



---

Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

---

## **Práticas educativas maternas e empatia em crianças de baixa renda**

*Lorena Ribeiro dos Santos*

Belém  
2012



---

Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

---

**Lorena Ribeiro dos Santos**

**Práticas educativas maternas e empatia em crianças de  
baixa renda**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Souza da Costa e Silva.

Belém  
2012



Serviço Público Federal  
Centro Universitário Prof. José da Silveira Neto  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

## Dissertação de Mestrado

“Práticas Educativas Maternas e Empatia em Crianças de Baixa Renda”

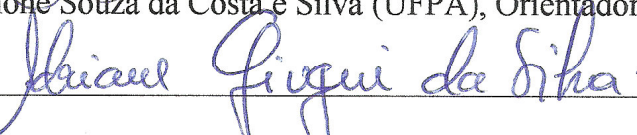
**Candidata: Lorena Ribeiro dos Santos**

**Data da Defesa: 30 de Março de 2012.**

**Resultado: Aprovada.**

**Banca examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Souza da Costa e Silva (UFPA), Orientadora.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriane Giugni da Silva (UEPA), Membro.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilia Iêda Chaves Cavalcante (UFPA), Membro.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da UFPA- Belém- PA

---

Santos, Lorena Ribeiro dos

Práticas educativas maternas e empatia em crianças de baixa renda /  
Lorena Ribeiro dos Santos; orientador, Profª Drª Simone Souza da Costa e Silva.  
– 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de  
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em  
Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2012.

1. Psicologia educacional. 2. Crianças pobres - Educação. 3.  
Empatia. 4. Prática de ensino. 5. Educação afetiva. I. Silva, Simone  
Souza da Costa e, orient. II. Título.

CDD 22. ed.: 370.15

---

*Dedico a execução e frutos deste trabalho a Deus, que me ama desde antes da criação do mundo, aos meus pais, que me amam desde quando eu fui gerada, ao meu irmão e ao meu noivo, que aprenderam a me amar. Estes amores me sustentam!*

## Agradecimentos

A Deus, fonte de todo bem, em quem me inspiro a fazer e promover o bem, através das ferramentas do conhecimento e da técnica psicológica que Ele me concedeu.

À minha família, que compreendeu minhas ausências, apoiou minhas decisões, acolheu minhas angústias e me fortaleceu nos momentos de cansaço. Uma gratidão especial à minha mãe, que sofreu mais que todos por eu não estar ao seu lado em muitos momentos em que ela precisou de mim.

Ao meu noivo, que aceitou ficar durante quatro meses longe de mim quando fui estudar em Porto Alegre-RS, que entendeu quando eu não podia falar ao telefone, quando não podíamos nos ver, quando, mesmo juntos, eu precisava escrever a dissertação. Quanta força você me deu! Quanto amor você demonstrou!

Aos meus amigos e irmãos da Renovação Carismática Católica, que intercederam por mim, apoiaram-me e entenderam minhas ausências. Deus os abençoe!

À minha orientadora, Simone Silva, que sempre foi muito atenciosa, preocupada e me dava *feedbacks* quase imediatos. Obrigada por ter compreendido minhas dificuldades! Mesmo quando você foi mais severa, ajudou-me imensamente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA que ministraram as disciplinas que cursei e aos professores do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED): Fernando Pontes, Celina Magalhães, Lília Cavalcante, William Lee e Amauri Gouveia.

Aos professores que ofereceram sugestões valiosíssimas ao meu projeto de pesquisa: Edson Frazão, Lucia Isabel e William Lee.

À Thamiris Maués, que me ajudou no início da minha coleta de dados e aos demais colegas do LED que de alguma forma contribuíram com meu aprendizado.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e aos seus professores, que tiveram uma contribuição determinante para a finalização da minha dissertação: Cesar Piccinini, Lia de Freitas, Débora Dell’Aglío, Rita Lopes, Rosa Almeida e Silvia Koller. Reforço meu agradecimento ao Prof. Cesar Piccinini, que apesar de seu tempo escasso, auxiliou-me na análise dos meus dados, e à Prof<sup>a</sup> Silvia Koller, a quem devo em grande parte minha privilegiada permanência em Porto Alegre.

Aos colegas do Centro de Estudos Psicológico (CEP-Rua) da UFRGS, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Silvia Koller, que nos acolheu e nos ofereceu uma experiência maravilhosa de aprendizagem e partilha. Um agradecimento especial ao Bruno Damásio, que dedicou um pouco do seu tempo para me ajudar na análise dos meus dados.

Às minhas irmãs de convivência em Porto Alegre, Cláudia e Anna. Aprendi muito com vocês gurias! Passamos muito frio juntas, mas sobrevivemos e vencemos!

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leandro Pinheiro, à diretora que administrava a escola na época da coleta de dados, aos professores e demais funcionários, que permitiram e auxiliaram na execução da pesquisa. Obrigada pela abertura e solicitude com que me acolheram e ajudaram!

À minha coordenadora do hospital onde trabalho, que aceitou meus horários loucos no período do mestrado e me liberou para a missão de estágio em Porto Alegre.

E, finalmente, às mães que aceitaram participar do estudo, permitindo que seus filhos participassem. Toda a trajetória percorrida durante o mestrado não teria sentido se estas mães não tivessem dado seu “sim”!

*“A humildade de coração e a experiência  
pessoal do sofrimento podem, precisamente,  
revelar-se fonte de um despertar interior para a  
compaixão e a empatia”  
(Papa Bento XVI, 2011)*



## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Características sociodemográficas das crianças .....	45
<b>Tabela 2.</b> Características sociodemográficas das mães .....	45
<b>Tabela 3.</b> Número de alunos por idade em cada turno de aula .....	46
<b>Tabela 4.</b> Distribuição dos alunos por turno de aula e por turma.....	46
<b>Tabela 5.</b> Distribuição das práticas educativas e suas respectivas questões .....	46
<b>Tabela 6.</b> Dados normativos das práticas educativas maternas.....	48
<b>Tabela 7.</b> Interpretação dos resultados do IEP .....	49
<b>Tabela 8.</b> Média e desvio padrão dos índices de estilos parentais obtidos com as crianças e com as mães .....	57
<b>Tabela 9.</b> Média dos escores de cada prática educativa obtidos com as crianças e com as mães .....	58
<b>Tabela 10.</b> Correlação entre os escores de cada prática educativa obtidos pelas respostas das crianças e os escores de cada prática obtidos pelas respostas das mães....	59
<b>Tabela 11.</b> Correlação entre as respostas da mãe e da criança em cada item do IEP.....	62
<b>Tabela 12.</b> Correlação entre as práticas educativas relatadas pelas crianças e as características sociodemográficas das famílias .....	66
<b>Tabela 13.</b> Correlação entre as práticas educativas relatadas pelas mães e as características sociodemográficas das famílias .....	66
<b>Tabela 14.</b> Média e desvio padrão dos escores de empatia das crianças, por sexo .....	76
<b>Tabela 15.</b> Correlação entre as variáveis sociodemográficas familiares e os escores de empatia da criança .....	76
<b>Tabela 16.</b> Correlação entre as categorias de práticas educativas e a empatia .....	77

## Lista de Figuras

- Figura 1.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por participante ..... 65
- Figura 2.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por sexo, com base nos iep's das crianças ..... 67
- Figura 3.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por sexo, com base nos iep's das mães..... 68
- Figura 4.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por faixa etária das mães, com base nos iep's das crianças ..... 69
- Figura 5.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por faixa etária das mães, com base nos iep's das mães ..... 69
- Figura 6.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por idade das crianças, com base nos iep's das crianças ..... 70
- Figura 7.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por idade das crianças, com base nos iep's das mães ..... 70
- Figura 8.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por escolaridade das mães, com base nos iep's das crianças ..... 71
- Figura 9.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por escolaridade das mães, com base nos iep's das mães ..... 71
- Figura 10.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por escolaridade das crianças, com base nos iep's das crianças..... 72
- Figura 11.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por escolaridade das crianças, com base nos iep's das mães ..... 72
- Figura 12.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por número de filhos, com base nos iep's das crianças ..... 73
- Figura 13.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por número de filhos, com base nos iep's das mães ..... 74
- Figura 14.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por faixa de renda mensal familiar, com base nos iep's das crianças ..... 74
- Figura 15.** Número de ocorrências de cada estilo parental, por faixa de renda mensal familiar, com base nos iep's das mães ..... 75

## Lista de Siglas

<b>DP</b>	Desvio padrão
<b>DS</b>	Desejabilidade social
<b>EECA</b>	Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes
<b>gl</b>	Graus de liberdade
<b>iep</b>	Índice de estilos parentais
<b>IEP</b>	Inventário de Estilos Parentais
<b>M</b>	Média da amostra
<b>N</b>	O número total de todas as observações
<b>n</b>	O número de observações em uma amostra ou grupo
<b>NS</b>	Não significativa
<b>p</b>	Nível de significância ou probabilidade de uma estatística
<b>QSD</b>	Questionário Sociodemográfico
<b>r</b>	Coeficiente produto-momento de Pearson
<b>r<sup>2</sup></b>	Coeficiente de determinação
<b>t</b>	Razão da diferença entre as médias, com base no cálculo do teste <i>t</i> de <i>Student</i>
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## Resumo

Santos, L. R. (2012). *Práticas educativas maternas e empatia em crianças de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, PA.

O presente estudo investigou as práticas educativas e os estilos parentais predominantes em mães de crianças de baixa renda e a relação destas práticas com a empatia das crianças. Participaram da pesquisa 36 crianças, de 9 a 11 anos de idade, e suas respectivas mães. Utilizou-se como instrumentos um Questionário Sociodemográfico, o Inventário de Estilos Parentais e a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes. Os resultados indicam que os escores das respostas das crianças, referentes às práticas educativas maternas, foram significativamente menores que os escores das mães, com prevalência das práticas negativas em ambas as perspectivas. O estilo parental predominante é o de risco e o regular abaixo da média. Verifica-se que maiores níveis de escolaridade das crianças se relacionam com níveis mais altos de empatia. Não há correlação entre as práticas educativas maternas e os níveis de empatia. Este estudo levantou informações importantes quanto às práticas educativas maternas, como a prevalência de práticas negativas nas mães investigadas. A detecção deste déficit suscita a necessidade de pesquisas mais abrangentes sobre as práticas educativas em mães de baixa renda, além do desenvolvimento de programas de orientação e intervenção que auxiliem mães e pais na educação dispensada aos filhos.

Palavras-chave: práticas educativas maternas; empatia; crianças de baixa renda

## Abstract

Santos, L. R. (2012). *Mothers' childrearing practices and empathy in low income children*. Master's Dissertation, Post Graduate Program on Theory and Research Behavior, Federal University of Pará. Belém, PA.

The present study investigated the educational practices and parenting styles prevalent in mothers of low-income children and the relationship of these practices with the empathy of children. The research included the participation of 36 children, 9-11 years old, and their mothers. It was used as instruments the Sociodemographic Questionnaire, the Parental Styles Inventory and the Scale of Empathy for Children and Adolescents. The results indicate that scores of children's responses, regarding childrearing practices, were significantly lower than the scores of mothers, with a prevalence of negative practices in both perspectives. The parenting style is the predominant risk and below-average regular. It is found that higher levels of education of the children are related to higher levels of empathy. There is no correlation between maternal educational practices and levels of empathy. This study raised important information regarding childrearing practices, as the prevalence of negative practices in the surveyed mothers. The detection of this deficit raises the need for more comprehensive research on educational practices in low-income mothers, and the development of guidance and intervention programs that help mothers and fathers in the education provided to children.

Keywords: *Mothers' childrearing practices; empathy; low-income children*

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>A família e as Práticas Educativas Parentais</b> .....	<b>13</b>
<b>Práticas Educativas e os Comportamentos Antissociais e Prossociais</b> .....	<b>30</b>
<b>A Empatia</b> .....	<b>35</b>
<b>Objetivos</b> .....	<b>42</b>
<b>Geral</b> .....	<b>42</b>
<b>Específicos</b> .....	<b>42</b>
<b>Hipóteses</b> .....	<b>42</b>
<b>Método</b> .....	<b>44</b>
<b>Delineamento</b> .....	<b>44</b>
<b>Participantes</b> .....	<b>44</b>
<b>Ambiente</b> .....	<b>46</b>
<b>Instrumentos</b> .....	<b>47</b>
<b>Procedimento de Coleta</b> .....	<b>51</b>
<b>Procedimento de Análise de Dados</b> .....	<b>52</b>
<b>Considerações Éticas</b> .....	<b>55</b>
<b>Resultados</b> .....	<b>56</b>
<b>1ª Parte: Práticas Educativas Maternas</b> .....	<b>56</b>
<b>2ª Parte: Empatia</b> .....	<b>76</b>
<b>Discussão</b> .....	<b>78</b>
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>96</b>
<b>Referências</b> .....	<b>100</b>
<b>Apêndice</b> .....	<b>114</b>
<b>Apêndice A – Questionário Sócio-Demográfico</b> .....	<b>X</b>
<b>Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>X</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>X</b>
<b>Anexo A – Inventário de Estilos Parentais - Práticas Parentais Maternas</b> .....	<b>X</b>
<b>Anexo B – Inventário de Estilos Parentais - Práticas Educativas Maternas e Paternas – Auto-Aplicação</b> .....	<b>X</b>
<b>Anexo C – Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes</b> .....	<b>X</b>
<b>Anexo D – Termo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa</b> .....	<b>X</b>

## **A Família e as Práticas Educativas Parentais**

O principal objetivo deste estudo foi investigar as práticas educativas e os estilos parentais predominantes em mães de crianças de baixa renda e a relação destas práticas com a empatia das crianças. Estudos brasileiros têm relacionado diversas variáveis do comportamento infantil, sobretudo aqueles descritos como prossociais e antissociais, às práticas educativas dos pais (Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano, 2008; Del Prette & Del Prette, 2005, 2009; Motta, Falcone, Clark, & Manhães, 2006; Pacheco, 2004). Investigações nesta área têm sugerido que práticas parentais inadequadas são uma variável familiar que favorece a emissão de comportamentos transgressores, ao passo que práticas parentais saudáveis contribuem com a predominância de comportamentos prossociais (Gomide, 2006; Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002; Salvo, Silvaes, & Toni, 2005).

A família, mais do que um sistema complexo, é um conjunto de sistemas integrados, permeado por momentos de transição, continuidades e mudanças, que de forma constante e dinâmica remodelam sua configuração (Bronfenbrenner, 1996; Weber, 2008). A partir desta noção, definir família requer uma análise sistêmica, sustentada por teorias cujos princípios possam ser aplicados à família (Dessen & Braz, 2005). Minuchin (1985) descreveu seis princípios que regem os sistemas familiares, e que refletem a complexidade dos fenômenos sistêmicos. O princípio mais importante se sustenta no fato de que a família, como qualquer outro sistema, é um todo organizado, e seus membros são necessariamente interdependentes. Deste modo, pode-se dizer que pais e filhos influenciam e são influenciados uns pelos outros, ou seja, não são somente as práticas dos pais que interferem na conduta dos filhos, o inverso também pode ocorrer.

Estudos de Belsky (1984) e de Grusec e Kuczynski (1980) mostraram que as características e comportamentos dos filhos podem interferir ou determinar as práticas adotadas pelos pais. Isto remete ao segundo princípio proposto por Minuchin, no qual os

padrões do sistema familiar são mais circulares que lineares, o que significa que não se pode afirmar que A causa B ou vice-versa, mas que A e B sofrem mútua influência. Os demais princípios se referem ao caráter homeostático da família, às evoluções e mudanças inerentes aos sistemas abertos, à divisão dos sistemas familiares em subsistemas (marido-esposa, mãe-criança, avó-neto etc.) e às fronteiras que separam estas díades ou tríades. Todos estes princípios reforçam o caráter sistêmico que deve sustentar a definição de família e o fato de que ela possui estruturas, dinâmicas e funções diversas.

Uma das funções da família mais investigadas nos últimos anos é a parental, pois, segundo Weber (2008), “está intimamente ligada ao desenvolvimento da criança e do adolescente” (p. 11). A família comumente configura-se como um dos primeiros contextos de socialização da criança e exerce papel essencial na transmissão de normas e valores, no estabelecimento de vínculo afetivo e na proteção (Campos, 2004; Del Prette & Del Prette 2005; Dessen & Braz, 2005). Ela é um contexto primordial para o desenvolvimento social, já que aí se organizam as primeiras relações entre cuidadores e criança, que por sua vez marcarão de modo especial a trajetória de seus membros (Bronfenbrenner, 1996). O bom funcionamento familiar, a existência de vínculo afetivo entre seus membros, o monitoramento parental e o uso de práticas educativas positivas imprimem à família um grande potencial para melhorar o desempenho social da criança. Para Marinho (2001a), é preciso auxiliar os pais a amarem e aceitarem seus filhos, tanto nas conquistas quanto nas derrotas, para que as crianças se sintam mais valorizadas e preparadas para os desafios da vida.

A família tem um grande potencial para funcionar como um poderoso fator de proteção contra o desenvolvimento de problemas de comportamentos (Maia & Williams, 2005; Tucunduva & Weber, 2008). Relacionamentos seguros e afetuosos no contexto familiar auxiliam a criança a expressar seus sentimentos, proveem a elas modelos de que



comportamentos são ou não adequados e as tornam mais íntimas e empáticas em seus relacionamentos com pares e adultos (Brazelton & Greenspan, 2002). Os cuidadores são os principais responsáveis em prevenir ou resolver problemas de conduta, além de proporcionar a eles maior adaptação ao contexto social, por meio de estratégias que incluem, por exemplo, o ensino de habilidades sociais (Olivares, Mendes, & Ros, 2007). Um treinamento de 20 sessões, realizado por Coelho e Murta (2007), com cinco mães e dois pais, revelou que o aumento obtido nas práticas educativas positivas, o desenvolvimento de habilidades sociais educativas e de estratégias saudáveis de enfrentamento a estressores foram acompanhados por mudanças positivas nos comportamentos dos filhos.

Os pais podem ser promotores da aprendizagem de habilidades sociais nas crianças, especialmente no que diz respeito à forma e ao conteúdo das interações da criança, por meio da instituição de regras, do manejo de consequências e do oferecimento de modelos (Del Prette & Del Prette, 2005). Segundo afirmam estes autores, há maior probabilidade de desenvolvimento de relações saudáveis nas crianças quando seu relacionamento com os pais é sustentado por regras claras, quando há informações sobre as contingências em vigor e quando percebem que estão sendo monitoradas pelos pais.

Apesar de muitas famílias conseguirem oferecer aos filhos um ambiente promotor de desenvolvimento saudável, inúmeras outras apresentam graves dificuldades em educar os filhos, em estabelecer um adequado padrão de interação com eles e em exercer um nível adequado de comunicação (Mondin, 2008). Por de trás dos ajustes e desajustes no funcionamento da família, está subjacente um universo de fatores, vista a complexidade do fenômeno.

Belsky (1984) assinalou que o funcionamento parental é multideterminado e, utilizando-se de um modelo conceitual integrado, identificou três determinantes. O mais

efetivo, segundo o autor, são os recursos psicológicos dos pais, seguido dos recursos contextuais de apoio e por último as características da criança. Já outros autores fazem referência a outros fatores, como a cultura (Rogoff, 2005), as mudanças sócio-históricas (Dessen & Braz, 2005), o contexto econômico, as características dos indivíduos, a rede de apoio externo oferecida à família (Cecconello, De Antoni, & Koller, 2003; Mondin, 2008), variáveis sociodemográficas, comportamentos dos cuidadores (Silvares, 2000), entre outros.

Se por um lado o ambiente familiar tem um enorme potencial para prover incomensuráveis benefícios aos seus membros, por outro, desequilíbrios nos aspectos abordados poderiam se tornar poderosos fatores de risco ao desenvolvimento das crianças (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002, 2008; Maia & Williams, 2005; Reppold et al., 2002). Fatores de risco são condições ou variáveis que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis (Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa, & Turbin, 1995). Segundo estes autores, os distúrbios que eles geram abrangem características tanto individuais quanto ambientais e podem comprometer a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento social do indivíduo.

Considera-se que uma criança está em situação de risco quando seu desenvolvimento não ocorrer de acordo com o esperado para sua idade e parâmetros culturais do local onde vive (Hutz & Koller, 1996). Os fatores de risco diminuem a probabilidade de engajamento em comportamentos saudáveis, por intermédio: 1) do fornecimento de modelos de comportamentos prejudiciais à saúde ou de problemas de comportamento que são incompatíveis com os comportamentos promotores de saúde; 2) de maior oportunidade para se engajar neste tipo de comportamento; e 3) pela maior vulnerabilidade pessoal para emití-los (Turbin et al., 2006).

Alguns autores sugerem que as condições de pobreza podem ser um importante fator de risco ao desenvolvimento da criança. Pobreza e baixa renda são termos utilizados como sinônimos, mas a literatura os define de modo diferenciado. A pobreza é uma nomenclatura mais complexa e está relacionada às necessidades que não são atendidas satisfatoriamente, comumente por não se dispor dos meios para obtenção dos recursos necessários (Rocha, 2003). Segundo esta autora, o conceito de pobreza deve considerar as especificidades de cada região, pois ela está intimamente associada ao padrão de vida e à forma como as necessidades são atendidas em determinado contexto sócio-econômico.

Algumas definições de pobreza consideram seus sintomas, como subnutrição, baixa escolaridade, falta de acesso a serviços básicos, desemprego, marginalidade, e outros (Rocha, 2003). Entretanto, uma das definições mais utilizadas é a insuficiência de renda, que implica no uso dos termos linha da pobreza e linha da indigência, originando as classificações pobre e não-pobre e indigente e não-indigente (Rocha, 2003). Pobres, segundo a autora, são aqueles com renda inferior ao valor estabelecido como linha da pobreza, incapacitando-os de atender necessidades consideradas mínimas na sociedade a que pertencem. Indigentes, um subconjunto dos pobres, são aqueles cuja renda é insuficiente para atender suas necessidades nutricionais.

Enquanto a definição de pobreza tem um caráter mais sociológico e cultural, o termo baixa renda está mais diretamente relacionado à renda em si, com critérios mais objetivos para sua definição. Entende-se por família de baixa renda, conforme o Decreto nº 6.135/2007, que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, aquela com renda familiar mensal *per capita* de até meio salário mínimo ou que possua renda familiar mensal de até 3 salários mínimos. Para fins deste estudo, será utilizada a noção de baixa renda, todavia, em função da diversidade de termos nas

pesquisas utilizadas nesta revisão, serão adotados os termos encontrados nos respectivos estudos, como nível sócio-econômico, pobreza, desvantagem social, entre outros.

A pobreza predispõe o indivíduo a uma situação de vulnerabilidade (Hutz, Koller, & Bandeira, 1996). Segundo estes autores a vulnerabilidade se refere à “predisposição individual para o desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamentos ineficazes em situações de crise” (p. 80). Eles a definem ainda como o conjunto de elementos que agravam situações de risco ou impedem que o indivíduo responda de forma satisfatória ao *stress*.

Alguns destes elementos podem ser encontrados nas famílias de baixa renda, comumente vítimas de intercorrências tais como, ocupação de baixo *status* dos pais, baixa escolaridade, ausência de um dos pais, famílias numerosas, e outros (Hutz, Koller, & Bandeira, 1996). A combinação destes fatores pode comprometer o desenvolvimento psicológico e social do indivíduo, favorecendo, por exemplo, o surgimento de problemas de comportamento nas fases iniciais do desenvolvimento.

Entretanto, em um estudo realizado por Predebon e Wagner (1997) com adolescentes de diferentes níveis sócio-econômicos, elas não encontraram diferenças significativas entre os diferentes níveis quanto aos problemas de comportamento. As autoras apontaram que a literatura é divergente quanto à influência do nível sócio-econômico sobre os problemas de comportamento dos adolescentes. Elas concluíram que a renda é apenas uma das variáveis que atuam sobre o comportamento juvenil. A interação entre as diferentes características do contexto do adolescente, tais como a idade e sexo dos jovens, escolaridade, configuração familiar, nível sócio-econômico da família e demais estressores externos, é o que, segundo as autoras, explicaria a ocorrência do fenômeno investigado.

Uma das variáveis que modera a relação entre a pobreza e os problemas de comportamento são os fatores de proteção, que são variáveis que aumentam a probabilidade de o indivíduo se engajar em atividades saudáveis, através: 1) do fornecimento de modelos de comportamentos saudáveis e prossociais; 2) de controles pessoais e sociais contra comportamentos prejudiciais à saúde; e 3) de um ambiente de suporte social (Turbin et al., 2006). Nesta perspectiva, Masten e Garmezy (1985) classificaram os fatores protetivos em três categorias: atributos disposicionais da criança (atividades, dificuldades, autonomia, orientação social positiva, auto-estima e preferências), características familiares (coesão, afetividade e ausência de discórdia e negligência) e existência de apoio individual ou institucional para a criança ou para a família.

