Patias, Siqueira, Dias, 2015).

Segundo a literatura, as estratégias educativas, também chamadas de práticas educativas, são mencionadas como fatores de risco ou de proteção para o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, analisar quais práticas educativas são fatores de risco ou de proteção para o desenvolvimento dos indivíduos é de extrema importância pois, assim se pode elaborar programas estratégicos de intervenção junto a famílias consideradas mais vulneráveis à utilização de práticas educativas de risco (Patias, Siqueira, Dias, 2013).

Por definição, os fatores de proteção referem-se às condições ou variáveis que modificam e/ou melhoram a resposta do indivíduo, diminuindo sua probabilidade de apresentar problemas de desenvolvimento e, ainda, podem o proteger de eventos ambientais estressores. Já os fatores de risco, ao contrário, são condições que aumentam a probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis (Weber, Prado, Salvador, Brandenburg, 2008).

De acordo com Weber (2007), uma das áreas mais estudadas para compreender como os genitores influenciam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos filhos refere-se às pesquisas sobre os estilos autoritário, autoritativo, permissivo e, as práticas educativas parentais, monitoria positiva, envolvimento, comunicação positiva, esta última com a finalidade de atingir objetivos educacionais específicos e para o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas, sociais e afetivas.

Na perspectiva da psicopatologia do desenvolvimento, a apresentação de déficits de habilidades socioemocionais podem conduzir a fatores de risco, podendo maximizar condições de vulnerabilidade. Nesse contexto, há a compreensão de que muitos comportamentos desadaptativos na vida adulta estão relacionados a indicadores presentes em uma possível

desadaptação ocorrida na infância, como por exemplo, fracassos escolares, relações sociais insuficientes e, comportamentos antissociais. Sendo assim, a psicopatologia do desenvolvimento tem como uma das principais funções, a identificação de padrões de desadaptação, com o objetivo de intervenções e ações preventivas (Estanislau, 2014; Saur, 2012).

Com relação a problemas relacionados à educação familiar, relacionamentos essenciais como o de pais e/ou cuidadores, têm forte impacto na saúde dos indivíduos envolvidos, e esses relacionamentos podem ser promotores e protetores, neutros e prejudiciais, podendo estar relacionados a maus-tratos ou negligência, trazendo consequências médicas e psicológicas significativas para a criança e adolescente. Geralmente, o problema de relacionamento e/ou comunicação entre pais e filhos está associado a prejuízo no funcionamento nos domínios comportamental, cognitivo ou afetivo (Weber, Prado, Salvador, Brandenburg, 2008; DSM-5, 2014).

Tem-se como exemplos de problemas comportamentais, o controle parental inadequado, excesso de proteção parental, discussões, esquiva sem solução dos problemas. Os problemas cognitivos podem incluir atribuições negativas das intenções dos outros, hostilidade contra ou culpabilização do outro e, sentimentos injustificados de estranhamento. Já os problemas afetivos podem incluir sentimento de tristeza, apatia ou raiva relativa ao outro indivíduo na relação. Os clínicos podem levar em conta as necessidades desenvolvimentais infantis, bem como o contexto cultural (DSM-5, 2014).

Pesquisas apontam que diferentes aspectos da interação familiar podem ser classificados como fatores de risco e proteção, de acordo com o tipo de influência no desenvolvimento do filho. Uma revisão de literatura sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento dos filhos apontou o envolvimento e monitoria como sendo os fatores de proteção mais estudados e, a punição física, conflito conjugal e controle psicológico como fatores de risco mais pesquisados (Weber, Prado, Salvado, Brandenburg, 2008).

Algumas práticas educativas podem funcionar como fatores de risco e, esses fatores podem estar presentes em características individuais (sexo, fatores genéticos, habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas) e também ambientais (baixo nível socioeconômico, eventos de vida estressantes, características familiares e ausência de apoio social). Assim, conseqüentemente, estudos apontam que as práticas educativas parentais severas ou negativas, como a punição física, são um dos fatores de risco para o desenvolvimento

adaptativo de crianças e adolescentes (Cecconello, 2003; Gomide, 2006; Reppold, Pacheco & Hutz, 2005; Patias; Siqueira, Dias, 2013). Assim como a comunicação negativa, quando ocorre descontrolo emocional dos pais, incluindo ausência de diálogo e, presença de uma comunicação aversiva. Os pais apresentam estratégias inadequadas de diálogo e revelam falta de controle emotivo (Weber, 2014; Glidden, 2015).