A resiliência é um importante fator de proteção nas situações de pobreza. De acordo com Rutter (1987), ela diz respeito à variação individual em resposta a situações de risco e é caracterizada pela capacidade de emitir uma ação com um objetivo definido e uma estratégia de como alcançá-lo. A resiliência pode ser emocional, acadêmica e social (Luthar, 1993). Todavia, o indivíduo pode ser resiliente em uma área da vida e não o ser em outra área. A resiliência é emocional quando se refere à capacidade para lidar com mudanças e adaptações, e está relacionada ao desenvolvimento de sentimentos como auto-eficácia, autonomia e auto-estima. A resiliência acadêmica está associada à resolução de problemas e à aprendizagem de novas estratégias para lidar com o *stress*. Por fim, a resiliência social está relacionada ao não envolvimento com a delinquência, ter um grupo de amigos, vínculo com a escola, observação de modelos prossociais, supervisão parental, estrutura familiar, entre outros (Rutter, 1985).

Em todos estes modelos explicativos, existe uma variável que é citada tanto como fator de risco quanto como fator de proteção, que são as práticas parentais. Os trabalhos

mais importantes nesta área de prática e estilos parentais iniciaram por volta da década de 1960, com vários estudos conduzidos por Diana Baumrind, nos quais ela discutia e investigava os diferentes tipos de controle parental (Salvador & Weber, 2008). Segundo revisão destas autoras, foi Baumrind a primeira pesquisadora a construir um modelo teórico, no qual definiu três protótipos de estilos parentais. O primeiro estilo era o autoritativo, caracterizado pela compreensão, calor e diálogo entre pais e filhos, pelo firme exercício de controle sobre estes e pelo reconhecimento dos interesses da criança (Baumrind, 1989). O segundo estilo era o autoritário, definido pela autora como o excesso de exigências aos filhos, valorização da obediência, uso de medidas punitivas para controlar o comportamento da criança e baixos níveis de afeto caloroso por parte dos pais. O terceiro estilo era o permissivo, caracterizado pelo não uso de punição pelos pais, os quais se apresentam como fonte de realização dos desejos da criança (Baumrind, 1966). Em estudos posteriores este modelo de Baumrind foi ampliado.

Nas últimas décadas, os estudos sobre as práticas parentais avançaram bastante, e elas continuam sendo consideradas um dos fatores que mais interfere na conduta dos filhos (Gomide, 2006, 2011; Mondin, 2008; Motta et al., 2006; Weber & Moura, 2008). Na literatura sobre a interação pais e filhos, há pelo menos duas grandes dimensões de investigação: as práticas educativas parentais e os estilos parentais (Ceconello et al., 2003; Gomide, 2006; Pacheco, 2004; Reppold et al., 2002; Salvador & Weber, 2008).

As práticas educativas parentais<sup>1</sup> são estratégias específicas utilizadas pelos cuidadores na criação dos filhos, para atingir objetivos em domínios como o acadêmico, o social e o afetivo, sob determinadas circunstâncias (Grusec & Kuczynski, 1980; Hart, Nelson, Robinson, Olsen, & McNeilly-Choque, 1998; Hoffman, 1975b; Newcombe, 1999). A confluência das práticas educativas parentais resulta nos estilos parentais,

---

<sup>1</sup> Alguns autores utilizam os termos práticas parentais e práticas educativas como sinônimos de práticas educativas parentais (Gomide, 2006; Salvador & Weber, 2008; Weber & Moura, 2008). No decorrer deste trabalho tais nomenclaturas também serão utilizadas como sinônimas.

caracterizados pelo conjunto de atitudes, práticas e expressões de caráter educativo, socializatório e de controle do comportamento dos filhos, que constituem a natureza das interações entre pais e filhos (Barumrind, 1966; Gomide, 2006; Reppold et al., 2002). A definição de práticas educativas maternas ou práticas maternas está contemplada na definição de práticas educativas parentais, porém, quando esses termos forem utilizados, eles farão referência exclusivamente às práticas das mães.

A partir do modelo teórico de Estilo Parental sistematizado por Gomide (2006), tais práticas foram classificadas de acordo com os efeitos que podem gerar no comportamento dos filhos. As práticas associadas ao desenvolvimento de conduta antissocial são chamadas de práticas negativas e foram subdividas em *negligência*, *abuso físico*, *disciplina relaxada*, *punição inconsistente* e *monitoria negativa*. Quando as práticas negativas prevalecem sobre as positivas, diz-se que o indivíduo tem um estilo parental negativo. Em contrapartida, as práticas relacionadas à promoção do comportamento prósocial são denominadas de práticas positivas e foram subdividas em *monitoria positiva* e *comportamento moral*. Quando estas práticas predominam sobre as negativas, diz-se que o pai, mãe ou cuidador tem um estilo parental positivo. A seguir a definição de cada prática, primeiro das negativas, depois das positivas.

A negligência é considerada por alguns autores como uma das práticas parentais mais prejudiciais ao desenvolvimento da criança e um dos principais fatores de risco para o surgimento de comportamentos antissociais (Dodge, Pettit, & Batters, 1994; Gomide, 2004). A negligência e as práticas de abuso são as práticas parentais que mais estão associados à psicopatologia infantil, pois repercutem em áreas como a cognição, linguagem, desempenho acadêmico, desenvolvimento sócio-emocional, entre outros (Maia & Williams, 2005).

Pais negligentes ignoram a maioria dos comportamentos da criança, respondem pouco às tentativas de comunicação dos filhos, esquivam-se de situações difíceis envolvendo os filhos, não aceitam suas responsabilidades e suas competências são limitadas (Crittenden, 1985). O apego pobre entre pais e filhos, a falta de calor e de carinho são fatores que podem desencadear nas crianças sentimentos de vulnerabilidade, insegurança, eventual hostilidade e até mesmo agressividade (Dodge et al., 1994). A carência ou ausência de afeto prejudica fortemente a capacidade do indivíduo para constituir relações afetivas com outras pessoas, e pode ser um fator de risco para tornar a criança negligenciada um adolescente infrator (Feldman, 1977).

A segunda prática descrita por Gomide (2006), o abuso físico, vem sendo sistematicamente investigada na literatura, por ser um poderoso fator de risco ao desenvolvimento de problemas de comportamento e por estar na etiologia de comportamentos criminosos e distúrbios psiquiátricos em adultos (Haapasalo, & Pokela, 1999; Salvo et al., 2005). Esta prática pode ocorrer entre os diversos membros da família (cônjuge contra cônjuge, filhos contra pais, pais contra filhos etc.) e costuma ser identificada pelas consequências físicas que provoca na vítima, como lesões cutâneas, ósseas ou oculares, problemas neurológicos, entre outras (Cecconello et al., 2003). Existe uma distinção entre punição corporal e abuso físico (Gershoff, 2002). De acordo com esta autora, a punição corporal se caracteriza pelo uso da força física, sem machucar a criança, a fim de corrigir ou controlar seu comportamento. Em alguns casos a punição corporal pode se transformar em abuso físico, caracterizado por atitudes agressivas, como socar, espancar, chutar, morder, queimar, sacudir ou outra atitude que machuque a criança.

O poder que a figura parental exerce sobre os filhos é um dos fatores que facilitam o uso da coerção (Cecconello et al., 2003). O poder é definido como o potencial que o indivíduo tem para compelir o outro a fazer algo contrário à sua vontade e, segundo



Hoffman (1960), os pais podem utilizá-lo de duas formas para modificar o comportamento da criança. A primeira forma é a disciplina indutiva, cujo objetivo é a modificação do comportamento da criança de forma voluntária, e a segunda é o uso de práticas coercitivas, que utilizam a aplicação direta de força e poder por parte dos pais (Hoffman, 1975b). Este autor acrescentou que as estratégias indutivas favorecem a internalização da moral pela criança, diferente das práticas coercitivas, que se limitam em fornecer à criança uma percepção de valores e de padrões de ação moral como sendo externos a ela.

O uso de coerção, seja em forma de punição física, de privação de privilégios ou ameaças, costuma resultar em reações emocionais intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, interferindo na capacidade da criança para se adequar às exigências que lhes são impostas (Cecconello et al., 2003). Segundo estas autoras, a punição física provoca um desequilíbrio nas relações entre pais e filhos, em virtude do poder concentrado na figura parental, comprometendo a reciprocidade entre eles. Elas acrescentaram que a perturbação que o abuso físico gera nos sentimentos dos pequenos leva-os a ter dificuldades em discernir entre amor, dor, ódio e submissão.

Entretanto, quando a coerção é utilizada ocasionalmente, com prevalência de práticas indutivas, ou quando a aplicação de uma punição ou medida restritiva é acompanhada de explicações apropriadas e que justifiquem seu uso, os possíveis prejuízos ao seu desenvolvimento são minimizados (Grusec & Lytton, 1988; Hoffman, 1960). Um estudo que relacionou punição física, afeto positivo e níveis de delinquência, revelou que independente do nível de punição corporal utilizada, o nível de delinquência foi menor em famílias em que os pais tinham maior nível de afeto positivo (Simons, Wu, Lin, Gordon, & Conger, 2000).

Em um estudo sobre o uso de palmadas e surras como práticas educativas, Weber, Wiezzer, e Brandenburg (2004) identificaram que os pais das crianças investigadas

utilizavam muito mais a punição corporal do que as punições não corporais como práticas educativas. Outrossim, neste estudo se verificou que o uso de coerção, associado a outras variáveis familiares, pode tornar o indivíduo agredido um agressor. Para Conte (2001), a deficiência dos pais em conduzir a educação dos filhos pode estar relacionada a fatores externos à criança, como suas experiências com seus pais e as interações outrora estabelecidas entre eles.

Um pouco diferente do abuso físico, a disciplina relaxada compreende o relaxamento, por parte dos pais, das regras previamente estabelecidas por eles próprios. Os pais fixam as regras, ameaçam punir os filhos caso não as cumpram, mas quando os filhos se comportam de modo a transgredi-las, os pais se abstêm de exercer seu papel educativo e não aplicam as devidas consequências para tal transgressão (Gomide, 2006). Segundo esta autora, por se tratar de uma ineficácia no emprego da disciplina na educação dos filhos, a disciplina relaxada se apresenta como um fator de risco para o desenvolvimento de comportamentos antissociais. Gomide ressalta que o uso deste tipo de disciplina leva a criança a entender que regras não precisam ser seguidas, visto que elas não sofrem sanção por descumpri-las, e transferem esta compreensão para outros contextos sociais. Como consequência, nos contextos extrafamiliares como a escola, estas crianças que quebram regras são desaprovadas por seus pares e tendem a se aliar a pares com condutas semelhantes às delas, aumentando a probabilidade de seus comportamentos antissociais se transformarem em delinquência (Marinho, 2001b; Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

A punição inconsistente, também chamada de humor instável, interfere na forma como o indivíduo avalia os efeitos de suas ações sobre as pessoas e o meio (Gomide, 2004, 2006). Segundo a autora, este modo de punição é chamado inconsistente porque é aplicado de forma não contingente (ou não imediatamente após) à ação a ser punida. Esta prática se caracteriza pelo fato de os mesmos comportamentos inadequados das crianças serem

punidos pelos pais algumas vezes e outras não. Isto é um indício de que, ao invés de os pais orientarem sua conduta em função do ato praticado pela criança, orientam-se por seu estado emocional. Com isso, segundo Gomide, além da punição perder seu poder educativo, a criança pouco interioriza os valores morais e tem dificuldade em distinguir a adequação ou inadequação de seu comportamento. O que a criança aprende é a discriminar o humor dos pais, esquivando-se deles quando apresentam estado emocional desfavorável. A punição inconsistente pode provocar um sentimento de rejeição e baixa auto-estima na criança, visto que ela é punida independente de sua conduta. Esta fragilidade gerada na criança torna-a mais vulnerável para o envolvimento com atos criminosos (Feldman, 1977).

A última prática negativa do modelo teórico de Estilo Parental de Gomide (2006) é a monitoria negativa, também chamada de supervisão estressante (Gomide, 2004). Esta prática é caracterizada pelo excesso de fiscalização e de instruções dadas aos filhos de forma repetitiva, independente de seu cumprimento (Gomide, 2006). O controle psicológico característico desta prática é realizado por meio de manipulação emocional e limitações psicológicas entre as crianças e seus pais, afetando não só o comportamento a ser monitorado, mas a autonomia da criança (Barber, 1996). Segundo este autor, o uso extensivo do controle psicológico comportamental, como a indução de culpa e a retirada de amor, é um obstáculo à emergência da autonomia nos filhos. Pettit, Laird, Dodge, Bates, & Criss (2001) apontaram dois fatores que podem estar relacionados ao uso da monitoria negativa. O primeiro pode estar associado ao uso, desde as idades iniciais dos filhos, de práticas educativas severas por parte dos pais, e o segundo pode estar relacionado ao surgimento de comportamentos externalizantes nas crianças desde seus primeiros anos de vida.

Esta modalidade de prática prejudica não só a criança, como a relação entre ela e os pais. A criança fica emocionalmente mais dependente dos pais, pois compromete o desenvolvimento de sua independência e autodirecionamento e contribui para o surgimento de sentimentos de angústia e inadequação (Barber, 1996; Gomide, 2006). Existem ainda associações entre o uso de monitoria negativa e a tendência de adolescentes se unirem a pares antissociais, aumentando as chances de desenvolverem comportamento delinquente (Patterson et al., 1992). Com uma dependência prolongada, as relações entre pais e filhos são prejudicadas, visto que acontecem em um ambiente de hostilidade, insegurança e dissimulações, e no qual o diálogo é quase inexistente, visto que os filhos tornam-se agressivos com os pais, afastando-os de sua privacidade (Gomide, 2003, 2004).

Em oposição à monitoria negativa, a monitoria positiva se caracteriza pelo uso adequado da atenção, pela distribuição apropriada de privilégios e afeto, pelo adequado estabelecimento de regras, acompanhamento e supervisão das atividades realizadas pela criança (Gomide, 2006). Uma disciplina consistente e um controle ativo dos comportamentos dos filhos seria, segundo a autora, uma forma de facilitar o estabelecimento de condutas adequadas nas crianças, mediante as demandas do ambiente. Dishion e McMahon (1998) definem esta prática como um conjunto de atitudes dos pais que incluem, por exemplo, dirigir a atenção para o lugar onde a criança está realizando suas atividades. Snyder e Patterson (1987) destacam o papel das regras em situações do cotidiano, como de quais companhias a criança pode usufruir durante a realização de alguma atividade, a que lugares ela pode ir, entre outras. Os autores acrescentam que os pais devem assegurar o seguimento destas regras e estabelecer as consequências para seu descumprimento.

O controle parental das crianças pode ocorrer de três formas, conforme descreveu Baumrind (1989), ao distinguir pais autoritativos, autoritários e permissivos. Gomide

(2006), por sua vez, sugere três maneiras concebíveis de se utilizar o controle parental, no que diz respeito ao acesso às informações sobre as atividades dos filhos. A primeira seria a revelação infantil, pela qual as crianças contam espontaneamente aos pais, sem persuasão destes. Na segunda os pais obtêm informações por meio de solicitações à criança ou aos seus amigos. A terceira seria o controle parental, pelo qual os pais controlam a quantidade de liberdade que a criança tem para realizar coisas sem informar aos pais.

Um estudo de Stattin e Kerr (2000) mostrou que a monitoria positiva estava associada a baixos níveis de delinquência e que altos níveis de revelação por parte do jovem estavam relacionados a baixos níveis de comportamentos infratores, independente da solicitação e controle dos pais. Porém, os autores verificaram que o excesso de solicitação de informações sobre as atividades dos filhos (monitoria negativa) aumentava o índice de comportamentos infratores. Os autores concluíram, então, que jovens que tenham o hábito de falar abertamente com os pais tendem a cometer menos comportamentos antissociais. Nesta perspectiva, verifica-se que a monitoria positiva exerce um papel fundamental na prevenção de problemas de comportamento, porém deve-se enfatizar a comunicação espontânea e aberta dos filhos com os pais como a grande protagonista deste processo de promoção do comportamento prossocial. Os estudos de Cernkovich e Giordano (1987), por exemplo, indicaram que a comunicação parental é mais benéfica que a vigilância e o controle, e, aliada ao apego entre pais e filhos, é mais eficaz na diminuição da probabilidade de delinquência.

A segunda prática positiva discutida por Gomide (2006) é o comportamento moral, que consiste no “ensinamento das virtudes aos filhos, através de exemplos e experiência, em uma relação permeada por afeto, onde os pais explicitam claramente sua opinião sobre comportamentos de risco e sobre as virtudes” (Gomide, 2011, p. 27). A moral designa um conjunto de valores, princípios e normas aceitas livremente por uma comunidade, que

regulam o comportamento individual e social das pessoas (Vasquez, 1993). Segundo este autor, a moral tem uma dimensão normativa, relacionada às normas que enunciam o que deve ser feito, e uma dimensão da moralidade, que se refere aos comportamentos sujeitos à aprovação ou reprovação no sentido moral.

Segundo revisão de Gomide (2011), a discussão sobre a noção de moral ou moralidade data de muitos séculos atrás e tem sido objeto de reflexão em várias áreas das ciências humanas, como a sociologia, filosofia, psicologia e inúmeras outras. A autora sintetizou as principais ideias de alguns filósofos e psicólogos que se manifestaram a respeito da moralidade no decorrer da história.

O filósofo chinês Confúcio (551 a 479 a.C.) acreditava que somente pessoas que recebessem uma educação rígida poderiam possuir qualidades éticas e morais. Seus ensinamentos buscavam a excelência moral do ser humano, a partir do cultivo de princípios como a benevolência, sabedoria e coragem. Já Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C.), filósofo grego, se dedicava ao estudo da ética e afirmava que as ações morais não deveriam ser realizadas necessariamente porque as pessoas as considerassem corretas, mas porque aproximavam o indivíduo do *bem para o homem*. Ele dizia que as pessoas se tornam boas praticando atos bons e que, para se tornarem moralmente virtuosas, era preciso possuir sabedoria prática ou seguir o exemplo de alguém que a possuísse. Nesta linha, o filósofo alemão Kant (1724-1804) compreendia que o exercício da moralidade deveria ser uma obrigação incondicional e deveria ser cumprida mesmo que seu custo fosse alto e não oferecesse prazer ao praticante da ação. Para ele a vontade humana deveria estar submetida à lei do dever, uma oposição que ele fazia entre a razão e o instinto humano, e por isso acreditava que as virtudes não só podem como devem ser ensinadas.

A psicologia, como ciência contemporânea, também tem oferecido grandes contribuições à compreensão da moralidade, nas mais diferentes perspectivas teóricas.

Segundo Gomide (2011), as duas principais são a área do desenvolvimento moral, com teóricos como Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Nancy Eisenberg, e das teorias comportamentais, com Albert Bandura e Frederic Skinner.

Na perspectiva cognitivista, na qual se situa o desenvolvimento moral, Eisenberg investigava a moralidade em função de comportamentos prossociais, como os comportamentos de ajuda (Koller & Bernardes, 1997). Já as teorias comportamentais enfatizam o controle exercido pelo ambiente social na conduta dos indivíduos, e consideram que o comportamento prossocial é aprendido por mecanismos de imitação, reforçamento e aprendizagem por observação (Gomide, 2011).

O que as duas perspectivas têm em comum são o egocentrismo característico do início da infância, o processo gradativo de descentralização de si e percepção do outro, o desenvolvimento de algumas habilidades e o acúmulo de experiências (Koller & Bernardes, 1997). Entretanto, as autoras destacaram como semelhança bastante relevante os agentes responsáveis pela socialização da criança, que são os pais, professores e demais figuras significativas do cotidiano da criança. Eles são responsáveis por fornecer condições necessárias para que a criança aprenda a se colocar no lugar das outras pessoas e a sentirem empatia por elas.

Os pais com altos índices de comportamento moral são os que têm habilidades sociais, senso de justiça e empatia, e que, sendo coerentes com seus princípios morais, favorecem experiências que levam à criança a desenvolver valores, a fazer autocrítica e a reparar o dano de um comportamento inadequado (Gomide, 2011). Alguns estudos têm indicado que em famílias onde os pais têm valores morais elevados, os filhos têm baixos índices de uso de drogas e de comportamento antissocial e altos índices de comportamentos prossociais (Nurco & Lerner, 1996). Outrossim, algumas pesquisas indicaram correlação positiva entre o comportamento prossocial de crianças e as práticas

parentais pautadas no ensino e no exercício de comportamentos prossociais, como a empatia e outras virtudes morais (Eisenberg et al., 1993; Nurco & Lerner, 1996).

### **Práticas Educativas e os Comportamentos Antissociais e Prossociais**

Conforme visto, as práticas negativas funcionam como fatores de risco ao desenvolvimento da criança e favorecem a emergência dos transtornos de conduta. Já as práticas educativas positivas funcionam como fatores de proteção, pois favorecem a prossociabilidade e diminuem os riscos de o indivíduo desenvolver comportamentos antissociais (De Antoni, Barone, & Koller, 2007; Maia & Williams, 2005; Reppold et al., 2002; Sapienza & Pedromônico, 2005; Tucunduva & Weber, 2008). Então cabe uma definição dos principais produtos dos fatores de risco e de proteção, respectivamente os comportamentos antissociais e prossociais.

O termo “comportamento antissocial”, por possuir uma variedade de sinônimos, sua definição por vezes é confusa. Ele tem sido amplamente utilizado na literatura científica para se referir a problemas de comportamento não-específicos, como comportamentos delinquentes, agressividade e oposicionismo (Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini, & Huts, 2005). Estes autores assinalam que o termo antissocial também é utilizado para caracterizar alguns tipos de transtornos mentais, como o transtorno de conduta, o transtorno desafiador de oposição e o transtorno do comportamento disruptivo. Isto significa, segundo Pacheco et al., que o uso da terminologia “antissocial” não subentende um único diagnóstico clínico, pois todos os transtornos citados têm como critério comum a presença dos comportamentos antissociais.

Alguns autores agrupam os comportamentos antissociais com base na classificação de Achenbach (2001): comportamentos externalizantes e internalizantes. Os comportamentos externalizantes são problemas expressos diretamente no ambiente e estão



associados ao desenvolvimento do transtorno da conduta e ao transtorno desafiador opositivo, como o comportamento agressivo, a impulsividade e a violação de regras (Achenbach, 2001; APA, 1994). Já os comportamentos internalizantes estão associados aos transtornos do humor e de ansiedade, e são caracterizados por timidez, medo, ansiedade, depressão, retraimento e tristeza. Pacheco et al. (2005) salientam que esta distinção entre problemas de externalização e internalização é relevante, visto que a maioria dos estudos sobre este padrão de comportamento na infância e adolescência utilizam a definição de problemas de externalização para se referir ao comportamento antissocial.

Para Formiga e Gouveia (2005), a definição de comportamento antissocial compreende muito mais que uma base explicativa dos traços de personalidade, uma perspectiva psiquiátrica ou das relações parentais. Para eles os valores humanos são fundamentais na compreensão dos comportamentos das pessoas, já que são capazes de orientar tanto as escolhas quanto as atitudes humanas. Formiga e Gouveia distinguem comportamento antissocial de conduta delitiva. O primeiro é menos grave e se refere ao desrespeito a normas sociais, que gera incômodo, mas não causa necessariamente dano físico a outras pessoas. Já a conduta delitiva causa danos graves, sejam morais ou físicos, e é digna de punição.

Já alguns autores, como Silva e Hutz (2002), consideram o comportamento antissocial como uma resposta não-adaptativa da criança ou adolescente a situações que ameaçam seu bem-estar, com a finalidade de sobrevivência. Eles ressaltam que a avaliação de adolescentes que apresentem atitudes agressivas ou de transgressão a normas sociais não pode ser precipitada, para não categorizá-los como personalidade antissocial sem o serem.

São diversos os enfoques utilizados na definição de comportamento antissocial, mas as características mais destacadas pelos pesquisadores são a presença da agressividade e da transgressão a regras sociais, com conseqüente prejuízo a outrem ou a si mesmo. Weber e Moura (2008) salientam que a ocorrência desses atos ainda não define o comportamento antissocial, mas sua alta frequência e intensidade.

Assim como são diversificadas as definições, são igualmente variadas as suposições quanto à etiologia do comportamento antissocial. Ele começa a se manifestar na infância através de comportamentos como gritar, fazer birra, chorar, ameaçar e ocasionalmente bater, os quais podem ser protótipos de comportamentos delinquentes na adolescência e se prolongar até a fase adulta (Patterson et al., 1992; Weber & Moura, 2008). Quanto maior a frequência de comportamentos antissociais na infância, maiores as chances de essa conduta persistir nos anos seguintes (Loeber, 1982). Esses comportamentos podem estar relacionados a padrões de interação familiar onde predomina a coerção, a qual se caracteriza pelo uso ou ameaça de punição (Weber & Moura, 2008). De acordo com estas autoras, por meio desse tipo de interação a criança aprende a utilizar a coerção para obter benefícios pessoais ou para se livrar de algum infortúnio, seja no ambiente familiar ou fora dele. Esta conduta de fuga ou esquiva de eventos aversivos seria, segundo Patterson et al. (1992), o mecanismo que dirige o comportamento antissocial.

A literatura sugere que a prevenção dos comportamentos antissociais, através de práticas educativas apropriadas, tem melhores resultados do que a tentativa de extirpá-lo ou diminuir sua frequência e intensidade (Mondin, 2008; Pacheco et al., 2005; Pacheco & Hutz, 2009). Porém, seja na prevenção, seja no tratamento, um dos principais focos de intervenção deve ser as práticas parentais e a relação entre pais e filhos, consideradas por Weber e Moura (2008) fatores de grande interferência no comportamento da criança. Conforme revisão feita por estas autoras, alguns estudos apontam como fatores de risco

para o comportamento antissocial o impacto da pobreza e da violência comunitária. Porém, Weber e Moura questionam como se explicaria o fato de muitas crianças em situações de pobreza não desenvolverem comportamento antissocial e outras em boas condições socioeconômicas desenvolverem. Os autores concluíram que, embora não seja possível desconsiderar as diversas variáveis do contexto familiar, o que realmente faz a diferença no desenvolvimento tanto dos comportamentos antissociais quanto dos prossociais é a nítida influência das práticas dos pais na conduta dos filhos.

Weber e Moura (2008) salientaram que a prevenção e tratamento do comportamento antissocial começam pela compreensão de seus preditores. Elas sugerem que tanto a prevenção quanto o tratamento devem considerar a criança ou adolescente que apresenta problemas de conduta e as pessoas a sua volta que sejam vítimas de seu comportamento antissocial. As autoras consideram que as mudanças no comportamento antissocial dependem de modificações ambientais, ressaltando, portanto, a necessidade de se testar programas que visem prevenir e banir todas as formas de abuso infantil, seja o físico, o psicológico, o sexual, a negligência. Estratégias direcionadas às famílias, como o treinamento de pais, são apontadas como efetivas na inibição do comportamento antissocial (Weber, Salvador, & Brandenburg, 2005). Tais estratégias auxiliam os pais a adotarem práticas mais adequadas na criação dos filhos e, por sua vez, contribuem na prevenção e no tratamento dos problemas de comportamento em todas as fases do desenvolvimento (Weber & Moura, 2008).

Diante da clareza a respeito do desenvolvimento dos comportamentos antissociais na literatura, Weber e Moura (2008) ressaltaram que “é preciso, o quanto antes, focar as práticas de modo a priorizar o desenvolvimento de comportamentos prossociais” (p. 112). Esta inquietação talvez se justifique no fato de serem numerosos os estudos sobre a relação entre os comportamentos antissociais e as variáveis familiares, em detrimento dos estudos

sobre os comportamentos prossociais, encontrados em quantidade bem menor. Salvador e Weber (2008) fizeram uma revisão de literatura que compreendeu estudos realizados no período de 1996 a 2006, sobre a interação e fatores familiares que representavam proteção e risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Elas verificaram que, do total de estudos encontrados, 76% tratavam de fatores de risco e apenas 24% se referiam aos fatores de proteção. E estes estudos, até mesmo os que eram sobre os fatores de proteção, costumavam dar mais ênfase aos comportamentos antissociais, associando os fatores de risco à presença de comportamentos antissociais e os de proteção à ausência destes comportamentos.

Apesar desta limitação, nesta mesma revisão de Salvador e Weber (2008), as autoras encontraram algumas pesquisas que destacavam a influência das práticas parentais no desenvolvimento de comportamentos prossociais e adaptativos de crianças e adolescentes. Elas descreveram dois estudos que revelaram esta associação. O primeiro, de Parpal e Maccoby (1985), foi um experimento em que foram observadas mães interagindo com filhos classificados como “difíceis” e filhos classificados como “fáceis”, durante situações de jogos e brincadeiras. No grupo experimental, as mães foram orientadas a engajar-se na atividade escolhida pela criança e permitir que a criança tivesse o controle das regras, agindo sempre de forma positiva. As pesquisadoras concluíram que no grupo controle, as crianças “difíceis” foram menos obedientes que as “fáceis”, enquanto que no grupo experimental as crianças “difíceis” foram tão obedientes quanto as demais durante o experimento. O outro experimento, realizado por Krevans e Gibbs (1996), apontou que comportamentos prossociais e empatia estavam associados ao uso de disciplina indutiva por parte dos pais. Estes tipos de resultado indicam a importância das práticas parentais no manejo do comportamento e temperamento dos filhos.

Um dos mais importantes modelos teóricos do desenvolvimento prossocial foi construído por Nancy Eisenberg, por volta da década de 1970 (Koller & Bernardes, 1997). Segundo estas autoras, antes dos estudos de Eisenberg, os pesquisadores do desenvolvimento moral investigavam quase tão somente o julgamento e os comportamentos de transgressão, como agressão, desonestidade, incapacidade de resistir à tentação e outros comportamentos socialmente indesejáveis. Os estudos sobre comportamento prossocial, que eram praticamente ignorados até esse período, ganharam destaque com os novos estudos de Eisenberg sobre a moralidade.

Eisenberg (1986) definiu o comportamento prossocial em termos das consequências positivas que se pretendia oferecer ao outro. Ela compreendia o comportamento prossocial como ações voluntárias destinadas a ajudar ou beneficiar indivíduos ou grupos de indivíduos, sem esperar recompensas ou prêmios. No entanto, Eisenberg verificou que, embora os comportamentos prossociais pretendessem fornecer consequências positivas ao outro, eles poderiam ser motivados por várias razões: para obter recompensas pessoais, para obter a aprovação dos outros ou porque realmente existia uma simpatia ou preocupação pelo outro. Esta última é o que Eisenberg chamou de altruísmo e estava associada à capacidade do indivíduo de ser empático com os outros e de descentralizar-se de si.

### **A Empatia**

Dentre os comportamentos prossociais, existe uma categoria de resposta denominada empatia, considerada um recurso fundamental para um desenvolvimento psicológico saudável (Sanmartín, Carbonell, & Baños, 2011). Segundo estes autores, a empatia está relacionada à disposição das pessoas em realizar comportamentos prossociais.

Há décadas a empatia tem sido alvo de inúmeros estudos, nacionais e internacionais, e tem sido associada a diversas variáveis, dentre as quais o comportamento prosocial (Holmgren, Eisenberg, & Fabes, 1998; Sanmartín et al., 2011), agressividade e comportamento antissocial (Falcone, 2000; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005; Wied, Goudena, & Matthys, 2005), práticas educativas dos pais (Garcia-Serpa, Del Prette, & Del Prette, 2006; Motta et al., 2006; Paúl, Pérez-Albéniz, Guibert, Asla, & Amaia, 2008), competência e habilidades sociais (Cecconello & Koller, 2000), desenvolvimento moral (Hoffman, 2000). As áreas da psicologia que mais tem se debruçado no estudo da empatia atualmente são a psicologia social (Sampaio, Monte, Camino, & Roazzi, 2008; Sampaio, Camino, & Roazzi, 2009), a clínica (Vettorazzi et al., 2005) e a psicologia do desenvolvimento humano (Bussab, Pedrosa, & Carvalho, 2007), que abordam tanto os aspectos conceituais quanto os teóricos e metodológicos da empatia.

A maioria dos estudos encontrados sobre empatia foi realizada com crianças de quatro a doze anos de idade (Cecconello & Koller, 2000; Ferreira, Del Prette, & Lopes, 2009; Garcia, 2001; Garcia-Serpa et al., 2006; Motta et al., 2006; Pavarino, 2004; Pavarino et al., 2005; Vettorazzi et al., 2005). Porém há alguns estudos com bebês (Bussab et al., 2007; Hatzinikolaou, 2006) e outros com adolescentes ou jovens (Falcone, 1999; Sampaio et al., 2008).

O termo empatia se originou do grego *empathia*, que significa “paixão” ou “ser muito afetado”. Seu conceito foi sendo construído e modificado ao longo de dezenas de décadas, com definições por vezes conflituosas, em diferentes áreas de investigação tais como a estética, a sociologia e a psicologia (Sampaio et al., 2009). O termo que mais se aproxima do significado de empatia, *emfühlung*, foi introduzido em 1897, em trabalhos sobre percepção e apreciação estética, significando, em alemão, “sentir-se dentro” (Goldstein & Michaels, 1985).

A palavra empatia foi utilizada pela primeira vez na psicologia em 1909, por Titchener, quando ele traduziu o termo *einfihlung por empatia*, referindo-se à capacidade de um indivíduo de apreender informações sobre a consciência de outra pessoa e de pensar de forma semelhante a ela, utilizando-se de um mecanismo de imitação interna (Wispé, 1986). Com o passar das décadas, a empatia foi sofrendo um processo de refinamento e ao mesmo tempo de diversificação em sua definição.

No início do século XIX, por exemplo, a empatia era muito utilizada em alguns campos das ciências sociais e da psicologia, em especial pela psicologia da personalidade, como uma característica que permitia a uma pessoa perceber o que está na consciência de outra (Sampaio et al., 2009). Estes autores ressaltam que nessa época, os psicólogos da personalidade defendiam que por meio da empatia as pessoas eram capazes de sentir, perceber e compreender o que ocorria com as outras pessoas, como se elas mesmas estivessem vivenciando as experiências do outro. Do início do século XX até meados da década de 1940, o uso da empatia em estudos empíricos ficou restrito a poucas investigações, com um número pequeno de autores se dedicando a estudá-la, como foi o caso de Freud, Allport e Reik (Wispé, 1987).

Já a partir da década de 1950, os estudos sobre empatia deram um grande salto com as descobertas de Carl Rogers (Sampaio et al., 2009). Segundo estes autores, Rogers passou a investigá-la com maior profundidade e aplicá-la em sua prática psicoterapêutica, cujo conjunto de conhecimentos originou a abordagem que é conhecida hoje como Abordagem Centrada na Pessoa. Nesta abordagem, destaca-se que uma profunda compreensão empática pelo cliente é uma das condições para que o vínculo estabelecido entre o terapeuta e o cliente proporcione a este crescimento, mudança e desenvolvimento pessoal (Rogers, 1985/2001).

Nos anos de 1960, o destaque foi para os estudos na área da psicologia social, que visavam investigar os aspectos motivacionais dos comportamentos de ajuda, em que circunstâncias tinham mais chances de ocorrer e qual a função da empatia nesse processo (Sampaio et al., 2009). De acordo com estes autores, por volta da década de 1980, a empatia passa a ser analisada por alguns autores a partir das perspectivas psicogenética e evolutiva e como uma experiência subjetiva multifacetada. Os autores revelam que um dos expoentes deste novo modo de definir a empatia foi o psicólogo estadunidense Martin Hoffman. Para ele, a empatia seria a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar da outra, inferir seus sentimentos e, mediante o conhecimento sobre o estado emocional desta outra pessoa, dar uma resposta afetiva mais apropriada para a situação do outro do que para a própria situação (Hoffman, 1989). A empatia também estaria relacionada tanto ao desenvolvimento cognitivo sobre a existência de outras pessoas quanto à diferenciação entre o *self* (“eu”) e o outro (Hoffman, 1982, 1987).

Em crianças pequenas a diferenciação entre o *self* e o outro é limitada, em virtude de seu baixo nível de desenvolvimento sociocognitivo. Segundo a teoria piagetiana, uma das características da primeira infância (compreendida entre dois e seis anos de idade) é o egocentrismo, descrito como uma tendência a se concentrar em si mesmo e de perceber o mundo a partir do próprio ponto de vista (Piaget, 1969/1964). Apesar disso, nesta fase já é possível detectar episódios empáticos, denominados por Hoffman (1989) de angústia empática, visto que esta angústia baseia-se predominantemente nas experiências do *self*.

À medida que a criança avança em seu desenvolvimento sócio-cognitivo, a diferenciação entre o *self* e o outro vai se aperfeiçoando e a angústia empática dá lugar à angústia simpática. Isto desperta no indivíduo sentimentos de piedade, compaixão e a necessidade de aliviar não apenas a sua dor, mas a dor do outro, já que esta angústia está mais voltada à pessoa do outro. Em contrapartida, pode haver diferenças qualitativas nos



componentes afetivos da empatia, no que se refere à experiência pessoal do observador e às motivações inerentes aos sentimentos empáticos (Hoffman, 1987, 1991; Sampaio et al., 2009).

Ao analisar trabalhos de diversos autores, Sampaio et al. (2009) observaram que a compreensão da empatia a partir de uma perspectiva multidimensional é mais coerente do que sob uma perspectiva unidimensional. Eles identificaram, nestes trabalhos, uma inter-relação entre os aspectos cognitivos e afetivos da empatia e o aparecimento de diferentes tipos de experiências emocionais durante os episódios empáticos.

Investigações sobre as diferentes dimensões da empatia levaram Duan e Hill (1996) a encontrar três correntes principais de pensamento na psicologia. A primeira corrente considera a empatia como um traço da personalidade ou uma habilidade geral, a segunda a define como respostas afetivo-cognitivas ligadas a situações específicas e a terceira se dedica ao estudo da forma como a empatia é vivenciada por terapeutas e clientes durante as sessões psicoterápicas.

Por muito tempo perdurou um dilema na psicologia quanto à definição de empatia, visto que alguns autores enfatizavam os aspectos afetivos da empatia e outros destacavam os aspectos cognitivos, levando a uma visão muito restrita do termo (Sampaio et al., 2009). Os autores cognitivistas definiam a empatia como uma capacidade cognitiva de compreender os pensamentos e sentimentos das outras pessoas, e acreditavam que o grau de empatia de um indivíduo dependia do quanto que ele conseguia inferir a respeito de que os outros sentiam ou pensavam (Sampaio et al., 2009). Por outro lado, segundo Sampaio et al., alguns autores enfatizavam o caráter afetivo das respostas empáticas, definindo a empatia como respostas emocionais vicárias às reações emocionais de outras pessoas. Sampaio et al. sugerem que uma perspectiva multidimensional contemplaria muito mais os

diversos aspectos da empatia, visto que os componentes afetivo e cognitivo interagem entre si.

Alguns autores, entretanto, enfatizam os aspectos comportamentais da empatia, definindo-a a partir de um conjunto de manifestações observáveis e não observáveis do comportamento (Del Prette & Del Prette, 2005). Destas, os autores destacam a capacidade de observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda e compartilhar.

Uma revisão de estudos feita por Falcone (1998, 2000) sugere fortemente que a empatia é, em alguns contextos, mais apropriada do que a assertividade. As habilidades empáticas, os valores e os comportamentos prossociais constituem fatores protetores de problemas como a agressividade, visto que promovem o desenvolvimento socioemocional da criança (Del Prette & Del Prette, 2003). Dentre as variáveis ambientais que influenciam o desenvolvimento da empatia nas crianças estão as práticas educativas adotadas por seus pais ou cuidadores (Motta et al., 2006). Uma das práticas educativas que estes autores referem como promotoras do comportamento empático é a disciplina indutiva, que consiste em dirigir a atenção da criança ao mal-estar da pessoa que foi vítima de seus comportamentos agressivos, induzindo-a a imaginar-se em seu lugar. Por outro lado, o uso de coerção dificulta a instalação de atitudes empáticas e ao mesmo tempo favorece a aprendizagem de comportamentos antissociais.

Verificada a influência das práticas educativas parentais na promoção de comportamentos prossociais, como a empatia, e a complexidade dos processos inerentes à associação entre estas variáveis, ainda são necessários estudos que ratifiquem, ou mesmo refutem, as relações existentes entre elas. Há também a necessidade de se discriminar as

práticas ou conjunto de práticas mais diretamente relacionadas a comportamentos específicos da criança, especialmente os prossociais.

## **Objetivos**

### **Geral**

- 1 Investigar as práticas educativas e os estilos parentais predominantes em mães de crianças de baixa renda e a relação destas práticas com a empatia destas crianças.

### **Específicos**

- 1 Investigar as práticas educativas e estilos parentais obtidos pelas respostas das mães e pelas respostas das crianças;
- 2 Relacionar as práticas educativas e os estilos parentais com as características sociodemográficas dos participantes (sexo, faixa etária, escolaridade, número de filhos e renda familiar);
- 3 Identificar a relação entre as variáveis sociodemográficas e a empatia; e
- 4 Identificar a relação entre as práticas educativas maternas e a empatia em crianças de baixa renda.

## **Hipóteses**

### **Objetivo 1**

- 1.1 Em famílias de baixa renda, a diferença entre os relatos das mães e dos filhos quanto às práticas educativas maternas não é estatisticamente significativa (Carvalho & Gomide, 2005).
- 1.2 Em famílias de baixa renda, as práticas maternas são predominantemente negativas (Gomide, 2006; Masten & Garmezy, 1985; Pacheco, 2004; Patterson et al., 1992)
- 1.3 Em famílias de baixa renda, as práticas educativas positivas são mais frequentes nas respostas das mães do que nas respostas das crianças (Carvalho & Gomide, 2005).

## **Objetivo 2**

2.1 Não há correlação entre os escores das práticas educativas e as variáveis idade das crianças, idade das mães e escolaridade das crianças.

2.2 Há correlação positiva entre os escores das práticas educativas positivas e a escolaridade das mães pertencentes a famílias de baixa renda (quanto maior o nível escolar das mães, maior o escore de práticas positivas) (Capaldi, Chamberlain, & Patterson, 1997); correlação positiva entre os escores de práticas positivas e a renda familiar (quanto maior a renda das famílias, maior o escore de práticas positivas) (Gomide, 2006); e correlação negativa entre os escores das práticas educativas positivas e o número de filhos (quanto menor o número de filhos, maior o escore de práticas positivas) (Pacheco, 2004).

2.3 Em famílias de baixa renda, o estilo predominante é o de risco e o regular abaixo da média em todas as características sociodemográficas, com destaque para as crianças, quando comparadas às mães; para mães com menos escolaridade; para famílias com maior número de filhos; e para famílias com renda mais baixa (Silva & Hutz, 2002).

## **Objetivo 3**

3.1 Há diferença significativa entre os níveis de empatia dos meninos e das meninas (Motta et al., 2006; Pavarino et al., 2005), mas não há correlação entre os níveis de empatia e as variáveis idade das mães, escolaridade das mães, número de filhos e renda familiar.

3.2 A empatia apresenta níveis mais elevados em crianças com mais idade e com maior escolaridade (Camino, Camino, & Leyens, 1996; Eisenberg et al., 1987).

## **Objetivo 4**

4.1 Melhores índices de estilos parentais estão associados a escores mais altos de empatia (Motta et al., 2006).

## Método

### Delineamento

Esta pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa, a qual visa descrever, explicar e prever um fenômeno através de uma linguagem numérica, permitindo explicitar as relações entre as variáveis, as causas, efeitos, consequências, dentre outras informações (Sabadini, Sampaio, & Koller, 2009). O delineamento principal foi correlacional, pois, de maneira geral, buscou-se investigar a associação entre algumas variáveis, dentre as quais as práticas maternas e os níveis de empatia das crianças.

### Participantes

A amostra foi composta por 36 crianças de nove a onze anos de idade (ver Tabela 1) e suas respectivas mães (ver Tabela 1). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990) considera criança os indivíduos com até doze anos incompletos. Portanto, a delimitação da referida faixa etária tanto procurou atender aos critérios do ECA quanto considerou que crianças menores de nove anos teriam mais dificuldade em compreender os itens dos instrumentos da pesquisa. As respostas à Escala de Empatia, por exemplo, tendem a apresentar maior consistência interna nas crianças de mais idade (Koller, Camino, & Ribeiro, 2001). Todas as crianças pertenciam a famílias de baixa renda com renda *per capita* média de R\$ 220,00 (*Min* = R\$ 50,00 e *Máx* = R\$ 600,00) e renda familiar média de R\$ 1040,00 (*Min* = R\$ 200,00 e *Máx* = 4320,00).

Tabela 1

*Características sociodemográficas das crianças*

Sexo	Idade	Turno de estudo	Ano escolar	Principais cuidadores <sup>a</sup>	Religião
Feminino (n = 22)	9 anos (n = 15)	Manhã (n = 22)	2º ano (n = 3)	Só mãe (n = 15)	Católica (n = 20)
		Intermediário (n = 8)	3º ano (n = 6)	Mãe e pai (n = 14)	Protestante (n = 9)
Masculino (n = 14)	10 anos (n = 12)	Tarde (n = 4)	4º ano (n = 15)	Mãe e padrasto (n = 5)	Sem religião (n = 2)
		Sem informação (n = 2)	5º ano (n = 11)	Avó <sup>b</sup> (n = 2)	Sem resposta (n = 5)
			6º ano (n = 1)		
	11 anos (n = 9)				

*Nota.* <sup>a</sup> Adultos que moravam na mesma casa que a criança e que exerciam papel de pai e de mãe, não considerou avós, tios e outros familiares adultos. Porém, considerou-se que as avós exerciam funções parentais quando a avó era o único adulto que morava com a criança.

<sup>b</sup> Estas avós exerciam função materna.

Tabela 2

*Características sociodemográficas das mães*

Idade	Escolaridade <sup>a</sup>	Estado civil	Número de filhos	Religião
Média = 34	EPC (n = 2)	Casada (n = 8)	Média = 2,1	Católica (n = 21)
Mínima = 25	EFI (n = 10)	União estável (n = 11)	Mínima = 1	Protestante (n = 14)
Máxima = 54	EFC (n = 4)	Separada (n = 4)	Máxima = 5	Sem resposta (n = 1)
	EMI (n = 8)	Solteira (n = 12)		
	EMC (n = 11)	Sem resposta (n = 1)		
	Sem resposta (n = 1)			

*Nota.* <sup>a</sup> EPC = ensino primário completo, EFI = ens. fundamental incompleto, EFC = ens. fundamental completo, EMI = ens. médio incompleto e EMC = ens. médio completo.

Em função de a frequência das mães na escola se restringir a algumas reuniões realizadas pela instituição e aos breves momentos em que elas iam deixar e buscar as crianças, o acesso a elas foi dificultado. Outrossim, algumas se negaram a participar da pesquisa em virtude, por exemplo, de falta de tempo. Apesar desta limitação, a seleção da amostra das crianças foi parcialmente aleatória, pelo menos no que se refere ao turno de estudo e à idade das mesmas. Conseguiu-se alcançar cerca de 10% da população de crianças de nove a onze anos de idade, dos turnos da manhã, intermediário e tarde (ver Tabela 3).

Tabela 3

*Número de alunos por idade em cada turno de aula*

Turno de aula	Número de alunos por idade					
	9 anos		10 anos		11 anos	
	Nº total de alunos	Nº de alunos investigados	Nº total de alunos	Nº de alunos investigados	Nº total de alunos	Nº de alunos investigados
<b>Manhã</b>	102	13	69	6	26	3
<b>Intermediário</b>	10	2	13	2	56	4
<b>Tarde</b>	0	0	4	3	10	1

## Ambiente

Todas as etapas da pesquisa foram realizadas nas dependências de uma escola pública municipal de nível fundamental, de médio porte, localizada no Guamá, um bairro periférico da cidade de Belém-PA. A escola funcionava em quatro turnos de estudo: manhã, intermediário, tarde e noite (ver Tabela 4). Os espaços utilizados eram, em geral, alguma sala de aula, a biblioteca ou as proximidades do portão de entrada da escola.

Tabela 4

*Distribuição dos alunos por turno de aula, por turma e por idade*

Turno	Número de turmas por ano escolar	Média de alunos por turno	Total de alunos por turno	Número de alunos por idade em cada turno
<b>Manhã</b>	1 <sup>a</sup> ano (alfabetização): 3 turmas 2 <sup>o</sup> ano (1 <sup>a</sup> série): 4 turmas 3 <sup>o</sup> ano (2 <sup>a</sup> série): 4 turmas 4 <sup>o</sup> ano (3 <sup>a</sup> série): 2 turmas	29,7	386	9 anos: 102 alunos 10 anos: 69 alunos 11 anos: 26 alunos
<b>Intermediário</b>	2 <sup>o</sup> ano (1 <sup>a</sup> série): 1 turma 3 <sup>o</sup> ano (2 <sup>a</sup> série): 1 turma 4 <sup>o</sup> ano (3 <sup>a</sup> série): 2 turmas 5 <sup>o</sup> ano (4 <sup>a</sup> série): 4 turmas	30,4	243	9 anos: 10 alunos 10 anos: 13 alunos 11 anos: 56 alunos
<b>Tarde</b>	5 <sup>o</sup> ano (4 <sup>a</sup> série): 1 turma 6 <sup>o</sup> ano (5 <sup>a</sup> série): 4 turmas 7 <sup>o</sup> ano (6 <sup>a</sup> série): 3 turmas 8 <sup>o</sup> ano (7 <sup>a</sup> série): 3 turmas 9 <sup>o</sup> ano (8 <sup>a</sup> série): 2 turmas	32,8	426	9 anos: 0 aluno 10 anos: 4 alunos 11 anos: 10 alunos
<b>Noite<sup>a</sup></b>				

Nota. <sup>a</sup> Dados não colhidos, pois neste turno estudavam somente adultos.