Outras práticas educativas podem operar como fator de proteção ao desenvolvimento, como as práticas que envolvem maiores índices de comunicação positiva, monitoria positiva, vínculo afetivo e limites. Percebe-se que o clima afetivo permite o estabelecimento de uma relação agradável entre os membros da família que, facilita a superação de divergências. Monitorar positivamente significa acompanhar e demonstrar interesse nas questões relacionadas à vida dos filhos (Patias et al, 2013).

A comunicação entre pais e filhos pode ser positiva, quando os pais estabelecem um ambiente favorável para conversas não-coercitivas, onde é possível estabelecer um diálogo aberto em que as crianças se sentem confortáveis para iniciar conversas diante de uma postura parental acolhedora, que inclui expressão de opiniões, consideração das preferências dos filhos, incentivo a falar sobre problemas, disponibilidade para ouvir os filhos com atenção e empatia (Weber, 2014; Glidden, 2015).

Portanto, a literatura da área argumenta que as práticas educativas parentais são também decisivas para o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados. Observa-se que o termo habilidades sociais remete às diferentes classes de comportamentos sociais aprendidos como: a assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos), a habilidade de comunicação, a habilidade de resolução de problemas interpessoais, a cooperação e a habilidade de desempenho nas atividades profissionais, a fim de lidar de maneira adequada com os desafios presentes (Bolsoni-silva & Marturano, 2001; Pinheiro et al, 2006).

2. Método

Realizou-se uma busca nas bases de dados PubMed, LILACS, Scielo, BVS-Psi e, PePSIC, no período de 2008 a 2018, além de livros publicados relacionados à temática, visto que foram encontrados poucos artigos de pesquisas empíricas.

Inicialmente foram selecionados todos os artigos que tiveram como unidades de termos: “Habilidades socioemocionais”; “Aprendizagem socioemocional”; “Fatores de prevenção”;

“Infância e adolescência”. Foram analisadas as palavras-chave quanto à frequência utilizadas dentre os artigos e livros pesquisados, devido apresentar uma quantidade reduzida de estudos.

A seleção de artigos foi realizada a partir da leitura dos resumos, com base nos seguintes critérios de inclusão: 1. publicado em revistas científicas e, ou livros nas áreas da saúde e educação; 2. publicado no período de 2008 a 2018; 3. escrito na língua portuguesa. Como critérios de exclusão: 1. Estudos internacionais; 2. estudos que não descreviam as habilidades socioemocionais.

Foram encontrados, a partir da leitura do título e resumo, 15 referências com base nos critérios de inclusão/exclusão. Destes, oito foram excluídos, restando sete para a leitura minuciosa e, composição da amostra. Apenas três artigos tinham como tema principal a “Aprendizagem socioemocional”.

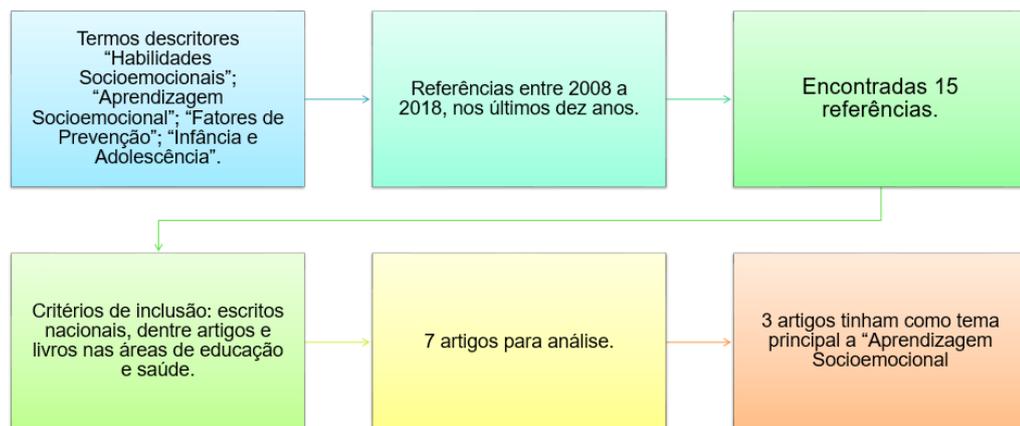


Figura 2.1. Fluxograma do processo de levantamento e seleção dos artigos

3. Resultados

Foram identificados 7 artigos que descreviam as HSE's em contextos da saúde e educação (2008-2018).