A maioria das mães do estudo foi abordada na entrada da escola, portanto, a coleta com elas era feita nas proximidades do portão. Quando a coleta era com as crianças, o espaço mais utilizado era a sala de aula. Seja qual fosse o espaço de coleta, houve sempre o cuidado de que atendesse a critérios mínimos de: privacidade, boas condições sonoras e físicas e iluminação adequada. Nas salas de aula a pesquisadora ficava sempre sozinha com os participantes da pesquisa. A biblioteca só era utilizada quando nela não havia estudantes nem funcionários. Na falta destes dois locais, os instrumentos eram aplicados nas proximidades do portão da escola, na parte interna da instituição, utilizando-se uma mesa e duas cadeiras. Este espaço era usado quando a pesquisa estava sendo realizada com as mães, e a pesquisadora sempre procurava um espaço distante da movimentação de outras pessoas, de modo a garantir o mínimo de privacidade das informações prestadas.

## **Instrumentos**

### **Questionário sociodemográfico (QSD).**

Foi elaborado pela própria pesquisadora para ser aplicado aos pais e cuidadores, no intuito de levantar algumas características sociodemográficas dos participantes da pesquisa. O questionário investigou: os nomes de todas as pessoas que moravam na casa dos participantes (mães e filhos), grau de parentesco, sexo, data de nascimento, escolaridade, renda mensal familiar e *per capita*, ocupação, estado civil, religião e tipo e situação de habitação (ver Apêndice A).

### **Inventário de Estilos Parentais (IEP) (Gomide, 2006).**

Foi utilizado para a obtenção de dados referentes às práticas educativas das mães das crianças investigadas. Ele foi aplicado tanto às crianças quanto às mães, conforme a versão adaptada a cada um, já que o instrumento tem duas formas: 1) quando os filhos

respondem sobre as práticas adotadas pelos pais (ver Anexo A) e 2) quando os pais respondem a respeito das práticas que utilizam na educação dos filhos (ver Anexo B). O inventário é composto por 42 questões, que contemplam as sete práticas educativas parentais. Para cada uma das sete práticas, há seis questões correspondentes (ver Tabela 5). As análises estatísticas indicaram que este inventário atende aos parâmetros psicométricos de unidimensionalidade, fidedignidade e validade. Os índices de consistência interna (*alpha* de Cronbach) variaram de 0,47 (monitoria negativa) a 0,82 (abuso físico).

Tabela 5

*Distribuição das Práticas Educativas e suas Respectivas Questões*

<b>Práticas educativas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Distribuição das questões</b>						<b>Σ</b>
<b>Práticas positivas</b>	A. Monitoria positiva	1	8	15	22	29	36	A.
	B. Comportamento moral	2	9	16	23	30	37	B.
<b>Práticas negativas</b>	C. Punição inconsistente	3	10	17	24	31	38	C.
	D. Negligência	4	11	18	25	32	39	D.
	E. Disciplina relaxada	5	12	19	26	33	40	E.
	F. Monitoria negativa	6	13	20	27	34	41	F.
	G. Abuso Físico	7	14	21	28	35	42	G.

Cada questão do IEP tem três opções de resposta: *sempre* (pontuada com 2), *às vezes* (pontuada com 1) ou *nunca* (pontuada com 0). A subtração da soma das práticas negativas (C+D+E+F+G) da soma das práticas positivas (A+B) gera o Índice de Estilo Parental (*iep*):

$$iep = (A+B) - (C+D+E+F+G)$$

O iep pode variar de -60, quando há total ausência de práticas positivas e total presença de práticas negativas, a +24, quando há total presença de práticas positivas e total ausência de práticas negativas. O índice quando negativo informa a prevalência de práticas educativas negativas e, quando positivo, a prevalência de práticas positivas no processo educacional empreendido pelos pais. A partir do índice final, verifica-se o percentual obtido em cada IEP, consultando-se a os dados normativos do instrumento (ver Tabela 6). Esses percentuais encontrados são interpretados conforme a Tabela 7. Por exemplo, um iep de valor 4 corresponde ao percentual 50 na tabela dos dados normativos. Este percentual significa que o pai ou mãe a quem as respostas ao inventário se referiam tem um estilo parental regular abaixo da média e precisaria participar de grupos de treinamento de pais.

Tabela 6  
*Dados Normativos das Práticas Educativas  
Maternas*

<b>Percentuais</b>	<b>iep</b>
99	19
95	15
90	13
85	12
80	11
75	9
70	8
65	7
60	6
55	5
50	4
45	3
40	2
35	1
30	0
25	-2
20	-3
15	-6
10	-9
5	-14
1	-22
<b>Média</b>	<b>2,97</b>
<b>Desvio-padrão</b>	<b>8,79</b>

Adaptado de “*Inventário de Estilos Parentais – IEP*”, de P. I. C. Gomide, 2006, p. 57.

Tabela 7

*Interpretação dos Resultados do IEP*

<b>Percentuais do IEP</b>	<b>Interpretação do resultado</b>
<b>De 80 a 99</b>	<b>Estilo Parental ótimo</b> , com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas.
<b>De 55 a 75</b>	<b>Estilo Parental regular, acima da média</b> , porém aconselha-se a leitura de livros de orientação para pais para aprimoramento das práticas parentais.
<b>De 30 a 50</b>	<b>Estilo Parental regular, porém abaixo da média</b> . Aconselha-se a participação em grupos de treinamento de pais.
<b>De 1 a 25</b>	<b>Estilo Parental de risco</b> . Aconselha-se a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupo, de casal

Adaptado de “Inventário de Estilos Parentais – IEP”, de P. I. C. Gomide, 2006, p. 57.

**Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) (original de Bryant, 1982, adaptado para o Brasil por Koller, Camino, & Ribeiro, 2001).**

Foi aplicada às crianças participantes da pesquisa (ver Anexo C). Ela é composta por 22 itens, que devem ser respondidos com “sim” ou “não”, e abrangem os componentes cognitivo e afetivo da empatia. Esta escala foi adaptada e validada para uso no Brasil, em um estudo realizado por Koller et al. (2001). Os índices de consistência interna (*alpha* de Cronbach) variaram de 0,54 para crianças da primeira série do Ensino Fundamental a 0,68 para as de quarta série e 0,79 para as de sétima série. O *alpha* da Escala total é 0,67, mas se retirados os itens que apresentaram correlações baixas (itens 7, 10 e 22) ou negativas (itens 15 e 17), o *alpha* sobe para 0,74. Em função disso, no presente estudo, esses itens foram desconsiderados na contabilização dos escores de empatia. É um instrumento do tipo “lápiz e papel”, para administração coletiva ou individual.

A pontuação de cada item depende da resposta dada a ele. Foram pontuadas com “1” as respostas “sim” aos itens 1, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 19 e com zero as respostas “não” aos itens 2, 3, 9, 16, 18, 20, 21. O valor mínimo que pode ser atingido é “0” e o

máximo é “17”. Quanto menor o escore, menor o nível de empatia, quanto maior o escore, maior o nível de empatia.

### **Procedimento de Coleta**

O procedimento de coleta iniciou com o contato com algumas escolas até ser encontrada a que atendesse aos critérios referentes às características da amostra a ser investigada, a saber, crianças de ambos os sexos, de baixa renda e com faixa etária de nove a onze anos. De posse da autorização da escola selecionada, foram feitas visitas à mesma para planejamento, junto à direção e coordenação pedagógica, dos procedimentos da coleta que seriam realizados até o término do estudo.

No decorrer do estudo foram adotadas três formas de abordagem das mães. Na primeira, foi feito convite às mães durante uma reunião de conselho de classe, que a escola realizava após as avaliações dos alunos, para que elas participassem da pesquisa logo após a reunião. Porém, poucas mães aderiram. No segundo momento foi combinado com alguns professores para darem aos alunos de nove a onze anos de idade uma carta-convite direcionada às mães, com data e hora para comparecerem à escola. Mais uma vez a adesão foi mínima. A última alternativa sugerida pela escola foi a abordagem das mães na entrada da escola, enquanto elas levavam ou buscavam os filhos na escola. Foi o método mais eficaz e que permitiu a conclusão da coleta.

À medida que as mães aceitavam participar da pesquisa, eram prestadas todas as informações e orientações a respeito dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa. Quando concordavam em participar, assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice B) e em seguida respondiam ao QSD e ao IEP. As sessões de aplicação dos instrumentos duravam aproximadamente 30 a 40 minutos e ao

final as mães recebiam um comunicado com o dia e horário da coleta com as crianças, conforme seus horários de aula.

Na aplicação dos instrumentos com as crianças, eram-lhes explicados os objetivos e os procedimentos da pesquisa, em linguagem apropriada. Todas as dúvidas eram esclarecidas, e era respeitada a decisão da criança de participar ou não do estudo, ainda que seus pais já tivessem autorizado a participação da mesma por meio do TCLE.

A maioria das sessões com as crianças foram grupais. A pesquisadora lia as questões em voz alta para todos e esperava as crianças responderem uma a uma. Quando as crianças demonstravam dificuldades, a pesquisadora relia ou explicava a questão. Quando as crianças apresentavam muita dificuldade de compreensão, ao final da sessão a pesquisadora reaplicava os instrumentos individualmente. As sessões duravam em torno de 40 a 50 minutos.

### **Procedimento de Análise dos Dados**

Os dados foram analisados utilizando-se estatística descritiva e estatística inferencial. A estatística descritiva tem como objetivo descrever e resumir os dados coletados, a fim de caracterizar as variáveis investigadas. Ela fornece dados de tendência central, como a média ( $M$ ), mediana ( $Mdn$ ) e moda, e de variabilidade, como o desvio padrão ( $DP$ ) (Cozby, 2001). Esta estatística foi utilizada neste estudo para descrever e resumir os dados sociodemográficos e os valores dos iep's, calculando-se os valores das médias, moda (frequências) e desvio padrão. A estatística inferencial é o conjunto de métodos que permite inferir o comportamento de uma população a partir do conhecimento da amostra (Dancey & Reidy, 2006). Aplicou-se nesta pesquisa o teste de correlação de Pearson e o teste  $t$  de *Student*.

Os resultados do teste de correlação de Pearson indicam: 1) se há mudança em uma variável quando a outra muda (se a correlação é significativa ou não); 2) a direção do relacionamento entre as variáveis (se a correlação é positiva ou negativa); e 3) a força deste relacionamento (o valor do coeficiente de correlação momento-produto, ou  $r$  de Pearson, que varia de 0 a  $\pm 1$ ) (Dancey & Reidy, 2006). Tais correlações são significativas se o nível de significância, ou probabilidade ( $p$ ), for menor que 0,05 ou 5%. “Supondo que a hipótese nula seja verdadeira e que a probabilidade de se obter um efeito devido ao erro amostral seja menor do que 5%, então o achado é dito significativo. Se a probabilidade for maior do que 5%, o achado é dito não-significativo” (Dancey & Reidy, 2006, p. 151).

Quanto à direção, se a correlação entre as variáveis for significativa, ela será positiva quando valores altos em uma variável estiverem associados a valores altos na outra variável, ou valores baixos em uma variável estiverem associados a valores baixos na outra variável. A correlação será negativa se escores altos em uma variável estiverem associados a escores baixos na outra variável (Dancey & Reidy, 2006).

Os níveis de significância do teste de correlação de Pearson estão relacionados aos valores do coeficiente de correlação, que exprimem a força ou magnitude da associação. O valor de  $r$  pode variar de 0 (nenhuma correlação entre as variáveis) a 1 (correlação positiva perfeita entre as variáveis) ou a -1 (correlação negativa perfeita entre as variáveis). Quanto mais próximo de 1 ou -1 estiver o  $r$  de Pearson, mais forte o relacionamento entre as variáveis, quanto mais próximo de 0, mais fraco o relacionamento (Dancey & Reidy, 2006). Segundo estes autores, valores de  $r$  que variam de 0,10 a 0,30 indicam uma associação fraca entre as variáveis analisadas, de 0,40 a 0,60 indicam uma associação moderada e valores maiores que 0,60 sugerem uma associação forte. Para valores de  $p < 0,05$ , o valor de  $r$  será maior que 0,33. Quando as correlações são significativas, calcula-se o coeficiente de determinação ( $r^2$ ), que indica em números decimais (ou em termos

percentuais) o quanto que mudanças em uma variável explicam as mudanças em outra variável. Os termos correlação, relação e associação são sinônimos.

O teste de correlação de Pearson foi utilizado nesta pesquisa para analisar a relação entre: 1) Os iep's obtidos pelas respostas das crianças e os iep's obtidos pelas respostas das mães; 2) Os escores obtidos na perspectiva das crianças e na perspectiva das mães, em cada prática educativa; 3) Os escores obtidos na perspectiva das crianças e na perspectiva das mães, em cada item do IEP; 4) Os dados sociodemográficos e os escores de práticas educativas; 5) Os iep's obtidos pelas respostas das crianças e as variáveis sociodemográficas; 6) Os iep's obtidos pelas respostas das mães e as variáveis sociodemográficas; 7) As variáveis sociodemográficas e os escores de empatia; e 8) As práticas educativas e os escores de empatia.

A finalidade do teste *t* de *Student* é avaliar se existe diferença significativa entre as médias de duas condições diferentes, ou seja, se as diferenças entre as médias dos grupos são grandes o suficiente para se concluir que as diferenças ocorrem somente devido à influência da variável independente (Dancey & Reidy, 2006). O valor obtido é o valor *t*, que significa a razão da diferença entre as médias, com base no cálculo do teste *t* de *Student*. A probabilidade utilizada também foi de  $p = 0,05$ . Neste estudo foi aplicado o teste *t* para amostras emparelhadas, a fim de analisar a diferença entre as médias: 1) Entre os iep's obtidos pelas respostas das mães e os iep's obtidos pelas respostas das crianças; 2) Entre os escores das práticas respondidas pelas mães e as práticas respondidas pelas crianças; e 3) Entre os escores obtidos na perspectiva das crianças e na perspectiva das mães, em cada item do IEP.



### **Considerações Éticas**

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Barros Barreto da Universidade Federal do Pará, Protocolo N.º 2470/10 (ver Anexo D). Participaram do estudo apenas os indivíduos cujos pais assinaram o TCLE, de modo a resguardar todos os direitos previstos pela Resolução nº196/96, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que dispõe sobre as normas de pesquisa envolvendo seres humanos.

## Resultados

Os dados serão apresentados de acordo com os objetivos: 1) Investigar as práticas educativas relatadas pelas mães e a percepção das crianças sobre estas práticas; 2) Relacionar as práticas educativas e estilos parentais com as características sociodemográficas dos participantes; 3) Identificar a relação entre as variáveis sociodemográficas e a empatia; e 4) Identificar a relação entre as práticas educativas maternas e a empatia em crianças de baixa renda. Esta seção foi dividida em duas partes. A primeira se refere exclusivamente aos dados das práticas educativas maternas e estilos parentais e a segunda corresponde aos dados de empatia e sua relação com as variáveis sociodemográficas e as práticas educativas.

### 1ª Parte – Práticas Educativas Maternas

#### Práticas educativas na perspectiva das mães e das crianças.

A média dos índices de estilos parentais (iep's) obtidos com as crianças ( $M = -5,03$ ;  $DP = 9,70$ ) foi inferior à média das mães ( $M = -0,81$ ;  $DP = 7,07$ ), indicando, segundo o teste  $t$  de *Student*, que a diferença entre estas médias foi estatisticamente significativa [ $t(35) = 2,58$ ,  $p = 0,014$ ] (ver Tabela 8). Quando esta média é analisada por sexo, a média dos iep's das crianças permanece inferior aos das mães, sendo que os iep's dos meninos são menores que das meninas, seja na percepção da criança, seja no relato mãe. Quando se examinou as diferenças entre os iep's obtidos pelas respostas das meninas e os iep's obtidos pelas respostas das mães referentes às práticas utilizadas com as meninas, a diferença foi pouco significativa [ $t(21) = 1,91$ ,  $p = 0,069$ ]. A mesma análise referente às práticas utilizadas com os meninos mostrou que não houve diferença significativa entre as respostas dos meninos e das mães [ $t(13) = 1,72$ , NS]. Numa análise geral foram

encontradas diferenças significativas, mas na análise por sexo, praticamente não houve diferença estatisticamente significativa.

Tabela 8

*Média, Desvio Padrão, Valores Mínimos e Valores Máximos dos Índices de Estilos Parentais Obtidos com as Crianças e com as Mães*

<i>Sexo</i>	<i>n</i>	<i>Perspectiva</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
<b>Fem</b>	22	Criança	-4,10	10,40	-28	12
		Mãe	-0,68	6,86	-13	13
<b>Masc</b>	14	Criança	-6,50	8,66	-22	7
		Mãe	-1,00	7,64	-23	9

*Nota.* O escore mínimo do IEP é -60 e o máximo +24, n = número de participantes, *M* = média, *DP* = desvio padrão, *Mín* = escore mínimo obtido, *Máx* = escore máximo obtido.

A correlação entre os iep's das mães e das crianças foi significativa e positiva [ $r(70) = 0,35$ ,  $p = 0,037$ ], ou seja, quanto maior o escore dos iep's das mães, maior o escore dos iep's das crianças, e quanto menor o escore dos iep's das mães, menor o das crianças. O coeficiente de determinação ( $r^2$ ) desta correlação indicou que as práticas educativas maternas obtidas pelos iep's das mães explicaram 12,3% da variação na percepção das crianças sobre as práticas maternas.

A análise das médias dos iep's, por prática educativa, mostrou a mesma tendência da média geral: as respostas das mães revelaram práticas educativas maternas mais adequadas do que as respostas dos filhos. Nas respostas sobre as práticas educativas positivas, os iep's das mães foram superiores aos das crianças (ver Tabela 9). Nas respostas sobre as práticas educativas negativas, os iep's das mães foram inferiores aos das crianças, com exceção de monitoria negativa, que seguiu um padrão análogo ao das práticas positivas, apresentando escores bem superiores aos das demais práticas negativas. Semelhante à análise da média geral dos iep's, verificou-se que houve diferença significativa entre as respostas das crianças e das mães nas práticas: monitoria positiva, comportamento moral, punição inconsistente, negligência e monitoria negativa.

Tabela 9

*Média, Desvio Padrão e Diferença entre as Médias dos Escores de Cada Prática Educativa Obtidos com as Crianças e com as Mães*

	<i>n</i>	<i>Criança</i>		<i>Mãe</i>		<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
<b>Monitoria positiva</b>	36	9,28	2,13	10,97	1,30	4,07 <i>p</i> < 0,001
<b>Comportamento moral</b>	36	8,92	2,12	10,78	1,40	4,40 <i>p</i> < 0,001
<b>Punição Inconsistente</b>	36	4,56	2,56	3,39	2,32	2,03 <i>p</i> = 0,047
<b>Negligência</b>	36	3,78	2,51	2,72	2,05	1,96 <i>p</i> = 0,055
<b>Disciplina Relaxada</b>	36	4,83	2,27	4,56	2,02	0,55, NS
<b>Monitoria Negativa</b>	36	6,81	2,16	9,22	1,74	5,22 <i>p</i> < 0,001
<b>Abuso Físico</b>	36	3,25	2,85	2,67	1,57	1,08, NS

*Nota.* NS = diferença não significativa.

Pelo teste de correlação de Pearson, realizado entre todas as práticas educativas, encontrou-se correlação significativa e positiva entre as seguintes práticas: comportamento moral mãe x monitoria positiva criança, punição inconsistente mãe x punição inconsistente criança, punição inconsistente mãe x abuso físico criança, negligência mãe x punição inconsistente criança, negligência mãe x negligência criança, monitoria negativa mãe x monitoria negativa criança, abuso físico mãe x punição inconsistente criança e iep geral mãe x iep geral criança (ver Tabela 10). Encontraram-se algumas correlações significativas e negativas entre as práticas: negligência mãe x iep geral criança, iep geral mãe x punição inconsistente criança, iep geral mãe x negligência criança e iep geral mãe x abuso físico criança. Os coeficientes de determinação indicaram que cerca de 10% a 20% da variação nos escores das práticas parentais obtidas pelas respostas das crianças pode estar associada à variação nos escores das práticas obtidas pelas mães.

Algumas correlações positivas foram consideradas estatisticamente pouco significativas: comportamento moral mãe x iep geral criança e monitoria negativa mãe x abuso físico criança. Uma das correlações negativas foi pouco significativa: comportamento moral mãe x abuso físico criança. As demais combinações de práticas não apresentaram correlação significativa, isto é, o aumento ou diminuição do escore de uma prática não foi acompanhado pelo aumento ou diminuição do escore da outra prática.

Tabela 10

*Correlação entre os Escores de cada Prática Educativa Obtidos pelas Respostas das Crianças e os Escores de Obtidos pelas Respostas das Mães.*

Mãe \ Criança	Categorias de práticas educativas							
	Monitoria positiva	Comportamento moral	Punição Inconsistente	Negligência	Disciplina Relaxada	Monitoria Negativa	Abuso Físico	iep geral
<b>Monitoria positiva</b>	0,04, NS	-0,13, NS	-0,15, NS	0,08, NS	0,10, NS	0,16, NS	0,06, NS	-0,07, NS
<b>Comportamento moral</b>	0,34 $p = 0,044$ $r^2 = 0,12$	-0,07, NS	-0,24, NS	-0,25, NS	0,11, NS	-0,17, NS	-0,32, $p = 0,055$ $r^2 = 0,10$	0,29 <sup>a</sup> $p = 0,086$
<b>Punição Inconsistente</b>	-0,07, NS	-0,22, NS	0,34 $p = 0,041$ $r^2 = 0,12$	0,23, NS	-0,20, NS	-0,11, NS	0,36 $p = 0,033$ $r^2 = 0,13$	-0,25, NS
<b>Negligência</b>	-0,16, NS	-0,24, NS	0,39 $p = 0,019$ $r^2 = 0,15$	0,43 $p = 0,008$ $r^2 = 0,18$	0,09, NS	-0,12, NS	0,20, NS	-0,36 $p = 0,034$ $r^2 = 0,13$
<b>Disciplina Relaxada</b>	-0,03, NS	-0,03, NS	0,12, NS	0,04, NS	-0,10, NS	-0,18, NS	0,06, NS	-0,01, NS
<b>Monitoria Negativa</b>	0,14, NS	-0,18, NS	0,15, NS	0,19, NS	0,07, NS	0,34 $p = 0,044$ $r^2 = 0,12$	0,29 <sup>a</sup> $p = 0,089$	-0,28, NS
<b>Abuso Físico</b>	-0,03, NS	0,09, NS	0,33 $p = 0,048$ $r^2 = 0,11$	0,24, NS	0,02, NS	0,25, NS	0,11, NS	-0,23, NS
<b>iep geral</b>	0,13, NS	0,13, NS	-0,45 $p = 0,006$ $r^2 = 0,20$	-0,35 $p = 0,037$ $r^2 = 0,12$	0,09, NS	-0,02, NS	-0,34 $p = 0,042$ $r^2 = 0,12$	0,35 $p = 0,037$ $r^2 = 0,12$

*Nota.* gl (graus de liberdade) = 70; NS = correlação não significativa.

Para fins de explorar as respostas das mães e das crianças para cada item do IEP, utilizou-se a análise de correlação de Pearson e o teste *t* de *Student* (ver Tabela 11). Nos itens sobre monitoria positiva, foi encontrada correlação significativa e positiva apenas no item 29 (“*Após uma festa, quero saber se meu filho(a) se divertiu*”). O coeficiente de determinação sugeriu que 18% da variabilidade nas respostas das crianças ao item 29 pode estar relacionada às variações nas respostas das mães. Também foram encontradas diferenças altamente significativas nas respostas aos itens 22 (“*Mesmo quando estou ocupado(a) ou viajando, telefono para saber como meu filho(a) está*”) e 36 (“*Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar*”).

Nos itens de comportamento moral não foi encontrada nenhuma correlação significativa. Foram encontradas diferenças altamente significativas nos itens 9 (“*Se meu filho(a) colar na prova, explico que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a si mesmo(a)*”) e 37 (“*Converso sobre o futuro trabalho ou profissão de meu filho(a), mostrando os pontos positivos ou negativos de sua escolha*”). No item 16 (“*Se meu filho(a) estragar alguma coisa de alguém, ensino a contar o que fez e pedir desculpas*”), houve diferença, porém pouco significativa.

Quanto às práticas educativas negativas, nos itens sobre punição inconsistente, foi encontrada associação positiva e significativa no item 3 (“*Quando meu filho faz algo errado, a punição que aplico é mais severa dependendo de meu humor*”) e associação positiva e altamente significativa no item 24 (“*Quando estou nervoso(a), acabo descontando em meu filho(a)*”). Os coeficientes de determinação obtidos para estes itens sugeriram que, respectivamente, 17% e 24% das variações nas respostas das crianças podem estar associadas às variações nas respostas das mães. Foram encontradas diferenças pouco significativas nos itens 10 (“*Quando estou alegre, não me importo com as coisas*”).

*erradas que meu filho(a) faça*”), 31 (“*Sou mal-humorado(a) com meu filho(a)*”) e 38 (“*Quando estou mal-humorado(a), não deixo meu filho(a) sair com os amigos*”).