Artigos	Enfoques principais sobre aprendizagem socioemocional	Local	Principais resultados
---------	---	-------	-----------------------

Reis, Prata e Soares, 2012	Pesquisa empírica que procurou traçar um perfil do profissional de educação habilitado socialmente sobre a perspectiva da afetividade na mediação do conhecimento professor-aluno.	Lilacs	Os resultados mostram que os profissionais sabem da importância do afeto com aqueles que estão em busca do saber e, com os que expressam dificuldades na aprendizagem.
Gondim, Morais e Brantes, 2014	Revisão de literatura em que se defende a tese de que o domínio das competências socioemocionais tem papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho.	PePsic	Ressalta que docentes e formadores podem contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais, apoiado no ciclo ERAT (Experiência-Reflexão-Aplicação-Transferência).
Stasiak, Weber e Tucunduva, 2014	Pesquisa empírica voltada para a análise da qualidade na interação familiar e o estresse parental e suas relações com autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças.	Lilacs	Os resultados apontaram que a qualidade na interação pode ser tanto uma fonte decisiva de segurança e bem-estar, quanto um ambiente que pode dificultar as construções de um autoconceito positivo e repertório adequado de habilidades sociais de crianças.
Abed, 2016	Artigo de revisão que traz uma síntese do que o Conselho Nacional de Educação encomendou à Unesco, em 2013, sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar na Educação Básica.	SciELO	A partir do estudo realizado, deve-se estar atento ao universo de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, ações presentes no processo ensino-aprendizagem.

Carvalho e Silva, 2017	Trata-se de um artigo decorrente de uma pesquisa que tem como objetivo problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional	Scielo	A partir das análises infere que a indústria educacional contemporânea tem planejado tecnologia que operam na potencialização das competências socioemocionais dos alunos.
Damáσιο, 2017	A presente nota técnica descreve sobre o desenvolvimento de medidas que avalie adequadamente estes construtos: Autoconhecimento, Autocontrole, Perseverança, Empatia, Decisões responsáveis e Comportamentos prossociais (Bateria Semente de Avaliação de Habilidades Socioemocionais).	Scielo	As HSEs têm sido apontadas na literatura como variáveis preditoras de diversos desfechos positivos ao longo do ciclo vital.
Colagrossi e Vassimon, 2017	Este artigo de revisão visa discutir a importância de desenvolver as habilidades socioemocionais na educação infantil no Brasil com foco nos desafios, assim como, nas diferentes formas de implementação e metodologias.	PePsic	Os resultados das pesquisas mostram a relevância do papel dos adultos na relação com as crianças, valorizando a interação com qualidade entre as pessoas, principalmente no que se refere à primeira infância

Tabela 3.1. Resultado dos enfoques apontados nos estudos sobre a Aprendizagem Socioemocional.

4. Discussão

Foi possível, por meio do presente estudo, identificar que nas últimas décadas, o processo de tratamento para a saúde mental evoluiu, ultrapassando os conceitos puramente biológicos, levando em consideração sintomas como os fenômenos resultantes de interação

entre fatores genéticos, biopsicossociais e, culturais, conduzindo ações assistenciais para as áreas de promoção de saúde e prevenção.

De acordo com a literatura pesquisada, é essencial o conhecimento de que as práticas educativas, utilizadas pelos cuidadores durante o desenvolvimento das crianças são as principais influências no comportamento do indivíduo pois, é no seio familiar que a criança estrutura seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

A relação pais-filhos é a fonte primária de recursos e oportunidades importantes para o desenvolvimento e bem-estar saudável na educação infantil. Estimulam as competências sociais e emocionais através de práticas educativas parentais positivas e, isso dependerá da qualidade das relações e da presença de afetividade e reciprocidade que os ambientes propiciarem.