Em negligência foi encontrada uma associação positiva, porém fraca, no item 25 (“*Percebo que meu filho(a) sente que não dou atenção a ele(a)*”). Encontrou-se diferença no item 18 (“*Meu filho(a) fica sozinho(a) em casa a maior parte do tempo*”), porém pouco significativa. Já no item 39 (“*Ignoro os problemas de meu filho(a)*”) a diferença foi altamente significativa. Em disciplina relaxada, não houve nenhuma correlação entre os itens e nenhuma das diferenças entre eles foi significativa.

Nos itens de monitoria negativa, foi encontrada uma associação significativa e positiva no item 27 (“*Especialmente nas horas das refeições, fico dando as broncas*”). O coeficiente de determinação para este item indicou que 11% da variância nas respostas das crianças ao item 27 pode estar relacionada às mudanças nas respostas das mães. Quanto à diferença entre as médias dos itens, só não foi significativa no item 6. Encontraram-se diferenças altamente significativas nos itens 13 (“*Quando meu filho(a) sai, telefono procurando por ele(a) muitas vezes*”), 20 (“*Controlo com quem meu filho(a) fala ou sai*”) e 41 (“*Se meu filho(a) estiver aborrecido(a), fico insistindo para ele contar o que aconteceu, mesmo que ele(a) não queira contar*”), uma diferença significativa no item 34 (“*Se meu filho(a) vai a uma festa, somente quero saber se bebeu, se fumou ou se estava com aquele grupo de maus elementos*”) e uma diferença pouco significativa no item 27 (“*Especialmente nas horas das refeições, fico dando as broncas*”).

Em abuso físico foi encontrada correlação significativa e positiva no item 7 (“*Bato com cinta ou outros objetos nele(a)*”). O coeficiente de determinação indicou que 18% da variabilidade nas respostas das crianças ao item 7 pode estar associada às variações nas respostas das mães. Também foi encontrada uma diferença significativa no item 42 (“*Sou violento(a) com meu filho(a)*”).

Tabela 11

Correlação entre as Respostas das Mães e das Crianças em cada Item do IEP

N.º	Itens	n	M (Crç)	DP	M (Mãe)	DP	r*	t**
<b>Monitoria positiva</b>								
01	Quando meu filho sai ele(a) conta espontaneamente onde vai.	36	1,72	0,51	1,89	0,32	0,15, NS	1,66, NS
08	Pergunto como foi seu dia na escola e o(a) ouço atentamente.	36	1,53	0,70	1,67	0,63	-0,12, NS	0,89, NS
15	Quando meu filho(a) está triste ou aborrecido(a) interesse-me em ajudá-lo a resolver o problema.	36	1,58	0,73	1,78	0,54	0,05, NS	1,28, NS
22	Mesmo quando estou ocupado(a) ou viajando, telefono para saber como meu filho(a) está.	36	1,42	0,81	1,89	0,40	-0,21, NS	3,15 $p = 0,002$
29	Após uma festa, quero saber se meu filho(a) se divertiu.	36	1,81	0,47	1,94	0,23	0,42 $p = 0,010$ $r^2 = 0,18$	1,60, NS
36	Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar.	36	1,22	0,83	1,81	0,47	-0,033, NS	3,67 $p < 0,001$
<b>Comportamento moral</b>								
02	Ensino meu filho(a) a devolver objetos ou dinheiro que não pertencem a ele(a).	36	1,78	0,48	2,00	0,00 <sup>a</sup>	-	-
09	Se meu filho(a) colar na prova, explico que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a si mesmo(a).	36	1,25	0,81	1,72	0,66	0,03, NS	2,72 $p = 0,008$
16	Se meu filho(a) estragar alguma coisa de alguém, ensino a contar o que fez e pedir desculpas.	36	1,75	0,60	1,94	0,23	-0,10, NS	1,80 $p = 0,076$
23	Aconselho meu filho(a) a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.	36	1,14	0,96	1,47	0,84	-0,12, NS	1,56, NS
30	Converso com meu filho(a) sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.	36	1,64	0,59	1,81	0,47	0,26, NS	1,33, NS
37	Converso sobre o futuro trabalho ou profissão de meu filho(a), mostrando os pontos positivos ou negativos de sua escolha.	36	1,36	0,76	1,83	0,38	0,02, NS	3,33 $p = 0,001$
<b>Punição Inconsistente</b>								
03	Quando meu filho faz algo errado, a punição que aplico é mais severa dependendo de meu humor.	36	0,89	0,67	0,89	0,78	0,41 $p = 0,012$ $r^2 = 0,17$	0,00, NS
10	Quando estou alegre, não me importo com as coisas erradas que meu filho(a) faça.	36	0,75	0,87	0,39	0,73	0,07, NS	1,90 $p = 0,061$
17	Castigo-o(a) quando estou nervoso(a); assim que passa a raiva, peço desculpas.	36	1,31	0,82	1,14	0,87	0,02, NS	0,841, NS
24	Quando estou nervoso(a), acabo descontando em meu filho(a).	36	0,50	0,77	0,36	0,64	0,49 $p = 0,002$ $r^2 = 0,24$	0,83, NS
31	Sou mal-humorado(a) com meu filho(a).	36	0,50	0,65	0,28	0,45	0,10, NS	1,67 $p = 0,099$



N.º	Itens	n	M (Crç)	DP	M (Mãe)	DP	r*	t**
38	Quando estou mal-humorado(a), não deixo meu filho(a) sair com os amigos.	36	0,61	0,73	0,33	0,59	0,25, NS	1,78 $p = 0,079$
<b>Negligência</b>								
04	Meu trabalho atrapalha na atenção que dou a meu filho(a).	36	0,44	0,69	0,56	0,69	0,13, NS	0,68, NS
11	Meu filho(a) sente dificuldades em contar seus problemas para mim, pois vivo ocupado(a).	36	0,67	0,79	0,53	0,65	0,02, NS	0,81, NS
18	Meu filho(a) fica sozinho(a) em casa a maior parte do tempo.	36	0,64	0,76	0,36	0,54	0,26, NS	1,78 $p = 0,079$
25	Percebo que meu filho(a) sente que não dou atenção a ele(a).	36	0,86	0,80	0,72	0,66	0,30 $p = 0,071$	0,80, NS
32	Não sei dizer do que meu filho(a) gosta.	36	0,67	0,71	0,44	0,61	0,22, NS	1,42, NS
39	Ignoro os problemas de meu filho(a).	36	0,50	0,70	0,11	0,32	-0,26, NS	3,05 $p = 0,003$
<b>Disciplina Relaxada</b>								
05	Ameaço que vou bater ou castigar e depois não faço nada.	36	1,08	0,73	1,06	0,75	0,04, NS	0,16, NS
12	Quando castigo meu filho(a) e ele pede para sair do castigo, após um pouco de insistência, permito que saia do castigo.	36	1,06	0,86	0,92	0,65	0,06, NS	0,77, NS
19	Durante uma briga, meu filho(a) xinga ou grita comigo e, então, eu o(a) deixo em paz.	36	0,22	0,54	0,17	0,45	-0,04, NS	0,48, NS
26	Quando mando meu filho(a) estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e ele(a) não obedece, eu “deixo pra lá”.	36	0,56	0,69	0,70	0,82	-0,19, NS	0,77, NS
33	Aviso que não vou dar um presente para meu filho(a) caso não estude, mas, na hora “H”, fico com pena e dou o presente.	36	1,25	0,69	1,25	0,87	-0,01, NS	0,00, NS
40	Quando meu filho(a) fica muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, ele(a) percebe que isto me amedronta.	36	0,67	0,83	0,47	0,74	0,22, NS	1,05, NS
<b>Monitoria Negativa</b>								
06	Critico qualquer coisa que meu filho(a) faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.	36	1,14	0,83	1,39	0,77	0,09, NS	1,33, NS
13	Quando meu filho(a) sai, telefono procurando por ele(a) muitas vezes.	36	1,06	0,92	1,70	0,62	0,28, NS	3,44 $p = 0,001$
20	Controlo com quem meu filho(a) fala ou sai.	36	1,47	0,77	1,89	0,40	0,18, NS	2,87 $p = 0,005$
27	Especialmente nas horas das refeições, fico dando as broncas.	36	0,39	0,64	0,67	0,76	0,33 $p = 0,048$ $r^2 = 0,11$	1,68 $p = 0,098$
34	Se meu filho(a) vai a uma festa, somente quero saber se bebeu, se fumou ou se estava com aquele grupo de maus elementos.	36	1,22	0,93	1,69	0,71	-0,11, NS	2,42 $p = 0,018$

N.º	Itens	n	M (Crç)	DP	M (Mãe)	DP	r*	t**
41	Se meu filho(a) estiver aborrecido(a), fico insistindo para ele contar o que aconteceu, mesmo que ele(a) não queira contar.	36	1,53	0,65	1,89	0,40	0,12, NS	2,83 $p = 0,006$
<b>Abuso Físico</b>								
07	Bato com cinta ou outros objetos nele(a).	36	0,50	0,56	0,44	0,61	0,42 $p = 0,011$ $r^2 = 0,18$	0,40, NS
14	Meu filho(a) tem muito medo de apanhar de mim.	36	1,06	0,83	1,22	0,83	0,02, NS	0,85, NS
21	Meu filho(a) fica machucado fisicamente quando bato nele(a).	36	0,42	0,73	0,22	0,48	0,13, NS	1,33, NS
28	Meu filho(a) sente ódio de mim quando bato nele(a).	36	0,53	0,77	0,44	0,56	-0,16, NS	0,52, NS
35	Sou agressivo(a) com meu filho(a).	36	0,44	0,69	0,22	0,42	-0,05, NS	1,64, NS
42	Sou violento(a) com meu filho(a).	36	0,31	0,58	0,08	0,28	0,01, NS	2,08 $p = 0,041$

Nota. \*gl = 70; \*\* gl = 35

<sup>a</sup> Em virtude de o DP ter sido zero, não foi possível realizar o teste de correlação de Pearson.

Os iep's permitem análises estatísticas dos escores gerais, das práticas educativas e dos itens do IEP e a análise qualitativa do seu valor. O iep obtido de cada participante (criança e mãe) é classificado dentro de um dos quatro estilos parentais descritos por Gomide (2006), conforme mostrou a Tabela 7. Pela análise dos iep's das crianças (ver Figura 1), a maioria delas ( $n = 22$ ) tem mães com um estilo parental de risco, apenas uma possui mãe com estilo parental ótimo e as demais possuem mães classificadas nos estilos parentais regulares. Quanto aos iep's maternos, a análise pouco se alterou, visto que quase metade das mães ( $n = 17$ ) foi classificada com estilo parental de risco, enquanto que somente duas têm estilo parental ótimo. As outras mães ficaram distribuídas entre os dois estilos parentais regulares.

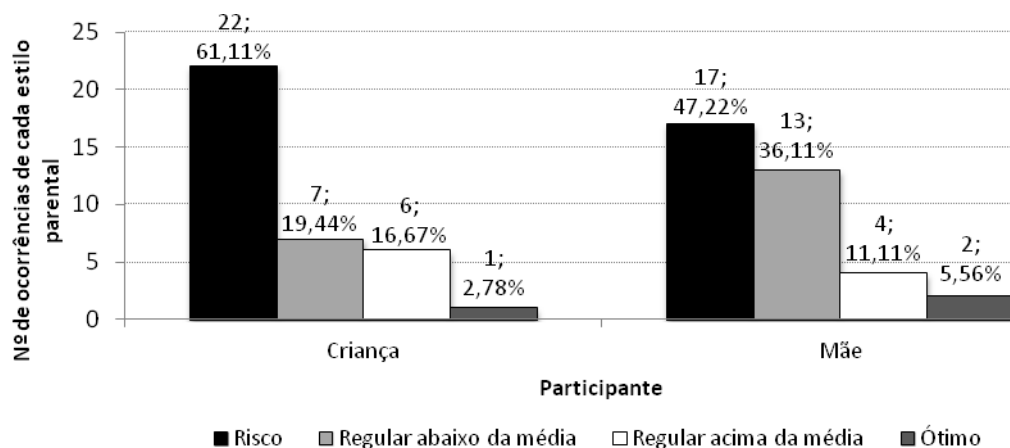


Figura 1. Número de ocorrências de cada estilo parental, por participante.

## Características Sociodemográficas.

### *Práticas educativas maternas e as variáveis sociodemográficas.*

As práticas educativas foram relacionadas a algumas variáveis sociodemográficas: idade das crianças e das mães, escolaridade das crianças e das mães, número de filhos e renda mensal familiar. Com base nas respostas das crianças, o ano escolar da criança, a escolaridade da mãe e o número de filhos não apresentaram correlação significativa (em nível de  $p < 0,05$ ) com as práticas educativas nem com o iep geral das crianças (ver Tabela 12). Uma correlação significativa e positiva foi encontrada entre renda x punição inconsistente e uma correlação um pouco significativa em renda x iep geral. Correlações significativas, porém negativas, foram encontradas em: idade das mães x negligência e renda x monitoria positiva. A correlação entre a idade das crianças e a disciplina relaxada foi negativa, porém pouco significativa.

Quanto às respostas das mães, a única variável sociodemográfica que se correlacionou com algumas práticas foi renda. Encontraram-se correlações significativas e negativas entre renda x comportamento moral e renda x monitoria negativa. Uma correlação um pouco significativa e negativa foi encontrada entre renda e monitoria positiva (ver Tabela 13).

Tabela 12

*Correlação entre as Práticas Educativas Relatadas pelas Crianças e as Características Sociodemográficas das Famílias*

Variáveis sociodemográficas	Categorias de práticas educativas – percepções das crianças							
	Monitoria positiva	Comportamento moral	Punição Inconsistente	Negligência	Disciplina Relaxada	Monitoria Negativa	Abuso Físico	iep geral
<b>Idade das crianças</b>	-0,07, NS	0,06, NS	-0,15, NS	-0,20, NS	-0,31, $p = 0,066$	-0,08, NS	-0,06, NS	0,20, NS
<b>Idade das mães</b>	-0,08, NS	-0,16, NS	-0,04, NS	-0,34, $p = 0,045$	-0,25, NS	-0,23, NS	-0,03, NS	0,16, NS
<b>Ano escolar da criança</b>	-0,03, NS	0,20, NS	-0,09, NS	-0,21, NS	-0,23, NS	0,03, NS	-0,16, NS	0,21, NS
<b>Escolaridade da mãe</b>	-0,03, NS	-0,12, NS	-0,14, NS	-0,03, NS	-0,14, NS	-0,05, NS	-0,13, NS	0,00, NS
<b>Número de filhos</b>	-0,03, NS	-0,28, NS	0,22, NS	0,28, NS	0,25, NS	-0,13, NS	0,02, NS	-0,23, NS
<b>Renda</b>	-0,63 $p < 0,001$	-0,2640, NS	0,35 $p = 0,049$	0,15, NS	-0,09, NS	-0,25, NS	0,20, NS	0,32, $p = 0,074$

Nota. gl = 70.

Tabela 13

*Correlação entre as Práticas Educativas Relatadas pelas Mães e as Características Sociodemográficas das Famílias*

Variáveis sociodemográficas	Categorias de práticas educativas – relato das mães							
	Monitoria positiva	Comportamento moral	Punição Inconsistente	Negligência	Disciplina Relaxada	Monitoria Negativa	Abuso Físico	iep geral
<b>Idade das crianças</b>	-0,28, NS	-0,24, NS	-0,04, NS	0,04, NS	0,06, NS	-,24, NS	-0,22, NS	-0,00, NS
<b>Idade das mães</b>	0,27, NS	0,14, NS	0,02, NS	-0,16, NS	0,13, NS	0,18, NS	-0,06, NS	0,05, NS
<b>Ano escolar da criança</b>	-0,16, NS	-0,21, NS	-0,07, NS	-0,10, NS	0,09, NS	-0,26, NS	-0,05, NS	0,033, NS
<b>Escolaridade da mãe</b>	0,08, NS	-0,00, NS	-0,19, NS	0,20, NS	-0,14, NS	0,06, NS	-0,10, NS	0,07, NS
<b>Número de filhos</b>	0,02, NS	0,18, NS	0,14, NS	0,27, NS	-0,04, NS	0,13, NS	0,17, NS	-0,14, NS
<b>Renda</b>	-0,33, $p = 0,062$	-0,43, $p = 0,013$	0,19, NS	0,28, NS	-0,01, NS	-0,37 $p = 0,036$	0,03, NS	-0,21, NS

Nota. gl = 70

### *Estilos parentais e as variáveis sociodemográficas.*

#### *Estilos parentais versus sexo das crianças.*

Com base nos iep's das crianças, a associação dos estilos parentais com o sexo das crianças mostrou que meninos e meninas apresentaram um padrão semelhante (ver Figura 2). Em ambos os sexos, o estilo de risco foi muito mais frequente do que os outros estilos. O estilo ótimo apareceu uma vez, no sexo feminino. As meninas, por serem em maior número que os meninos na amostra da pesquisa, apresentaram frequências mais altas em todos os estilos.

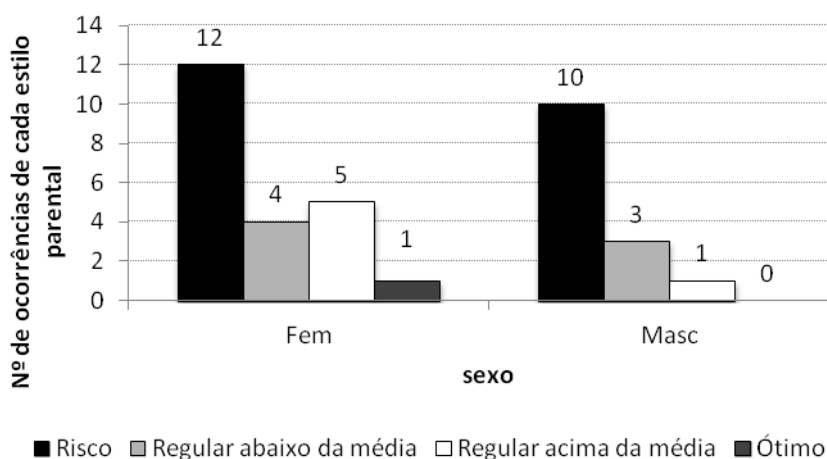


Figura 2. Número de ocorrências de cada estilo parental, por sexo, com base nos iep's das crianças.

Já com base nos iep's das mães, a associação dos estilos parentais com o sexo das crianças também mostrou semelhança nas frequências dos estilos de meninos e meninas (ver Figura 3). Os estilos mais frequentes, em ambos os sexos, foram os de maior risco (risco e regular abaixo da média). Os outros estilos apresentaram frequência bastante baixa, não somando mais do que quatro ocorrências, no caso das meninas. Mais uma vez, as meninas, por serem em maior número, apresentaram frequências superiores às dos meninos em todos os estilos, com exceção do estilo regular acima da média, que teve a mesma frequência.

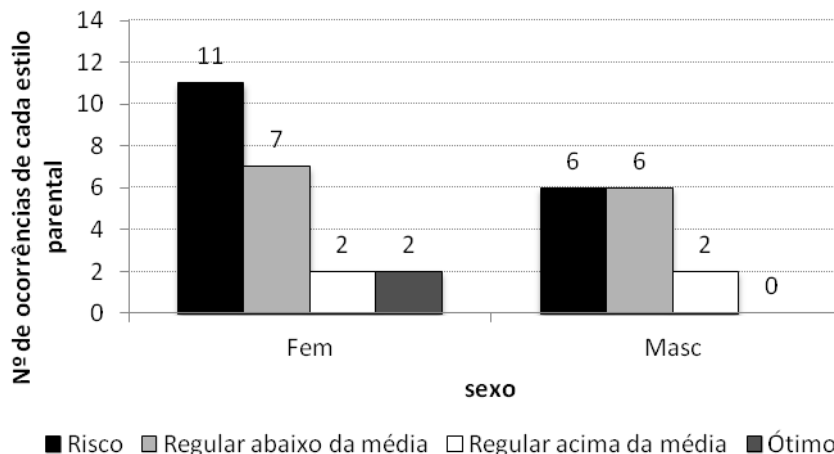


Figura 3. Número de ocorrências de cada estilo parental, por sexo, com base nos iep's das mães.

### *Estilos parentais versus idade das mães.*

A Tabela 13 já mostrou que não houve nenhuma correlação significativa entre a idade das mães e as práticas educativas e entre a idade das mães e o iep geral. Os estilos parentais também foram analisados por faixa etária da mãe (25-30, 31-35 e >35 anos). Enquanto as respostas das crianças revelaram um predomínio do estilo de risco em todas as faixas etárias e uma baixa ocorrência dos demais estilos, as respostas das mães mostraram que o estilo de risco só foi superior aos demais na faixa dos 31 aos 35 anos. O estilo regular abaixo da média foi o mais frequente nas faixas dos 25 aos 30 anos e acima dos 35 anos, considerando os iep's das mães. O estilo regular acima da média, que teve baixa frequência na análise geral (ver Figura 1), apareceu em todas as faixas etárias, com exceção da faixa dos 31 aos 35 anos, relativa às respostas das mães (ver Figura 5). Todavia, considerando os iep's maternos, foi apenas nesta faixa que se registrou o estilo parental ótimo, ao passo na Figura 4, referente aos iep's das crianças, o estilo ótimo só ocorreu na faixa acima dos 35 anos.

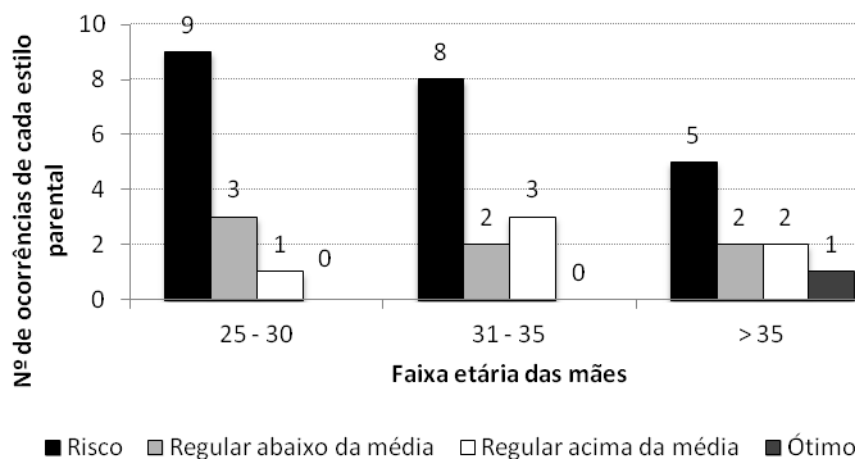


Figura 4. Número de ocorrências de cada estilo parental, por faixa etária das mães, com base nos iep's das crianças.

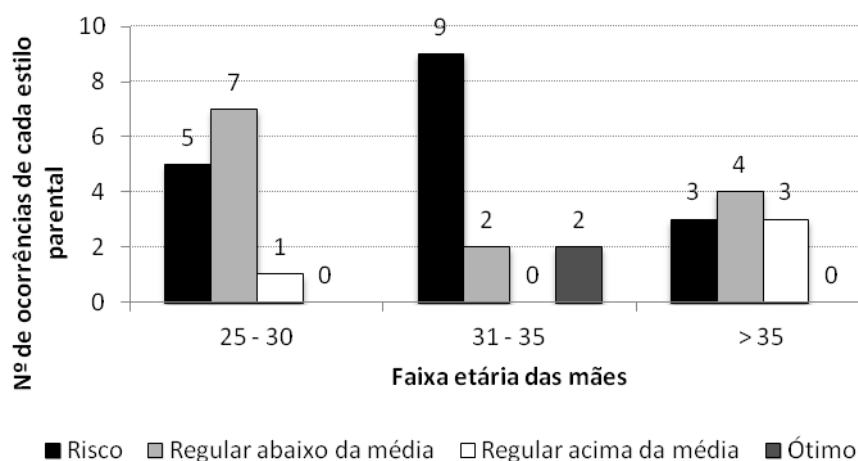


Figura 5. Número de ocorrências de cada estilo parental, por faixa etária das mães, com base nos iep's das mães.

#### *Estilos parentais versus idade das crianças.*

Os estilos parentais também foram comparados entre as idades das crianças (9, 10 e 11 anos), apesar de serem idades próximas (ver Figuras 6 e 7). Tanto com base nas respostas das crianças quanto das mães, o estilo de risco predominou ou se igualou com outro estilo em todas as idades. Em seguida veio estilo regular abaixo da média, que só foi superado pelo estilo regular acima da média em crianças de 11 anos, quando se tomou por base as respostas das mães (ver Figura 7). Na Figura 6, relativa aos iep's das crianças, o

estilo parental ótimo só apareceu em uma criança de 10 anos, diferente da Figura 7, em que o estilo parental ótimo apareceu entre as crianças de 11 anos de idade. Em síntese, todas as crianças, independente da idade, apresentaram padrões semelhantes de distribuição dos estilos parentais.

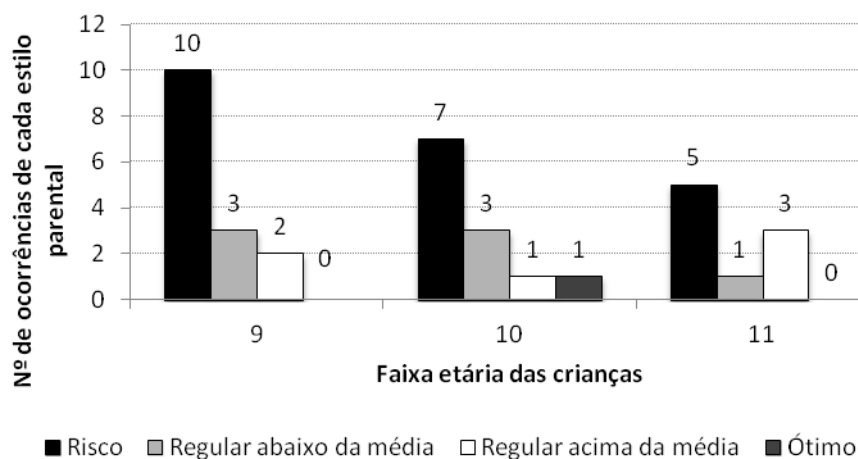


Figura 6. Número de ocorrências de cada estilo parental, por idade das crianças, com base nos iep's das crianças.

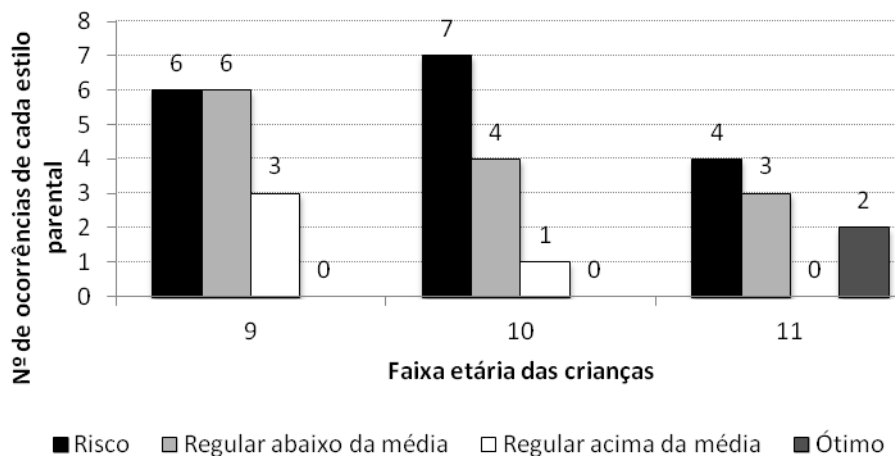


Figura 7. Número de ocorrências de cada estilo parental, por idade das crianças, com base nos iep's das mães.



*Estilos parentais versus escolaridade das mães.*

A escolaridade das mães foi analisada conforme indicam as Figuras 8 e 9. As respostas das crianças indicaram uma tendência semelhante nos três níveis de escolaridade (ensino primário – mãe que estudou pelo menos até a quarta série –, ensino fundamental – mãe que estudou pelo menos até a oitava série – e ensino médio – mãe que estudou parte ou todo o ensino médio). Nos estilos correspondentes às respostas das mães, verificou-se que o estilo regular abaixo da média foi mais frequente que o estilo de risco nas mães que estudaram até o ensino médio. As duas ocorrências do estilo ótimo apareceram novamente entre as mães que estudaram até o ensino médio.

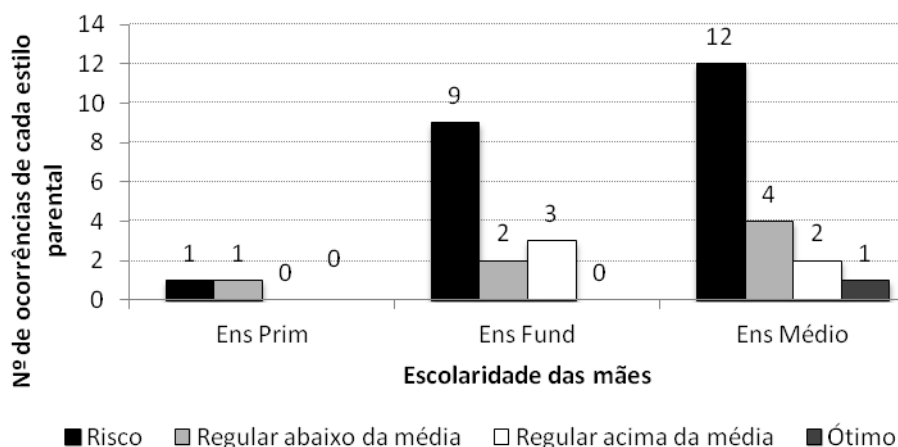


Figura 8. Número de ocorrências de cada estilo parental, por escolaridade das mães, com base nos iep's das crianças.

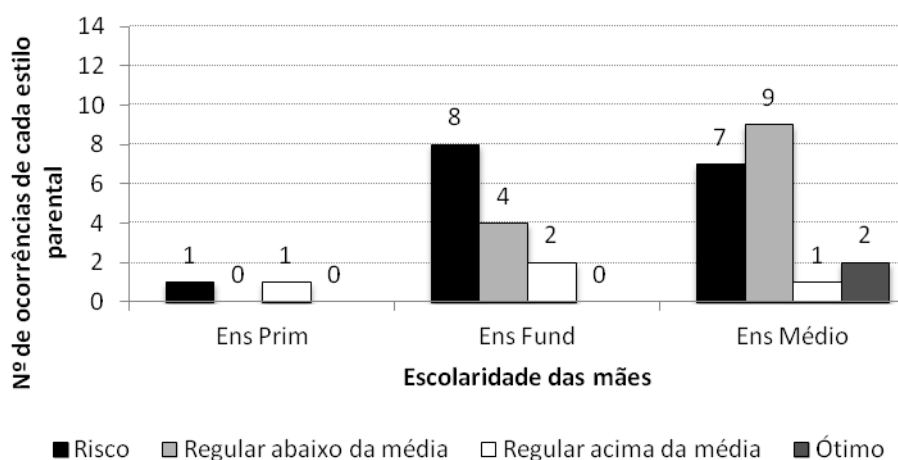


Figura 9. Número de ocorrências de cada estilo parental, por escolaridade das mães, com base nos iep's das mães.

*Estilos parentais versus escolaridade das crianças.*

A comparação dos estilos parentais entre as escolaridades das crianças (2º-3º ano, 4º ano e 5º-6º ano) e os estilos parentais indicou que tal variável sociodemográfica não interferiu significativamente na frequência dos estilos parentais (ver Figuras 10 e 11). Seja considerando as respostas das crianças, seja das mães, a distribuição dos estilos foi semelhante em cada figura. O estilo de risco foi sempre preponderante, sendo superado pelo estilo regular abaixo da média somente entre as crianças do 4º ano, quando a ênfase era nas respostas das mães (ver Figura 11). Entretanto, os estilos regular acima da média e ótimo tiveram maior ocorrência entre as crianças que estavam no 4º, 5º e 6º ano.

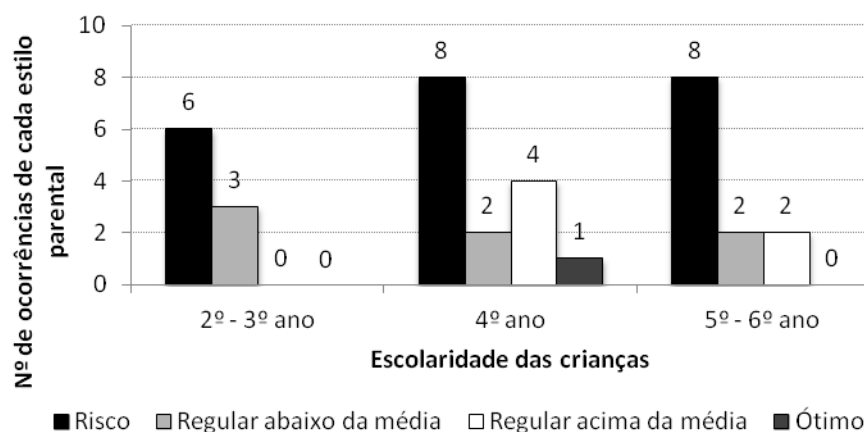


Figura 10. Número de ocorrências de cada estilo parental, por escolaridade das crianças, com base nos iep's das crianças.

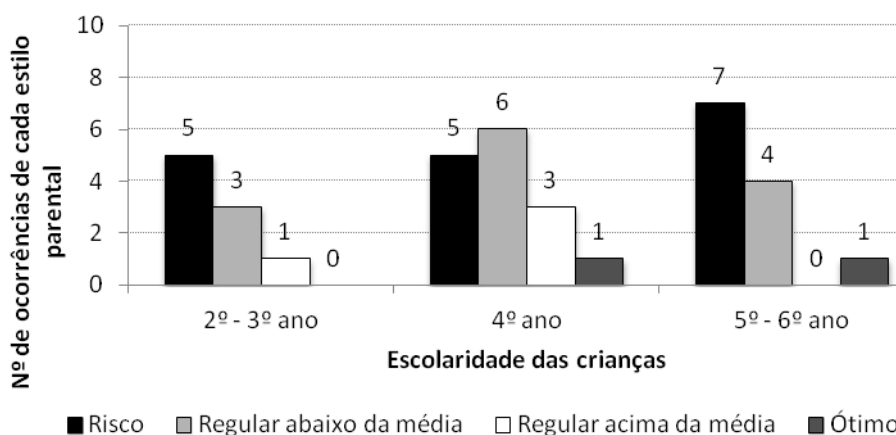


Figura 11. Número de ocorrências de cada estilo parental, por escolaridade das crianças, com base nos iep's das mães.

*Estilos parentais versus número de filhos.*

Os estilos parentais foram comparados a partir do número de filhos das mães investigadas (1, 2, 3 ou >3) (ver Figuras 14 e 15). Com base nos iep's das crianças, o estilo de risco foi mais frequente em todas as condições, independente do número de filhos. Entretanto, o estilo regular acima da média só apareceu entre as mães que tinham até três filhos e o estilo ótimo apareceu somente em mães com apenas um filho. Para as mães com mais de três filhos houve registro dos estilos de risco e regular abaixo da média (ver Figura 12).

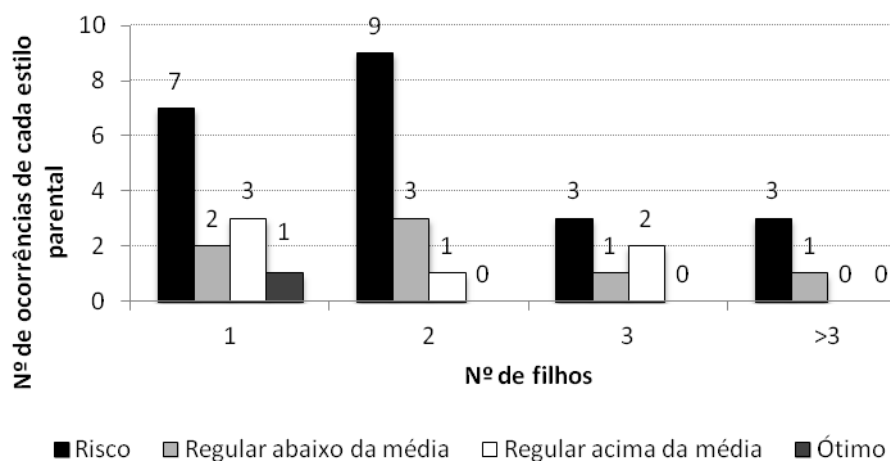


Figura 12. Número de ocorrências de cada estilo parental, por número de filhos, com base nos iep's das crianças.

Quando a ênfase foi nas respostas maternas, o estilo regular abaixo da média ocorreu mais entre as mães com um ou três filhos (ver Figura 13). Em mães com dois filhos o estilo de risco foi muito frequente. Todavia, semelhante às respostas das crianças, os estilos regular acima da média e ótimo ficaram restritos às mães com até três filhos. O estilo regular acima da média apareceu em mães com até dois filhos e o estilo ótimo somente entre as mães com dois ou três filhos.

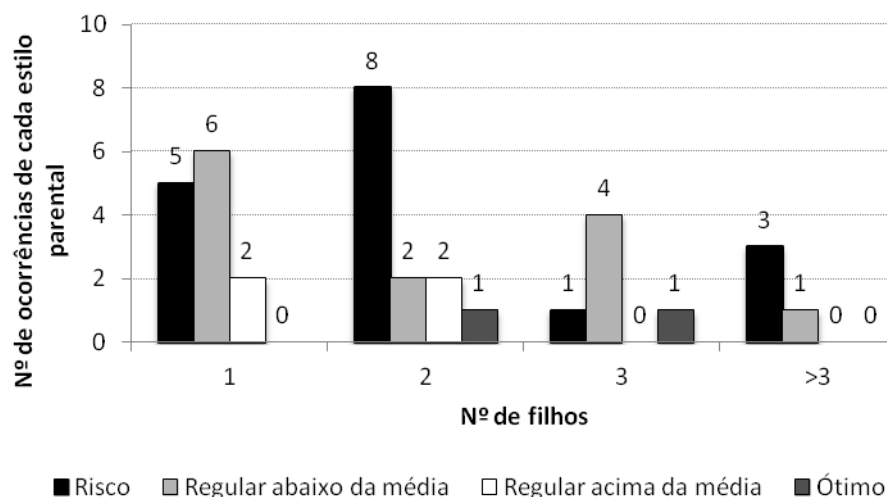


Figura 13. Número de ocorrências de cada estilo parental, por número de filhos, com base nos iep's das mães.

#### *Estilos parentais versus renda familiar.*

Por fim, os estilos parentais foram comparados conforme a renda familiar dos participantes da pesquisa. A Figura 14 mostra que em qualquer faixa de renda o estilo de risco sempre prevalece sobre os demais. Porém, os estilos regular acima da média e ótimo se detiveram às famílias que tinham como renda mensal até um mil e duzentos reais. As famílias que recebiam valores superiores a um mil e duzentos reais foram classificadas somente nos estilos de risco e regular abaixo da média.

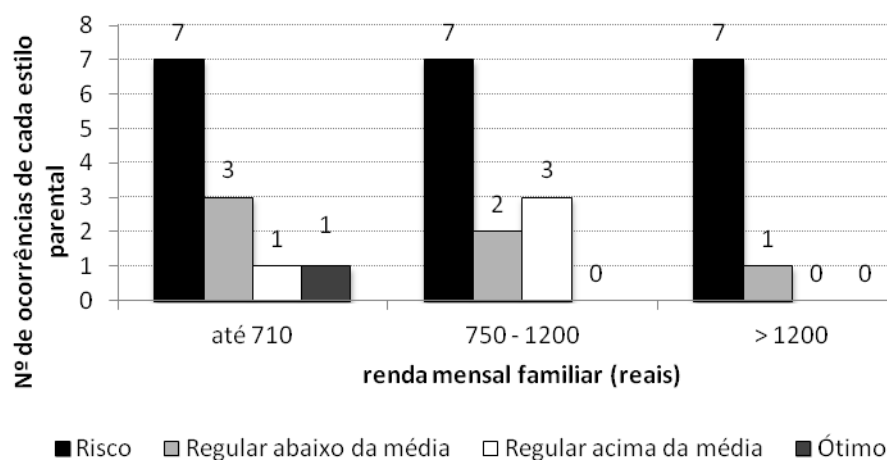


Figura 14. Número de ocorrências de cada estilo parental, por faixa de renda mensal familiar, com base nos iep's das crianças.

Diferente dos iep's obtidos pelos relatos das mães, os iep's das crianças indicaram a prevalência do estilo regular abaixo da média entre as famílias que recebiam de setecentos e cinquenta reais a um mil e duzentos reais (ver Figura 15). As demais faixas de renda tiveram o predomínio do estilo de risco sobre os outros. Em contrapartida, da mesma forma como apresentado na Figura 14, a Figura 15 mostra que os estilos regular acima da média e ótimo só ocorreram nas famílias com renda mensal de até um mil e duzentos reais. Nas famílias com renda superior só foram registrados os estilos de risco e regular abaixo da média.

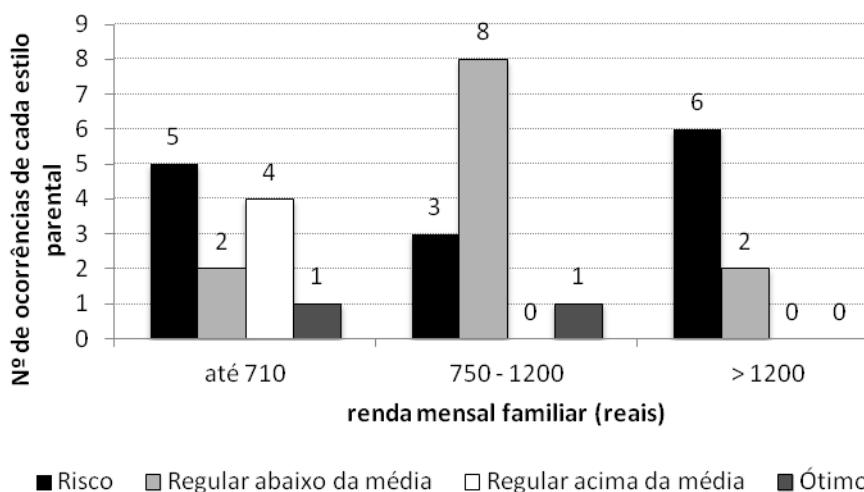


Figura 15. Número de ocorrências de cada estilo parental, por faixa de renda mensal familiar, com base nos iep's das mães.

## 2ª Parte – Empatia

### Empatia e as variáveis sociodemográficas.

A média geral dos escores de empatia foi 11,11 ( $N = 36$ ,  $DP = 2,68$ ). Na análise por sexo, não houve diferença significativa entre as médias dos meninos e das meninas ( $t(34) = 0,18$ , NS) (ver Tabela 14).

Tabela 14  
*Média e Desvio Padrão dos Escores de Empatia das Crianças, por Sexo*

<i>Sexo</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
<b>Fem</b>	22	11,05	2,90	6	17
<b>Masc</b>	14	11,21	2,39	8	17

*Nota.* O escore mínimo da Escala de Empatia é 0 e o máximo 17.

A análise de correlação realizada entre as características sociodemográficas e os níveis de empatia das crianças apontou associação significativa somente entre o nível de empatia e o ano escolar da criança (ver Tabela 15). Quanto maior a escolaridade da criança, maior seu nível de empatia. As demais associações foram, em sua maioria, negativas, mas não foram estatisticamente significativas.

Tabela 15  
*Correlação entre as Variáveis Sociodemográficas Familiares e os Escores de Empatia da Criança*

<b>Variáveis sociodemográficas</b>	<b>Empatia (r)</b>
<b>Idade das crianças</b>	<b>0,09, NS</b>
<b>Idade das mães</b>	<b>-0,19, NS</b>
<b>Ano escolar da criança</b>	<b>0,33; <math>p = 0,05</math></b>
<b>Escolaridade da mãe</b>	<b>-0,00, NS</b>
<b>Número de filhos</b>	<b>-0,14, NS</b>
<b>Renda</b>	<b>-0,03, NS</b>

### **Empatia e as práticas parentais.**

A análise das relações entre os iep's maternos e a empatia mostrou que não houve correlação entre os iep's obtidos pelas respostas das mães e a empatia ( $r = 0,04$ , NS), da mesma forma que não houve correlação entre os iep's obtidos pelas respostas das crianças e a empatia ( $r = -0,08$ , NS). A análise da relação entre as práticas educativas maternas e a empatia das crianças revelou apenas uma correlação positiva, pouco significativa, entre o nível de empatia das crianças e a monitoria negativa (na perspectiva da criança) (ver Tabela 16). Grande parte das associações ficou próxima de zero, mostrando que além de não serem estatisticamente significativas, sequer apontaram alguma tendência.

Tabela 16  
*Correlação entre as Categorias de Práticas Educativas e a Empatia*

<b>Práticas educativas</b>		<b>Empatia (r)</b>
<b>Mãe</b>		
<b>Monitoria positiva</b>		-0,14, NS
<b>Comportamento moral</b>		0,08, NS
<b>Punição Inconsistente</b>		0,01, NS
<b>Negligência</b>		-0,13, NS
<b>Disciplina Relaxada</b>		0,03, NS
<b>Monitoria Negativa</b>		-0,08, NS
<b>Abuso Físico</b>		-0,02, NS
<b>Criança</b>		
<b>Monitoria positiva</b>		0,03, NS
<b>Comportamento moral</b>		-0,07, NS
<b>Punição Inconsistente</b>		-0,04, NS
<b>Negligência</b>		-0,04, NS
<b>Disciplina Relaxada</b>		-0,12, NS
<b>Monitoria Negativa</b>		0,30, $p = 0,076$
<b>Abuso Físico</b>		0,12, NS

## Discussão

O propósito central deste estudo foi investigar as práticas educativas e os estilos parentais predominantes em mães de crianças de baixa renda e a relação destas práticas e estilos com a empatia das crianças. Os principais resultados indicaram uma predominância de práticas educativas negativas e dos estilos parentais de risco e regular abaixo da média, corroborando os principais achados da literatura (Carvalho & Gomide, 2005; Gomide, 2006). Entretanto, os índices de estilos parentais obtidos pelas respostas das crianças e das mães não se correlacionaram com os escores de empatia das crianças, como era esperado, com base no estudo de Motta et al. (2006). A seguir os resultados serão discutidos na sequência dos objetivos e das hipóteses.

O primeiro objetivo deste estudo foi investigar as práticas educativas relatadas pelas mães e a percepção das crianças sobre estas práticas. Com base na pesquisa de Carvalho e Gomide (2005), a primeira hipótese foi de que não houvesse diferença estatisticamente significativa entre as práticas educativas relatadas pelas crianças e pelas mães. Entretanto, na análise geral dos índices de estilos parentais, verificou-se que as médias dos iep's obtidos pelas respostas das mães foram estatisticamente diferentes das médias das crianças (ver Tabela 8), opondo-se aos resultados do estudo que fundamentou a hipótese inicial. O estudo de Carvalho e Gomide (2005) foi realizado com 41 famílias de jovens em conflito com a lei, para comparar as respostas dos filhos ao Inventário de Estilos Parentais com as respostas das mães e dos pais sobre suas próprias práticas. Diferente do que foi encontrado na presente pesquisa, o estudo de Carvalho e Gomide revelou que não houve diferenças significativas entre as respostas dos filhos e das mães sobre as práticas educativas maternas.

Algumas suposições podem ser levantadas para explicar a dessemelhança entre as referidas pesquisas. O estudo que Gomide (2006) realizou para o processo de validação do



Inventário de Estilos Parentais contou com a participação 769 crianças e adolescentes, de 9 a 19 anos de idade, de ambos os sexos, pertencentes a grupos de risco e a grupos de não-risco. Mediante estas informações, percebe-se uma diferença entre a idade dos filhos que participaram do estudo de Gomide e a idade dos filhos que participaram do presente estudo.

Não foi encontrada na literatura discussão a respeito da divergência entre as respostas das crianças e dos adolescentes quanto às práticas dos pais. No entanto, infere-se que as respostas das crianças podem diferir das respostas das mães em maior grau que as respostas dos adolescentes. A perspectiva da criança é predominantemente egocêntrica, ela interpreta o mundo a partir de seus recursos psicobiológicos e dos seus pontos de vista (Piaget, 1964/1969). Segundo este autor, dos dois aos sete anos de idade, o egocentrismo é uma característica que marca tanto o início do pensamento quanto o início da socialização da criança, ou seja, a criança é incapaz de diferenciar seu ponto de vista e o dos outros. No período dos oito aos onze anos, Piaget afirma que “a criança começa a se liberar de seu egocentrismo social e intelectual” (p. 44), porém, é a partir dos 11 ou 12 anos que, segundo o teórico, as estruturas de pensamento do indivíduo estão preparadas para a descentralização do ponto de vista imediato e egocêntrico.

Com base nestas diferenças entre o pensamento da segunda infância e da adolescência, presume-se que os adolescentes tenham uma percepção mais realista sobre as práticas que seus pais utilizam, do que as crianças. Talvez isto justifique a equivalência encontrada entre as respostas dos adolescentes e de suas mães no estudo da Carvalho e Gomide (2005), bem como a diferença entre tais repostas no presente estudo. Seria válido um estudo sobre práticas parentais que colhesse dados, em uma mesma família, de uma criança e de um adolescente sobre as práticas do mesmo pai e/ou mesma mãe, e das

práticas relatadas pelos próprios pais, para tentar identificar o grau de semelhança das respostas dos filhos de ambas as faixas etárias com as respostas dos pais.