Conscientizar famílias, profissionais da saúde e educação sobre o exercício parental é de extrema importância para a prevenção e promoção da saúde de crianças e adolescentes, educando seus filhos de forma que proteja seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2016) O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, (São Paulo), 24(25).
- Ambiel, R. A. M.; Pereira, C. P. Da; Moreira, T DA C. (2015). *Produção Científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais*. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, (Itatiba), 14(3).
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 5.
- Alvarenga, P.; Weber, L. N. D.; Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*, XVIII, 1, 4-21.

- Brás, P. M. (2008). Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais atuais. Mestrado Universidade de Lisboa faculdade de psicologia e de ciências da educação.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Effective Social and Emotional Learning Programs. (2003). Preschool and Elementary School Edition. Chicago, IL: CASEL Guide.
- Caballo, V. E. (2003). Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais. São Paulo: Santos Livraria Editora.
- Cecconello, Alessandra Marques, De Antoni, Clarissa, & Koller, Sílvia Helena. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8(spe), 45-54. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000300007>
- Damáso, B. F.; Semente Educação, G. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria. *Temas em Psicologia*. 25(4).
- Del Prette, Z. A. P; Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Vozes. Petrópolis.
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica: O processo de comunicação no sistema familiar. *Revista Gestão e Desenvolvimento*. 19, 139-156.
- Estanislau, G. M., Bressan. R. A. (2014). Aprendizagem socioemocional na escola. *Saúde Mental na Escola; O que os educadores devem saber*. Artmed.
- Glidden, R. F. (2015). Práticas coercitivas docentes: Relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação entre pais e filhos. Dissertação de Mestrado. Curitiba.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento antissocial. Em A. Del Prette & Z. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*, 21-60. Campinas: Alínea.
- Gomide, P. I. C. et al. (2006). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico- USF* 10(2).

- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de., Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências Socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4).
- Leahy, R. L. et al. (2013). *Regulação emocional em Psicoterapia. Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Artmed.
- Loos, H., Cassemiro, L. F. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia*. 27 (3), 293-303. Campinas.
- Moreira, P. A. S. et al. (2014). Long-Term impacto of the promotion of social and emotional skills. *Psychology/Psicologia: reflexão e crítica*.
- Neufeld, C.B., Brust, P.G., & Stein, L.M. (2011). Bases Epistemológicas da Psicologia Cognitiva Experimental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Parolim, I. C. H. *Relação família e escola* (2008). *Revista Atividades & experiências*, 07, 43-45. Curitiba.
- Patias, N. D.; Siqueira, A. C.; Dias, A. C. G (2013). Práticas Educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 29-40.
- Pinheiro, M. I. (2006). *Treinamento em Habilidades Sociais Educativas para pais de crianças em trajetória de risco*. São Carlos. UFSCAR.
- Pinto, A. D. M. (2015). *Competências Sociais, Problemas de comportamento e Competências Acadêmicas: Um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Reis, V. T. C.; Prata, M. A. R; Soares, A. B. (2012). Habilidades Sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia Argumento (Curitiba)*, 30(69).
- Reppold, C., Pacheco, J., & Hutz, C. (2005). Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In C. Hutz (Org.), *Violência e risco na infância e adolescência: Pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 9-42.

- Rodrigues, M. (2015). Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Santos, M. V. Dos. (2016). Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes. Dissertação de Mestrado. PUC. Campinas.
- Saur, A. M. (2012). Riscos biológicos e aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais de uma coorte de escolares. Tese de Doutorado. USP.
- Sawaia, B. B. (2010). Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: Acosta, A. R.; Vitale, M. A. F. (Org.). Família: redes, laços e políticas públicas, (5). São Paulo: Cortez.
- Stachiw, R. S.; Siqueira, A. C. (2016). Avaliação dos aspectos da qualidade na interação familiar em alunos do último ano do ensino fundamental. Revista Farol, 1(1), 87-100.
- Stasiak, G. R.; Weber, L. N. D.; Tucunduva, C. (2014). Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o Autoconceito, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento dos Filhos. Psico, 5(4).
- Toni, C. G. S.; Silvaes, E. F. M. (2013). Práticas Educativas Parentais e comportamentos de saúde e risco na adolescência: Um modelo preditivo. Psicologia Argumento, 31(74).
- Valle, T. G. M.; Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. Editora Unesp. São Paulo.
- Weber, L. N. D.; Prado, P. M.; Salvador, A. P. V.; Brandenburg, O. J. (2008). Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar. Psicologia Argumento. Jan./Mar., 55-65.
- Weber, L. N. D.; Dias, A. Y. M.; Gomes, L. C.; Pasqualotto, R. A (2018). Práticas parentais percebidas, autoestima, otimismo e resiliência em futuros professores. International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicologia, 1(1). ISSN: 0214-9877, 193-202.