A segunda hipótese foi de que houvesse um predomínio das práticas negativas em detrimento das positivas, em função de os participantes pertencerem a famílias de baixa renda, condição esta considerada por alguns pesquisadores como fator de risco para o uso de práticas educativas inadequadas (Pacheco, 2004; Silva & Hutz, 2002). Os resultados do presente estudo mostraram que tanto as respostas das crianças quanto das mães revelaram iep's negativos (ver Tabela 8). Confirmando a suposição deste estudo, resultado semelhante foi encontrado no estudo de Gomide (2006). A pesquisadora verificou que mães pertencentes a famílias de baixa renda, em comparação com mães de famílias de nível socioeconômico mais alto, apresentaram escores mais elevados de práticas negativas, como negligência, disciplina relaxada e abuso físico.

Observou-se também que os dados normativos do Inventário de Estilos Parentais (IEP) mostraram que a média geral do iep das crianças e adolescentes investigados na validação do IEP foi de 2,97 ( $DP = 8,79$ ) (Gomide, 2006). Comparando-se as médias dos iep's dos participantes deste estudo com a média dos dados normativos, verifica-se que estes participantes têm iep's abaixo da média normativa, o que os coloca em desvantagem em relação à população infantil brasileira.

O estudo de Carvalho e Gomide (2005), com adolescentes em conflito com a lei, também mostrou uma prevalência de práticas educativas negativas sobre as positivas. Esta similaridade com a presente pesquisa é preocupante, visto que no presente estudo os iep's foram obtidos de uma amostra de crianças, cuja seleção de participantes não considerou o cometimento ou não de atos infracionais. A preocupação reside no fato de os participantes desta pesquisa serem crianças e seus dados se assemelharem ao de participantes de idade superior (13 a 18 anos incompletos), cuja característica principal era estar em conflito com

a lei. Isto é um indício importante de que as crianças deste estudo estavam expostas a riscos que poderiam comprometer algumas áreas do seu desenvolvimento, sobretudo a social.

A pobreza ou desvantagem social são variáveis que podem favorecer um ambiente familiar de práticas parentais inadequadas, por estarem associadas a outros fatores considerados de risco (Pacheco, 2004; Silva & Hutz, 2002). Estes fatores de risco podem ser o desemprego, más condições de saúde, situação inapropriada de moradia, maior exposição à violência no local de residência, várias pessoas morando em um espaço pequeno, pouco tempo e disposição dos pais para exercerem suas funções parentais de forma competente, entre outros (Masten & Garnezy, 1985; Patterson et al., 1992; Silva & Hutz, 2002). Talvez estas variáveis estejam de algum modo relacionadas aos iep's negativos encontrados nesta pesquisa. No entanto, apesar desta tendência presente na literatura, é importante ressaltar que a pobreza sozinha não gera práticas parentais inapropriadas, ao invés disso, seus efeitos na família e na vizinhança da criança e do adolescente costumam ser indiretos (Masten & Garnezy, 1985). Acrescenta-se que a presença de fatores protetivos, como as redes de apoio social, tem o potencial de amenizar os efeitos de fatores de risco como a pobreza (Roberts, Wasik, Cast, & Ramey, 1991).

Quanto à terceira hipótese, referente ainda ao primeiro objetivo, presumia-se que as práticas educativas positivas fossem mais frequentes nas respostas das mães do que das crianças. Os resultados deste estudo indicaram que os iep's das mães foram superiores aos das crianças, mesmo quando a análise foi feita pelo sexo da criança (ver Tabela 8). Estes dados confirmaram a hipótese levantada e corroboraram os resultados da investigação de Carvalho e Gomide (2005). No estudo destas autoras, apesar de não ter havido diferença estatisticamente significativa entre as respostas dos filhos e das mães, o índice de estilos

parentais das crianças foi inferior ao das mães, semelhante ao que se verificou nesta pesquisa.

Além disso, os escores individuais de cada prática apresentaram-se mais desfavoráveis nas respostas das crianças do que nas respostas das mães (ver Tabela 9), confirmando mais uma vez a hipótese inicial e corroborando os dados encontrados na literatura (Carvalho & Gomide, 2005). No presente estudo, os escores de comportamento moral e monitoria positiva foram maiores nas respostas das mães, da mesma forma que o foram no estudo das referidas autoras. Já os escores de punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada e abuso físico foram maiores nas respostas das crianças, enquanto que no estudo de Carvalho e Gomide os escores das crianças, referentes às práticas negativas, foram superiores aos das mães nas práticas de punição inconsistente e negligência.

A monitoria negativa apresentou escores maiores nas respostas das mães, em ambos os estudos. No presente estudo, os escores dessa prática foram bem maiores que os escores das práticas negativas, especialmente os obtidos pelas respostas das mães, os quais ficaram próximos aos escores das práticas positivas. Esta peculiaridade foi descrita por Carvalho (2005), em cujo estudo os pais respondiam aos itens desta prática sugerindo que eram atitudes importantes e adequadas na educação dos filhos. No presente estudo também se observou que as mães relatavam que se utilizavam desta prática como se fosse adequada. Acrescenta-se ainda que no processo de validação do IEP, a prática que mostrou menor consistência interna foi monitoria negativa ( $\alpha$  de Cronbach = 0,47), denunciando a fragilidade e ambiguidade dos dados referentes a ela.

A razão que motiva esta tendência de a mãe responder de forma superestimada sobre suas práticas, quando comparadas às crianças, não está bem clara na literatura. Mas existe um fator que pode gerar distorções nas respostas dos participantes de pesquisa que é a desejabilidade social (DS). Ela é definida como uma “propensão por parte de

participantes de pesquisas psicológicas a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas, por exemplo, em escalas de atitude ou em inventários de personalidade” (Ribas Jr, Seidl de Moura, & Hutz, 2004, p. 84). Segundo os princípios da DS, os participantes tendem a responder aos instrumentos de modo mais aceitável socialmente, e a negar qualquer vinculação com opiniões ou comportamentos desaprovados socialmente (Crowne & Marlowe, 1960; Ribas Jr et al., 2004).

O IEP, por ser um instrumento que avalia as práticas educativas parentais, funciona de modo semelhante a uma escala de atitudes. Isto significa que as respostas das mães ao IEP podem ter sofrido alguma interferência da DS, mais do que as respostas das crianças. As mães, por serem adultas, são mais sensíveis ao que é socialmente aceitável, o que torna suas repostas mais vulneráveis aos efeitos da DS, se confrontadas com as crianças, que têm pouca noção do que é aceito ou não pela sociedade. Um fato relevante que ocorreu durante a pesquisa foi que algumas mães, mesmo tomando conhecimento dos objetivos da pesquisa, pensavam que o estudo tinha relação com o Programa Bolsa Família do Governo Federal. As mães achavam que suas respostas poderiam comprometer o recebimento do benefício do Governo e pareciam temer que suas respostas pudessem ocasionar prejuízos, como a perda da vaga do filho na escola.

Como até o início da coleta de dados a pesquisadora não tinha conhecimento da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne, uma das mais utilizadas nas pesquisas psicológicas (Beretvas, Meyers, & Lette, 2002), não foi possível verificar a influência da DS nas respostas das mães. Entretanto, é importante que estudos que avaliem práticas parentais considerem o uso deste tipo de escala, visto o risco de pesquisas psicológicas serem invalidadas pelas distorções provocadas pela DS, sobretudo quando se trata de instrumentos auto-administrados (Loo & Thorpe, 2000).

Com relação ao segundo objetivo, que era relacionar as práticas educativas e os estilos parentais com as características sociodemográficas dos participantes, presumia-se que: 1) não houvesse correlação entre os escores das práticas educativas (incluindo o iep geral) e as variáveis idade das crianças, idade das mães e escolaridade das crianças, já que não foram encontrados dados na literatura que fundamentassem hipótese contrária; 2) que houvesse correlação positiva entre os escores das práticas educativas positivas e a escolaridade das mães (Capaldi et al., 1997; Melby & Conger, 1996), que houvesse correlação positiva entre os escores de práticas positivas e a renda familiar (Gomide, 2006) e que houvesse correlação negativa entre os escores das práticas educativas positivas e o número de filhos; e 3) que o estilo predominante fosse o de risco e o regular abaixo da média em todas as características sociodemográficas, com destaque para as crianças, quando comparadas às mães; para as mães com menos escolaridade; para as famílias com maior número de filhos; e para as famílias com renda mais baixa.

Com base nas respostas das crianças, houve uma correlação negativa, porém fraca, entre a idade das crianças e a disciplina relaxada e uma correlação significativa e negativa entre a idade das mães e a prática de negligência (ver Tabela 12). Com base nas respostas obtidas pelas mães, não houve correlação entre as práticas educativas e as variáveis idade das crianças, idade das mães e escolaridade das crianças (ver Tabela 13). Das 48 relações possíveis (ver Tabelas 12 e 13), apenas duas foram significativas, sendo que uma foi fraca, podendo esta ser desconsiderada. Resultados tímidos como estes suscitam algumas suposições, das quais serão citadas duas. A primeira é a de que realmente, quanto maior a idade das crianças, menor o uso de disciplina relaxada, e quanto maior a idade das mães, menor o nível de negligência. A segunda suposição seria de que tais correlações derivaram de um efeito espúrio, ou seja, ocorreram por acaso e não refletiram fielmente a realidade. Conforme dados das Tabelas 8 e 9, a maioria das associações não foi significativa, o que

de algum modo ratifica a hipótese levantada, mesmo que se tenha encontrado uma associação moderada. A suposição de que não seriam encontradas correlações entre as variáveis em questão se baseou na ausência de estudos que as associassem.

Quanto aos estilos parentais relacionados às variáveis idade das crianças, idade das mães e escolaridade das crianças, pressupunha-se que não haveria muitas diferenças de estilos parentais entre as categorias de cada variável. Da mesma forma que as práticas e as variáveis sociodemográficas apresentaram quase nenhuma associação entre si, o exame das frequências dos estilos parentais pelas variáveis sociodemográficas apontou poucas tendências entre as categorias.

Quanto à idade das crianças (ver Figuras 6 e 7), os iep's obtidos tanto pelas respostas das mães quanto das crianças revelaram um predomínio do estilo parental de risco, seguido do estilo regular abaixo da média, mantendo um padrão de distribuição dos estilos parentais semelhante em cada idade, conforme previa a hipótese inicial. Destaca-se apenas que nos iep's das crianças o estilo de risco foi bastante superior aos outros em todas as idades. É possível que a aproximação das idades das crianças não tenha permitido uma maior diferenciação nos tipos de estilos parentais. As práticas que os pais utilizam nas crianças de todas as idades analisadas é muito semelhante, o que significa uma distribuição mais ou menos equitativa dos estilos.

A análise dos estilos pela escolaridade das crianças se mostrou muito semelhante à análise da idade das crianças, já que idade e escolaridade são variáveis altamente correlacionadas. Com base nos iep's das crianças, verificou-se mais uma vez que o estilo parental de risco foi muito mais frequente que os demais, em todas as faixas escolares. Os padrões de distribuição foram semelhantes em todas as faixas. Entretanto, destaca-se que os estilos regular acima da média e ótimo apareceram predominantemente do quarto ao sexto ano, nas respostas das mães e das crianças, com exceção de uma ocorrência do estilo

regular acima da média nas respostas das mães, na faixa de escolaridade do 2º ao 3º ano. Duas suposições podem ser colocadas. A primeira é a de que estilos parentais melhores podem favorecer melhor desempenho escolar na criança (Sapienza, Aznar-Farias, & Silveiras, 2009). Por outro lado, quanto mais as crianças avançam nos anos escolares, menos os pais se veem obrigados a fazer uso de práticas inadequadas. Apesar disso, não ficou evidente nenhuma tendência entre as faixas etárias, confirmando, ao menos parcialmente, o que previa a hipótese inicial.

Na análise da idade das mães (ver Figuras 4 e 5), a distribuição dos estilos relativos aos iep's das crianças foi semelhante em todas as faixas etárias, porém o estilo de risco se sobrepôs consideravelmente aos outros estilos, em todas as faixas. Quanto aos iep's das mães, cada faixa apresentou um padrão diferente. O estilo de risco só foi mais frequente na faixa dos 31 aos 35 anos, nas outras faixas etárias o estilo com maior ocorrência foi o regular abaixo da média. Porém foi somente nesta faixa de 31 a 35 anos que apareceu o estilo ótimo. Com esta distribuição irregular, não dá para afirmar que em determinadas faixas etárias as mães estejam mais inclinadas a um determinado estilo parental e não a outro. Talvez se os estilos tivessem frequências mais aproximadas, a distribuição dos estilos poderia revelar diferenças mais explícitas entre as faixas etárias. Mediante tais resultados, a hipótese inicial foi confirmada.

Sobre as supostas relações das práticas e dos estilos parentais com as variáveis escolaridade das mães, número de filhos e renda familiar, encontraram-se algumas relações e tendências. Com base nas respostas das crianças, a escolaridade das mães e o número de filhos não apresentaram correlação significativa com as práticas educativas nem com o iep geral das crianças (ver Tabela 12). Uma correlação significativa e positiva foi encontrada entre renda e punição inconsistente, uma correlação significativa e negativa entre renda e monitoria positiva, e uma correlação negativa, porém fraca, entre renda e iep geral. Quanto



às respostas das mães, a renda também foi a única variável sociodemográfica que se correlacionou com algumas práticas. Encontraram-se correlações negativas entre renda e comportamento moral e entre renda e monitoria negativa. Uma correlação fraca e negativa foi encontrada entre renda e monitoria positiva (ver Tabela 13).

Tais resultados foram inversos ao que a hipótese propunha, que era associação positiva da renda com práticas positivas e associações negativas com as práticas negativas. A única associação que está de acordo com a hipótese proposta foi entre renda e monitoria negativa, porém foi uma associação fraca, e, conforme discutido anteriormente, esta prática apresenta um padrão ambíguo de respostas. É possível que esta seja a razão de tal prática ter se correlacionado negativamente com a renda. Confrontando-se os resultados do presente estudo com os que mostraram a literatura, pode-se dizer que a hipótese inicial foi rejeitada, tanto pelas correlações não encontradas quanto pelas correlações que foram significativas, mas em direções (positiva ou negativa) opostas ao que se esperava.

Os estilos parentais também foram analisados nas variáveis escolaridade das mães, número de filhos e renda familiar. Quanto à escolaridade das mães (ver Figuras 8 e 9), o estilo de risco apareceu em todos os graus de escolaridade, sempre se sobrepondo aos demais estilos, com exceção da Figura 9, referente aos iep's das mães, em que o estilo regular abaixo da média foi mais frequente que o de risco, para mães que estudaram até o ensino médio. O estilo regular acima da média só não apareceu nas mães que estudaram até o ensino primário, considerando os iep's das crianças. Apesar de as distribuições dos estilos parentais não seguirem uma tendência bem definida, a ocorrência do estilo ótimo apenas entre as mães com nível médio confirma, ao menos parcialmente, a hipótese de que mães com maior escolaridade apresentariam estilos parentais melhores.

Quanto à análise dos estilos por número de filhos, verificaram-se tendências um pouco mais claras (ver Figuras 12 e 13). Nos iep's das crianças, o estilo ótimo apareceu

somente nas famílias com um filho (este filho era o próprio participante da pesquisa) e o estilo regular acima da média apareceu em famílias com até três filhos (o participante e dois irmãos). Nas famílias com quatro filhos ou mais ocorreram somente os estilos de risco e regular abaixo da média. Entretanto, o estilo de risco foi o mais frequente em todas as categorias de números de filhos. Nos iep's das mães, o padrão foi um pouco semelhante. O estilo ótimo apareceu somente nas famílias com dois e três filhos, já o estilo regular acima da média ocorreu nas famílias com um e dois filhos. Nas famílias com mais de três filhos ocorreram apenas os estilos de risco e regular abaixo da média. Nas famílias com um ou três filhos o estilo regular abaixo da média foi mais frequente que o de risco. Nestes dados verifica-se uma pequena tendência de que quanto menor o número de filhos, melhor o estilo parental da mãe, confirmando a suposição inicial.

As duas variáveis sociodemográficas que não apresentaram as correlações esperadas com as práticas educativas foram a escolaridade das mães e o número de filhos, entretanto os dados sobre os estilos parentais observados nas Figuras 8, 9, 12 e 13 apontaram leves tendências quanto a estas variáveis, constatadas na literatura. Sobre a escolaridade das mães, Capaldi et al. (1997) apontaram que baixos níveis de educação parental estão associados a práticas disciplinares pobres. Resultado semelhante foi encontrado na investigação de Melby e Conger (1996), que indicou que altos níveis educacionais dos pais estavam relacionados a um uso maior de práticas reforçadoras e menor uso de práticas aversivas com os filhos. Ao comparar os resultados do presente estudo com os da literatura, verifica-se que os dados obtidos pelas correlações entre as práticas educativas e a escolaridade das mães divergiram da literatura, todavia, os dados dos estilos parentais apresentaram leve semelhança com os dados indicados pelas pesquisas citadas.

Muitas razões podem estar implícitas na divergência entre os referidos achados, como as de cunho metodológico, nem sempre fáceis de ser identificadas. Todavia, ressalta-se um aspecto que não explica a divergência, mas deve ser considerado. A escolaridade das mães do presente estudo foi muito homogênea, a maioria delas não completou o ensino médio, oscilando entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio incompleto, o que caracterizaria a amostra como de baixa escolaridade. Por serem de baixa renda, a maioria destas mães possivelmente não recebeu educação de qualidade, o que sugere déficits ainda maiores em sua formação escolar. Acrescenta-se que houve um predomínio de práticas negativas nas respostas das mães e das crianças. Assim, considera-se que, em função da pouca variação nos escores da escolaridade das mães e das práticas educativas, não ficaram evidenciadas as associações esperadas. Alguns autores apontam que a baixa escolaridade e o baixo nível sócio-econômico das mães são fatores que as predispõe a utilizar práticas educativas inadequadas (Capaldi et al, 1997).

Quanto ao número de filhos, que não se correlacionou com as práticas educativas, mas indicou alguma tendência quanto aos dados de estilos parentais, o estudo de Pacheco (2004) mostrou que os adolescentes classificados como infratores tinham em média 4,3 irmãos, enquanto que entre os não-infratores esta média foi de 2,3 irmãos. De acordo com a autora, estes dados confirmaram a suposição da literatura revisada por ela, de que o número de irmãos é uma variável preditora do comportamento antissocial. Se os estudos mostram uma forte associação entre o comportamento antissocial e as práticas parentais (Reppold et al., 2002), o número de filhos ou de irmãos pode ser considerado uma variável que esteja relacionada à forma como os pais educam os filhos. Masten e Garmezy (1985) também sugeriram que um número grande de descendentes pode ser um fator de risco para a delinquência em crianças e jovens.

Quanto à renda familiar, apesar de todas as crianças deste estudo pertencerem a famílias de baixo nível sócio-econômico, esperava-se que famílias com renda mais alta apresentassem práticas mais adequadas, conforme apontou o estudo de Gomide (2006) sobre a validação do IEP, descrito anteriormente. Entretanto, os resultados indicaram o inverso, quanto maior a renda das famílias, maiores os escores de disciplina relaxada e menores os escores de monitoria positiva e menores os iep's. Disso pode-se supor, entre tantas possibilidades, que famílias de maior renda tinham maior número de membros trabalhando, inclusive a mãe. Deste modo, é possível que as mães, trabalhando fora, tivessem menos tempo para cuidar dos filhos e o pouco tempo fosse de baixa qualidade.

Na análise dos estilos parentais pela renda familiar (ver Figuras 14 e 15), o estilo de risco ocorreu em todas as faixas de renda, superando os demais estilos, com exceção da faixa de 750 a 1200 reais, referente aos iep's obtidos pelas respostas das mães, na qual o estilo regular abaixo da média foi mais frequente. Contudo, chamou a atenção a presença dos estilos ótimo e regular acima da média somente em família com renda de até 751 reais e famílias com renda de 750 a 1200 reais, seja nas respostas das crianças, seja nas das mães. Nas famílias com renda superior a 1200 reais apareceram somente os estilos de risco e regular abaixo da média. Estes resultados contrariaram os achados da literatura, que sugerem que famílias de baixa renda, por estarem expostas a muitas variáveis próprias da sua condição socioeconômica, tendem a apresentar déficits quanto ao seu papel educativo, o que pode colocá-las nos mais diferentes níveis de risco (Silva & Hutz, 2002).

Um número tão significativo de mães classificadas nos estilos de risco e regular abaixo da média subentende, segundo Gomide (2006), que um número considerável de mães necessita, urgentemente, de intervenções. Segundo a autora, estas intervenções incluem a participação destas mães em programas terapêuticos que mostrem, por exemplo, a relação entre as práticas negativas e suas possíveis consequências para o

desenvolvimento da criança. Todavia, a necessidade de intervenção não se restringe às mães de estilo parental de risco. As mães de estilo parental regular acima da média e, especialmente as que estão abaixo da média, requerem algum tipo de orientação ou intervenção, pois seu conjunto de condutas educativas poderá comprometer o desenvolvimento da criança. Estudos empíricos nesta área indicam que populações com características semelhantes as das pessoas investigadas neste estudo tendem a apresentar estilos parentais semelhantes e, por conseguinte, a reunirem um número maior de fatores de risco para problemas de conduta, como os comportamentos antissociais.

O terceiro objetivo, referente à identificação da relação entre as variáveis sociodemográficas e a empatia, tinha como primeira hipótese que não houvesse diferença significativa entre os níveis de empatia dos meninos e das meninas (Motta et al., 2006; Pavarino et al., 2005) e que não houvesse correlação entre os níveis de empatia e as variáveis idade das mães, escolaridade das mães, número de filhos e renda familiar.

Quanto à variável sexo, a hipótese foi confirmada, pois, apesar de a média dos níveis de empatia das meninas ser superior a dos meninos, a diferença entre os sexos não foi significativa (ver Tabela 14), corroborando os estudos de Motta et al. (2006) e Pavarino et al. (2005). O estudo destes autores, sobre a empatia na infância, também mostrou que as diferenças entre os sexos não foi significativa. Entretanto, alguns estudos mais antigos mostraram resultados diferentes. Na pesquisa de Koller et al. (2001), para adaptação e validação da Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes, os dados mostraram que os níveis de empatia no sexo masculino foram significativamente maiores que no sexo feminino. No entanto, resultado contrário foi encontrado em um estudo sobre empatia, moral e técnicas de socialização, com estudantes universitários, que revelou que as mulheres apresentaram maiores níveis de empatia do que os homens (Lopez, Bonenberger, & Schneider, 2001).

Como se pode observar, a literatura é controversa quanto às diferenças entre sexos. Contudo, percebeu-se que quando eram crianças os participantes do estudo, não houve diferença significativa, enquanto que com participantes jovens as diferenças foram significativas. Talvez os padrões psicológicos atuem de formas diferentes em cada faixa etária, conforme mostrou o estudo de Eisenberg et al. (1987), no qual se verificou que raciocínios relacionados à empatia aumentaram com a idade para as meninas, mas nos meninos mantiveram-se estáveis.

Sobre as outras variáveis sociodemográficas (idade das mães, escolaridade das mães, número de filhos e renda familiar), a hipótese também foi confirmada, pois não foram encontradas correlações entre elas e os níveis de empatia. Presumia-se que não haveria correlação, porque não foram encontrados estudos para respaldar hipótese contrária.

Quanto à segunda hipótese, relativa ao terceiro objetivo, previa-se níveis mais elevados de empatia em crianças com mais idade e com maior escolaridade, com base nos estudos de Camino et al. (1996) e Eisenberg et al. (1987), que mostraram aumento dos níveis de empatia com o aumento da idade. Quanto à idade da criança, a correlação não foi significativa, contrapondo-se à hipótese inicialmente levantada (ver Tabela 15). Entretanto níveis de escolaridade mais elevados foram associados a níveis mais altos de empatia, corroborando a hipótese prevista. Esperava-se que a escolaridade se correlacionasse positivamente com os níveis de empatia, em virtude de os estudos de Camino et al. e Eisenberg et al. indicarem um aumento nos níveis de empatia mediante o aumento de idade. Os resultados do estudo de Pavarino et al. (2005), sobre agressividade e empatia na infância, também indicaram que houve um aumento no nível de empatia com o aumento da idade. Como se supõe que com o aumento da idade, há um avanço nos anos escolares, presumiu-se que a escolaridade se associaria positivamente aos níveis de empatia da

mesma forma que a idade. Contudo, observou-se que apenas a escolaridade apresentara o efeito esperado.

Dentre as possibilidades que se pode apontar com referência a esses resultados, concernentes à idade e escolaridade das crianças, está o fato de o ano escolar representar um pouco mais o amadurecimento intelectual e afetivo do indivíduo, do que a própria idade, a qual nem sempre reflete este progresso. No presente estudo, várias crianças estavam em séries inferiores ao esperado para sua idade, o que ratifica que a idade delas não refletia seu desenvolvimento cognitivo, conforme compreendido por Piaget (1969/1964). Como a empatia também é caracterizada pela tomada de perspectiva, crianças que não tenham adquirido habilidades cognitivas suficientes para considerar a perspectiva do outro têm dificuldade em apresentá-la (Piaget, 1969/1964).