Nota dos autores

Andrea Costa de Almeida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas-UFAM; **Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida**, Professora Adjunta de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

E-mail: hayasidanazare@hotmail.com

APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas



UFAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa “**A Comunicação e as Práticas Educativas Parentais na interação com os filhos**”, da pesquisadora **Andréa Costa de Almeida**, orientanda da Profa. **Dra. Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida**, do Programa em Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas cujo contato com ambas poderá ser feito no endereço Av. Rodrigo Otávio, 4200, Bairro Coroado – Campus Universitário – Setor Sul – Faculdade de Psicologia – Bloco X, Laboratório de Investigação Ciências Cognitivas, ou pelos telefones: (92) 3305-4127, 99209-1983 e 98162-7598 ou endereços eletrônicos: labiccufam@hotmail.com, andreacosta.almeida@gmail.com e hayasidanazare@hotmail.com.

As situações emergentes da sociedade trazem a necessidade da aprendizagem de novos conhecimentos para enfrentamento dos desafios e, para lidar com essas demandas, a criança e adolescente precisam desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais e emocionais, constituindo um fator de proteção na infância contra vários indicadores de comportamentos prejudiciais. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as relações da interação familiar no exercício da parentalidade através da Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF), na dimensão comunicação. Para tanto, o (a) Sr. (a) responderá a dois instrumentos, um Questionário Sociodemográfico e uma Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF).

Por tratar-se de pesquisa com seres humanos, entende-se que podem-se ocorrer riscos, como possíveis desconfortos e/ou riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), como também ocorrerão os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação na pesquisa. Todavia, não se espera causar nenhum desconforto ou risco, podendo esta tarefa ser interrompida a qualquer momento visando o seu bem-estar. O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Caso ocorra constrangimento ou desconforto na sua participação neste estudo, a pesquisadora, que é psicóloga, suspenderá a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Ainda assim, poderá ser, posteriormente, encaminhado (a) para Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA), da Faculdade de Psicologia-UFAM, estabelecido na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Bloco X, Coroado, Manaus/AM, e ficará aos cuidados da psicóloga Rebeca Louise Pevas Lima de Freitas, responsável pelo serviço.

Cumprido esclarecer que a pesquisa, por meio da instituição que a ampara, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais lhes será exigida, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há

valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Resolução 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, e que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Almeja-se, com os resultados da pesquisa, buscar diretrizes que apontam para a aprendizagem socioemocional, na orientação de pais, professores e profissionais da saúde por meio da estimulação de competências sociais e emocionais e, políticas públicas voltadas à saúde e educação.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, no Laboratório de Investigação em Ciências Cognitivas, cujo endereço foi mencionado acima e a outra será fornecida ao Sr. (a). Se depois de consentir em participar, o (a) Sr. (a) desistir da participação, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone 3305-1181 (Ramal 2004), ou pelo endereço eletrônico cep.ufam@gmail.com. Ou as pesquisadoras responsáveis: Andréa Costa de Almeida 92 98162-7598 e Nazaré M. de Albuquerque Hayasida 92 99920-1983.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, marque a opção “aceito” para autorizar a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Os questionários só poderão ser respondidos caso o participante escolha a opção “aceito”.

Obs: Não marque a opção “aceito” desse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Apêndice B - Questionário sociodemográfico



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI
LABORATÓRIO DE INTERVENÇÃO EM CIÊNCIAS COGNITIVAS -
LABICC



QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Identificação dos pais

1. Quem é você? () Mãe () Pai
2. Nome completo:
3. Sexo: () Feminino () Masculino
4. Idade: anos
5. Estado Civil:

() Solteiro (a) () Casado (a)/União estável () Divorciado(a)/Separado

() Viúvo (a)
6. Considerando com quem reside, assinale abaixo a alternativa que melhor descreve a sua configuração familiar:

() Mãe, pai e filho(s) () Mãe ou pai e filho(s) () Casal do mesmo sexo e filho(s)

() Mãe/Pai + Cônjuge (madrasta/padrasto) e filho(s)

() Pais/cuidadores + filho(s) + Avós + tios
7. Número de Filhos:

() 1 – 2 () 3 – 5 () Mais que 5
8. Escolaridade dos Pais:

() Analfabeto () Fundamental Incompleto () Fundamental Completo

() Médio Incompleto () Médio Completo () Superior Incompleto

() Superior Completo

Dados geográficos

9. Nacionalidade:
10. Naturalidade (p. ex.: Manaus/AM):
11. Endereço:
12. Cidade / Estado:
13. Profissão:
14. Empregado: () Sim () Não

15. Trabalha fora de casa: () Sim () Não

Se sim:

() Dia todo () Manhã () Tarde () Noite () Não trabalha

Dados da criança

16. Sexo:

() Feminino () Masculino

17. Idade:

() 7-8 anos () 9-10 anos () Até 11 anos

18. Série escolar:

() 1ª Ano do Fundamental () 2ª Ano do Fundamental

() 3ª Ano do Fundamental () 4ª Ano do Fundamental

() 5ª Ano do Fundamental () Outros

() Não matriculado

Dados de interação familiar

19. Como você avalia a sua participação com relação à educação do seu filho(a)?

() Mãe mais presente () Pai mais presente () Ambos presentes

() Ausência de um dos pais

20. Durante o dia quanto tempo, mais ou menos, você fica com seu filho(a)?

() Dia todo () Manhã () Tarde () Noite

() Somente aos finais de semana

() Nenhuma das anteriores, especifique:

21. Você costuma aceitar as opiniões do seu filho(a)? () Sim () Não

22. Você se percebe com maior facilidade em relação ao seu parceiro(a) para conversar com seu filho(a)?

() Nunca () Quase nunca () Às vezes () Quase sempre () Sempre

23. Você costuma conversar com o seu filho (a) sobre os problemas dele, de casa ou de outras pessoas?

() Nunca () Quase nunca () Às vezes () Quase sempre () Sempre

24. Você costuma ouvir a opinião do seu filho (a) sobre um assunto com atenção e se colocando no lugar dele com a idade e compreensão que ele tem hoje?

() Nunca () Quase nunca () Às vezes () Quase sempre () Sempre

25. Você costuma aceitar as opiniões do seu filho(a)?

() Nunca () Quase nunca () Às vezes () Quase sempre () Sempre

Obrigada por sua participação!

Referências:

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2014.

BOLSONI-SILVA, A. T. Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais. Adaptação de Bolsoni-Silva, 2003.

STASIAK, G. R.; WEBER, L. N. D.; TUCUNDUVA, C. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o Autoconceito, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento dos Filhos. Psico. v. 5. n. 4, 2014.

WEBER, L. N. D.; PRADO, P. M.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar. Psicologia Argumento. Jan./Mar., 2008.

ANEXO

Anexo 1. Escala de Qualidade na Interação Familiar - EQIF



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI
LABORATÓRIO DE INTERVENÇÃO EM CIÊNCIAS
COGNITIVAS - LABICC



ESCALAS DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR (EQIF)

(Weber, Prado Viezzer & Brandenburg, 2008)

Responda as seguintes questões sobre como você age com seu filho(a).

Numere de 1 a 5 de acordo com os seguintes itens:

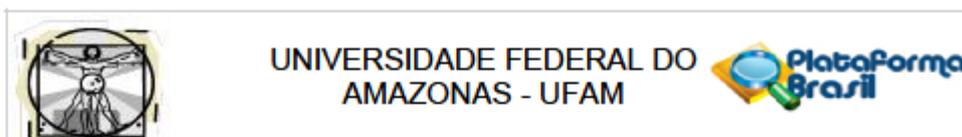
- (1) = Nunca
- (2) = Quase nunca
- (3) = Às vezes
- (4) = Quase sempre
- (5) = Sempre

1. Eu costumo dizer o quanto meu filho é importante para mim. (___)
2. Eu brigo com meu filho por coisas sem importância. (___)
3. Eu costumo xingar meu esposo(a). (___)
4. Meu filho costuma me contar as coisas boas que acontecem com ele. (___)
5. Eu costumo falar alto ou gritar com meu filho. (___)
6. Eu faço carinho em meu esposo(a). (___)
7. O que eu ensino de bom para meu filho eu também faço. (___)
8. Meu filho pensa que sou o melhor pai ou a melhor mãe que ele conhece. (___)
9. Eu fico feliz quando estou com meu filho. (___)
10. Eu costumo descarregar no meu filho quando estou com problemas. (___)
11. Eu falo mal de meu esposo(a). (___)
12. Meu filho costuma me contar as coisas ruins que acontecem com ele. (___)
13. Eu costumo xingar ou falar palavrões para meu filho. (___)
14. Eu faço elogios para meu esposo(a). (___)
15. Eu também cumpro com as obrigações que ensino para meu filho. (___)
16. Meu filho se sente amado por mim. (___)
17. Eu procuro saber o que aconteceu com o meu filho quando ele está triste. (___)
18. Eu sei onde está meu filho quando ele não está em casa. (___)
19. Quando meu filho me ajuda, eu agradeço para ele. (___)
20. Quando meu filho faz alguma coisa errada, ele sabe que eu vou lhe bater. (___)
21. Eu costumo estar brabo com meu esposo(a). (___)
22. Meu filho costuma falar sobre seus sentimentos para mim. (___)
23. Eu costumo abraçar meu esposo(a). (___)
24. Eu faço coisas que meu filho acha legais. (___)
25. Penso que sou um bom exemplo para meu filho. (___)

26. Eu costumo mostrar que me preocupo com meu filho. (___)
27. Eu demonstro orgulho do meu filho. (___)
28. Eu sei o que meu filho faz com seu tempo livre. (___)
29. Meu filho costuma ouvir eu e meu esposo(a) brigar. (___)
30. Eu costumo fazer carinhos no meu filho quando ele se comporta bem. (___)
31. Eu costumo bater no meu filho sem ele ter feito nada de errado. (___)
32. Eu costumo criticar meu filho. (___)
33. Eu falo bem do meu esposo(a). (___)
34. O meu filho sente orgulho de mim. (___)
35. Eu costumo dar beijos, abraços ou outros carinhos no meu filho. (___)
36. Eu costumo dar conselhos para meu filho. (___)
37. Eu costumo bater no meu filho por coisas sem importância. (___)
38. Eu tenho um bom relacionamento com meu esposo(a). (___)
39. Eu peço para meu filho dizer para onde está indo. (___)
40. Qual a nota que você dá para você mesmo como mãe ou pai (nota de 1 a 5)? (___)

Obs: Autorizado pela autora do instrumento EQIF.

Anexo 2. Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Habilidades Socioemocionais na Infância e Adolescência: Família, Escola e Vida.

Pesquisador: ANDREA COSTA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08687619.7.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.204.034

Apresentação do Projeto:

Objetiva-se, com este trabalho, apresentar as relações de interação e qualidade familiar no exercício da parentalidade. As situações emergentes da sociedade trazem a necessidade da aprendizagem de novos conhecimentos para enfrentamento dos desafios e, para lidar com essas demandas, a criança e o adolescente precisam desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais e emocionais, constituindo um fator de proteção na infância contra vários indicadores de comportamentos prejudiciais. A metodologia consiste em uma pesquisa quantitativa, descritiva, transversal. O estudo será desenvolvido com uma amostra de conveniência (n=200) pais biológicos e/ou adotivos que tenham filhos com idades entre 07 e 11 anos. Sua aplicação ocorrerá de forma on-line a partir da técnica de snowball sampling (bola de neve), que se trata de uma amostragem não-probabilística, onde os indivíduos selecionados para o estudo convidam novos participantes a partir de sua rede. Almeja-se, com os resultados da pesquisa, buscar diretrizes que apontam para a aprendizagem socioemocional, na orientação de pais, educadores e profissionais da saúde por meio da estimulação de competências sociais e emocionais e, políticas públicas para a saúde e educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apresentar as relações de interação e qualidade familiar no exercício da parentalidade.

Endereço: Rua Teresina, 495
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com