Quanto ao último objetivo, que pretendia identificar a relação entre as práticas educativas maternas e a empatia em crianças de baixa renda, a hipótese levantada foi de que melhores índices de estilos parentais estariam associados a escores mais altos de empatia. Entretanto não foi encontrada associação significativa entre os iep's obtidos pelas respostas das crianças e os escores de empatia, nem entre iep's obtidos pelas respostas das mães e os escores de empatia. Correlacionando-se os escores das práticas educativas obtidos pelas respostas das crianças e das mães com os escores de empatia, foi encontrada apenas uma correlação, e muito fraca, entre os escores de empatia e a monitoria negativa obtida na perspectiva da criança (ver Tabela 16). Portanto, a hipótese levantada não foi confirmada e não corroborou os dados presentes na literatura. Resultados de um estudo que relacionou práticas educativas e empatia indicaram correlação alta e positiva entre as práticas educativas e os escores de empatia obtidos quando se utilizou vídeos, e correlação positiva, porém fraca, entre as práticas e os escores de empatia obtidos com a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (Motta et al., 2006).

No entanto, vale uma observação quanto aos instrumentos utilizados por Motta et al. (2006). Quando eles correlacionaram os níveis de empatia obtidos com a Escala de Empatia, a associação foi fraca, diferente de quando eles utilizaram vídeos, em que a associação foi forte. Isto pode indicar que a Escala de Empatia seja ineficiente para captar os níveis de empatia das crianças, o que seria uma possível justificativa para o resultado obtido no presente estudo.

Além disso, houve problemas na aplicação do referido instrumento, visto que as crianças eram abordadas normalmente no final das aulas e não era possível aplicar o instrumento individualmente, pois os responsáveis ficavam esperando por elas e a pesquisa não podia demorar. Então não houve total controle a respeito da compreensão das crianças em relação ao instrumento. Em alguns casos era visível que elas não estavam entendendo, então a pesquisadora explicava melhor os itens ou, se necessário, reaplicava o instrumento após o término com as demais crianças. Entretanto, quando não se percebiam as incoerências, as escalas não eram reaplicadas e permaneciam incoerentes, prejudicando a conclusão final da pesquisa. Outros fatores, dignos de maiores investigações, também podem contribuir com o desenvolvimento da empatia, como a empatia dos pais, a idade das crianças e as demandas contextuais (Pavarino, 2004).

Como nem todas as observações couberam nesta estrutura de objetivos e hipóteses, serão destacados alguns pontos relevantes. O primeiro se refere à distribuição das crianças na amostra da presente pesquisa, que contou com um número maior de meninas do que de meninos. Como a abordagem das mães foi predominantemente no portão de entrada e culturalmente se acredita que as mães demonstram maior preocupação com a segurança das meninas do que dos meninos, a probabilidade de abordar mães de meninas era maior do que mães de meninos. E este aparente cuidado direcionado mais às meninas que aos



meninos foi refletido nos iep's, cujos valores foram maiores para as meninas do que para os meninos, tanto do ponto de vista da mãe quanto da criança.

Destaca-se também que, apesar do predomínio das práticas negativas, os iep's ficaram muito mais próximos de zero do que de -60, que é o iep mínimo gerado pelo Inventário de Estilos Parentais. Ou seja, ainda que tenha havido prevalência das práticas negativas, esses índices não foram extremamente ruins, indicando que a maioria das famílias, com um pouco de orientação e apoio, teriam condições de reverter tal situação e melhorar suas práticas educativas. A maioria das mães que participou deste estudo foi abordada após reunião da escola ou quando iam buscar ou deixar os filhos na escola. Estas duas situações podem ter sido um viés para os resultados, pois são indicativas de que as mães tinham algum nível de preocupação com o desempenho acadêmico dos filhos e com sua segurança, o que já é bastante positivo para o desenvolvimento da criança e pode estar relacionado a outras práticas positivas. Talvez se as mães que não tem esta mesma preocupação com os filhos tivessem participado deste estudo, suas práticas negativas apresentariam escores inferiores.

Além destas ações das mães, a aceitação da participação delas na pesquisa também pode sugerir que elas não temiam relatar suas práticas, provavelmente por estas não serem extremamente negativas. Mães com condutas muito inapropriadas provavelmente se recusariam com mais frequência em participar do estudo, temendo repercussões negativas.

### **Considerações Finais**

Nem todos os resultados obtidos neste estudo corroboraram a literatura. Contudo, em termos científicos não é possível supor que um dos estudos está errado em função da divergência entre eles. Em ciência, o que é correto em um contexto, pode não ser em outro. Muitas variáveis podem interferir nos resultados de cada pesquisa, algumas identificáveis, outras não. As variáveis que comumente se identifica são as metodológicas, as características do contexto onde a pesquisa foi realizada, as características dos participantes, os métodos de análise dos dados etc. Entretanto, a ciência enriquece com a diversidade de informações e nem sempre é útil que os resultados sejam sempre similares, já que os fenômenos humanos são dinâmicos, complexos e contextuais.

Dentre estes fenômenos pode-se destacar a relação entre as práticas educativas parentais e as variáveis comportamentais, como a empatia. Estudos sobre comportamentos antissociais, que são maioria quase absoluta, têm sido muito importantes para a compreensão de sua etiologia e formas de prevenção e tratamento, porém como bem salientaram Weber e Moura (2008) “é preciso, o quanto antes, focar as práticas de modo a priorizar o desenvolvimento de comportamentos prossociais” (p. 112). E o presente estudo veio ao encontro desta necessidade de ampliar e aprofundar os estudos sobre os comportamentos prossociais, com destaque para a empatia, descrita como um comportamento capaz de prevenir o desenvolvimento de condutas antissociais (Motta et al., 2006).

A literatura aponta uma associação positiva entre as práticas educativas e a empatia (Motta et al., 2006). Entretanto, este estudo não conseguiu demonstrar isso. Os dados sobre as práticas educativas parentais foram bastante consistentes com a literatura, mas os de empatia divergiram em alguns aspectos dos resultados de outros estudos. Um dos fatores que se supõe ter interferido nesta falta de consistência dos escores de empatia foi a pouca

idade dos participantes do estudo, visto que quanto menor a idade dos respondentes, menor a consistência interna da Escala de Empatia. Outrossim, muitas crianças estavam em anos escolares abaixo do que se esperava para sua idade, o que pode ter comprometido a compreensão delas em alguns itens.

Apesar destas limitações, os dados sobre as práticas educativas revelaram bons indícios de que a maioria das crianças investigadas pertencia a grupos de risco e que precisavam de algum tipo de intervenção mais severa. Verificou-se, adicionalmente, quais práticas apresentaram escores mais preocupantes, possibilitando direcionar possíveis intervenções para práticas mais específicas. Sugere-se que estas crianças, bem como outras em situação semelhante, sejam submetidas a intervenções de várias ordens, como forma de amenizar os efeitos dos fatores de risco aos quais estão expostas, sobretudo no que se refere aos déficits maternos nos cuidados aos filhos.

Contudo, é importante ressaltar que os resultados obtidos não podem ser diretamente comparados a dados de famílias pertencentes a outros contextos. Cada ambiente é único e possui especificidades nem sempre encontradas em outros ambientes. A ciência mais tradicional busca a generalização dos dados, mas quando se trata de desenvolvimento humano, de relações interpessoais, é difícil generalizar, pois é inviável identificar e, sequer, controlar as variáveis que estão atuando sobre o fenômeno em questão. Por isso é árdua a tarefa de comparar dados entre diferentes estudos. Por mais que se tenham condições semelhantes de pesquisa, sempre haverá variáveis desconhecidas mediando os fenômenos e talvez até fazendo toda a diferença nos resultados. Estudos interculturais são bastante esclarecedores quanto a questões sobre o desenvolvimento humano (Rogoff, 2005). Eles desconstruem muitas noções impregnadas pela ciência ocidental de classe média, que por tempos internacionalizou seus achados referentes a um pequeno grupo de características homogêneas.

É importante também considerar o caráter sistêmico da relação entre pais e filhos. Não só as práticas parentais podem predizer os comportamentos dos filhos, como estes podem predizer o comportamento dos pais (Grusec & Kuczynski, 1980), configurando um ciclo interminável de ações e *feedbacks*. Nos casos em que este ciclo é movido por condutas inadequadas tanto por parte dos pais quanto dos filhos, é necessário que ele seja interrompido, pois as consequências podem afetar todos os membros do sistema.

Faz-se um destaque para o IEP, que no presente estudo foi um instrumento adequado para se avaliar as práticas utilizadas pelos pais, seja do ponto de vista destes ou dos filhos. Entretanto, sugere-se que quando o IEP for aplicado a crianças, alguns itens sejam adaptados, por não condizerem com sua realidade. Quanto à aplicação do Inventário aos pais, por ser um instrumento que avalia sua própria conduta, percebeu-se, na discussão dos resultados, que o IEP pode ser sensível à Desejabilidade Social. Esta variável pode interferir na validade das respostas fornecidas pelos pais, visto que, além do presente estudo, os estudos encontrados indicaram que os índices dos pais foram maiores que dos filhos. Sugere-se então que a aplicação do IEP seja acompanhada da aplicação de uma Escala de Desejabilidade Social, para ao menos se considerar seus efeitos quando se proceder com a análise dos dados do IEP.

Se fosse possível dar continuidade ao presente estudo, adaptar-se-ia a Escala de empatia e alguns itens do IEP e controlar-se-iam algumas variáveis que podem ter afetado os resultados obtidos, como o método de aplicação dos instrumentos e a seleção da amostra. Por exemplo, os instrumentos não foram aplicados de modo padronizado a todos os participantes, porque alguns foram abordados de formas diferentes de outros. Identificou-se que há um controle maior sobre a compreensão dos itens quando os instrumentos são aplicados individualmente, pois quando o participante não entende, é mais fácil identificar e esclarecê-lo. Seriam úteis estudos que abrangessem crianças de

diferentes estratos sócio-econômicos, para comparar tanto as práticas educativas quanto os níveis de empatia. Investigações baseadas em métodos qualitativos auxiliariam no esclarecimento de dados relacionais nas díades mães-criança, os quais dificilmente são abstraídos de instrumentos quantitativos.

Espera-se que este estudo possa inquietar outros pesquisadores a ir mais longe e fundo na busca da compreensão da relação entre as práticas parentais e a empatia das crianças, de modo que se possa ter maior clareza sobre a forma como os pais podem contribuir com o desenvolvimento desta habilidade. São necessários estudos mais elucidativos sobre as variáveis, sejam familiares ou não, que podem contribuir com o desenvolvimento da empatia. Entretanto pode ser necessário um melhor delineamento conceitual desta habilidade e, com isso, a construção de instrumentos que identifiquem e avaliem mais fielmente suas dimensões, desafio este que fica para as novas gerações de cientistas.

## Referências

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 223-233.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 296-319.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-368). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Benetti, S. P. C. (2002). Maus-tratos da criança: Abordagem preventiva. In C. Hutz (Ed.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 131-150). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Beretvas, S. N., Meyers, J. L., & Lette, W. L. (2002). A reliability generalization study of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 570-589.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia* 7(2), 227-235.

- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2008). Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia* 27(1), 126-138,
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(2), 125-142.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronesi, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bussab, V. S. R., Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2007). Encontros com o outro: Empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, 18(2), 99-133.
- Camino, C., Camino, L., & Leyens, J. (1996). Julgamento moral, emoção e empatia. In Z. Trindade, & C. Camino (Eds.), *Cognição social e juízo moral* (pp. 109-135). Coletâneas da ANPEPP. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação.
- Campos, E. P. (2004). Suporte social e família. In J. M. Filho, & M. Burd (Eds.), *Doença e família* (pp. 141-161). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Capaldi, D., Chamberlain, P., & Patterson, G. (1997). Ineffective discipline and conduct problems in males: Association, late adolescent outcomes and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 343-353.

- Carvalho, M. C. N., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia Campinas*, 22(3), 263-275.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 8, 45-54.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1987). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 24, 295-321.
- Coelho, M. V., & Murta, S. G. (2007). Treinamento de pais em grupo: Um relato de experiência. *Estudos de Psicologia*, 24(3), 333-341.
- Conte, F. C. S. (2001). Promovendo a relação entre pais e filhos. In M. Delitti (Ed.), *Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 161-168). Santo André: ESETec.
- Cozby, P. C. (2001). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Crittenden, P. M. (1985). Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatric and Allied Disciplines*, 26, 85-96.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS para Windows* (L. Viali, Trans.). Porto Alegre: Artmed.



- De Antoni, C., Barone, L. R., & Koller, S. H. (2007). Indicadores de risco e de proteção em famílias fisicamente abusivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 125-132.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, educação e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Batters, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261-274.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A. A., Carlo, G., Speer, L. A., Switzer, G., Karbon, M., & Troyer, D. (1993). The relations of empathy related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*(2), 131-150.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: a longitudinal study. *Developmental Psychology, 23*(5), 712-718.
- Falcone, E. M. O. (1998). *A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Falcone, E. M. O. (1999). A avaliação de um programa de treinamento de empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 1*(1), 23-32.
- Falcone, E. M. O. (2000). Habilidades sociais, para além da assertividade. In R. C. Wielenska (Ed.), *Sobre comportamento e cognição: Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos* (pp. 211-221). São Paulo: SET Editora Ltda.
- Feldman, M. P. (1977). *Comportamento criminoso: Uma análise psicológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferreira, B. C., Del Prette, Z. A. P., & Lopes, D. C. (2009). Habilidades empáticas de crianças videntes e cegas e a possível influência de variáveis sociodemográficas. *Interação em Psicologia, 13*(1), 49-58.
- Formiga, N. S., & Gouveia, V. V. (2005). Valores humanos e condutas antissociais e delitivas. *Psicologia: Teoria e Prática, 7*(2), 134-170.

- Garcia, F. A. (2001). *Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: Empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 77-88.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal Punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training and consequences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos Parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette, & Z. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Gomide, P. I. C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais – IEP*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2011). Comportamento moral. In P. I. C. Gomide (Ed.), *Comportamento moral: Uma proposta para o desenvolvimento das virtudes* (pp. 11-34). Curitiba: Juruá.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in socialization: A comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16, 1-9.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory and research*. New York: Springer-Verlag.

- Haapasalo, J., & Pokela, E. (1999). Child-rearing and abuse antecedents of criminality. *Journal of Aggression and Violent Behavior, 4*(1), 107-127.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting styles and marital linkages. *Developmental Psychology, 34*, 687-697.
- Hatzinikolaou, K. (2006). Expressão da capacidade de empatia em bebês de 8 e 18 semanas. *Paidéia, 16*(33), 43-50.
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development, 31*, 129-143.
- Hoffman, M. L. (1975b). Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology, 11*, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg-Berg (Ed.), *Development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (pp. 139-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 65-87). New Jersey: LEA.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development, 22*(1), 169-193.
- Hutz, C. S., & Koller, S. H. (1996). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. *Estudos de Psicologia, 2*(1), 175-197.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP, 1*(12), 79-86.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology, 31*, 923-933.
- Koller, S. H., & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia, 2*(2), 223-262.
- Koller, S. H., Camino, C., & Ribeiro, J. (2001). Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia, 18*(3), 43-53.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 3263-3277.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development, 53*, 1431-1446.
- Loo, R., & Thorpe, K. (2000). Confirmatory factor analyses of the full and short versions of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Social Psychology, 140*, 628-635.
- Lopez, N. L., Bonenberger, J. L., & Schneider, H. G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy, and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology, 3*(2), 193-204.

- Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: Uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Marinho, M. L. (2001a). Subsídios ao terapeuta para análise e tratamento de comportamento em crianças: Quebrando mitos. In M. L. Marinho, & V. E. Caballo (Ed.), *Psicologia clínica e da saúde* (pp. 3-21). Londrina: UEL.
- Marinho, M. L. (2001b). Comportamento infantil anti-social: Programa de intervenção junto à família. In R. R. Kerbauy, & R. C. Wielenska (Eds.), *Sobre o comportamento e cognição, psicologia comportamental e cognitiva: Da reflexão teórica à diversidade na aplicação* (pp. 204-212). Santo André: ESETec.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp.1-52). New York: Plenum Press.
- Melby, J. N., & Conger, R. D. (1996). Parental behaviors and adolescent academic performance: A longitudinal analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 113-137.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Mondin, E. M. C. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia Argumento*, 26(54), 233-244.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 11(3), 523-532.

- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen* (C. Buch-weitz, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1996).
- Nurco, D., & Lerner, M. (1996). Vulnerability to narcotic addiction: Family structure and functioning. *Journal of Drug Issue*, 26, 1007-1025.
- Olivares, J., Mendes, F. X., & Ros, M. C. (2007). O treinamento de pais em contextos clínicos e da saúde. In V. E. Caballo, & M. A. Simon (Eds.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: Transtornos específicos* (pp. 365-385). São Paulo: Santos.
- Pacheco, J. T. B. (2004). *A construção do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais: Uma análise a partir das práticas educativas e dos estilos parentais*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 55-61.
- Pacheco, J. T. B., & Hutz, C. S. (2009). Variáveis familiares predictoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 213-219.
- Parpal, M., & Maccoby, E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Paúl, J., Pérez-Albéniz, A., Guibert, M., Asla, N., & Amaia, A. (2008). Dispositional empathy in neglectful mothers and mothers at high risk for child physical abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(5), 670-684.

- Pavarino, M. G. (2004). *Agressividade e empatia: Um estudo com crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Pavarino, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção de agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 127-134.
- Predebon, J. C., & Wagner, A. (1997). Problemas de comportamento na adolescência: Configuração familiar e aspectos sociodemográficos. *Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 901-909.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72(2), 583-598.
- Piaget, J. (1969). O desenvolvimento mental da criança. In Piaget, J. (Ed.), *Seis estudos de psicologia* (pp. 11-70). Rio de Janeiro: Forense. (Texto original publicado em 1964).
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. Hutz (Ed.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribas Jr, R. C., Seidl de Moura, M. L., & Hutz, C. S. (2004). Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne. *Avaliação Psicológica*, 3(2), 83-92.
- Roberts, R. N., Wasik, B. H., Cast, G., & Ramey, C. T. (1991). Family support in the home, programs, policy and social. *American Psychologist*, 46(2), 131-137.
- Rocha, S. (2003). *Pobreza no Brasil: Afinal, de que se trata?* Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa* (5th ed., M. J. C Ferreira & A. Lamparelli, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1985).



- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rutter, M. (1985). Resilience in face of adversity, protective factors and resistance to psychiatry disorder. *British Journal of Psychiatry*, *147*, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, *57*, 316-331.
- Sabadini, A. A. Z. P., Sampaio, M. I. C., & Koller, S. H. (2009). Preparando um artigo científico. In A. A. Z. P. Sabadini, M. I. C. Sampaio, & S. H. Koller (Eds.), *Publicar em psicologia: Um enfoque para a revista científica* (123-170). São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia/ Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Salvador, A. P. V., & Weber, L. N. D. (2008). A relação entre práticas educativas e estilos parentais com o desenvolvimento de crianças e adolescentes. In L. Weber (Ed.), *Família e desenvolvimento: Visões interdisciplinares* (pp. 59-79). Curitiba: Juruá.
- Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, *22* (2), 187-195.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia Ciência e Profissão*, *29*(2), 212-227.
- Sampaio, L. R., Monte, F. C., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2008). Justiça distributiva e empatia em adolescentes do nordeste brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *21*(2), 275-282.
- Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., & Baños, C. P. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, *23*(1), 13-19.

- Sapienza, G., Aznar-Farias, M. & Silvaes, E. F. M. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-213.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 10(2), 209-216.
- Silva, D. F. M., & Hutz, C. S. (2002). Abuso infantil e comportamento delinquente na adolescência: Prevenção e intervenção. In C. Hutz (Ed.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 151-185). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silvaes, E. F. M. (2000). Terapia comportamental com famílias de crianças agressivas: Por que, como e quando. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 20, 24-32.
- Simons, R. L., Wu, C., Lin, K., Gordon, L., & Conger, R. (2000). A cross-cultural examination of the link between corporal punishment and adolescent antisocial behavior. *Criminology*, 38, 47-80.
- Snyder, J., & Patterson, G. (1987). Family interaction and delinquent behavior. In H. C. Quay (Ed.), *Handbook of Juvenile Delinquency* (216-243). New York: Wiley.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Tucunduva, C., & Weber, L. N. D. (2008). Práticas educativas parentais: Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. In L. Weber (Ed.), *Família e desenvolvimento: Visões interdisciplinares* (pp. 80-101). Curitiba: Juruá.
- Turbin, M. S., Jessor, R., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2006). Protective and risk factors in health-enhancing behavior among adolescents in China

and the United States: Does social context matter? *Health Psychology*, 25(4), 445-454.

Vasquez, S. A. (1993). *Etica*. Grijalbo, Mexico.

Vettorazzi, A., Frare, E., Souza, F. C., Queiroz, F. P., Luca, G. G., Moskorz, L., & Kubo, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*, 9(2), 355-369.

Weber, L. N. D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. In L. Weber (Ed.), *Família e desenvolvimento: Visões interdisciplinares* (pp. 9-20). Curitiba: Juruá.

Weber, L. N. D., & Moura, V. F. (2008). Interações familiares e comportamento anti-social. In L. Weber (Ed.), *Família e desenvolvimento: Visões interdisciplinares* (pp. 102-116). Curitiba: Juruá.

Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2005). *Programa de qualidade na interação familiar – Manual para aplicadores*. Curitiba: Juruá.

Weber, L. N. D., Wiezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 227-237.

Wied, M., Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867-880.

Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314-321.

Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.

# Apêndices

**Apêndice A**  
**Questionário Sócio-Demográfico**

Entrevistado (iniciais): \_\_\_\_\_ Vínculo com a criança: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Tipo de habitação: ( ) Alvenaria ( ) Madeira ( ) Barro ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Situação da habitação: ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_ Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_h

	Nome completo	Sexo	Grau de parentesco	Data nascim.	Escolarid.	Renda mensal	Ocupação	Estado civil	Religião
01				__/__/__					
02				__/__/__					
03				__/__/__					
04				__/__/__					
05				__/__/__					
06				__/__/__					
07				__/__/__					
08				__/__/__					
09				__/__/__					
10				__/__/__					
11				__/__/__					
12				__/__/__					
13				__/__/__					
14				__/__/__					
15				__/__/__					

Renda mensal total: R\$ \_\_\_\_\_

## Apêndice B

### Termo de consentimento livre e esclarecido



Serviço Público Federal  
Cidade Universitária Profº José da Silveira Neto  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**PROJETO: "Influência das práticas educativas parentais sobre o nível de empatia em crianças de uma escola pública de Belém"**

**Nome do pai/responsável:** \_\_\_\_\_

**Nome do(a) filho(a):** \_\_\_\_\_

Senhores pais (ou responsáveis),

Estamos convidando você e seu filho(a) para participarem de uma pesquisa que tem como objetivo verificar, através de alguns questionários, a influência que os pais exercem sobre as maneiras de os filhos se relacionarem com as outras pessoas.

As entrevistas com os pais e com as crianças serão feitas pela aluna da Universidade Federal do Pará *Lorena Ribeiro dos Santos*, individualmente, em uma das salas do colégio Padre Leandro, geralmente no turno da tarde, e terá a duração de aproximadamente 40 minutos. Os dias e horários da pesquisa serão marcados conforme a disponibilidade de tempo da escola, dos pais, dos alunos e da pesquisadora.

As informações das entrevistas serão utilizadas somente pela pesquisadora e pela professora da pesquisadora. Seu nome e de seu filho serão mantidos em segredo. Portanto, esta pesquisa não envolve nenhum risco, despesa ou prejuízo para vocês. Ao contrário, ao final deste estudo, os pais poderão conhecer melhor suas atitudes e saber como melhor ajudar os filhos a se relacionarem bem com as outras pessoas. Porém, se alguém se sentir prejudicado em algum momento, a pesquisadora tentará compensar de alguma forma os prejuízos.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados na forma de trabalhos científicos ou em eventos, porém será utilizado um código para que seu nome e de seu filho não sejam mostrados. Ao final desta pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados, entrando em contato com a pesquisadora ou com a escola de seu filho.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração autorizando sua participação e a de seu filho(a) nas entrevistas. Você tem todo o direito de não autorizar, mas caso você autorize, a qualquer momento você e seu filho(a) poderão pedir esclarecimentos para qualquer dúvida ou poderão desistir de participar da pesquisa, sem qualquer problema ou punição para nenhum dos dois. Só precisaremos que avisem a pesquisadora sobre a desistência.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora  
Nome: Lorena Ribeiro dos Santos  
Fone: 8114-2511  
CRP: 10/2923

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora da Pesquisa  
Nome: Profª Dra Simone S. da Costa Silva  
Fone: 8853-8179

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre as informações escritas, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito minha participação e a de meu filho(a) nas entrevistas.

Belém, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

# **Anexos**

**Anexo A**  
**Inventário de estilos parentais - práticas parentais maternas**  
 (Gomide, 2006)

Inventário de Estilos Parentais (IEP)  
 Práticas parentais maternas

*Paula Inez Cunha Gomide*

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a forma como sua mãe o(a) educa.

Identificação

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( )m ( )f

Responda a tabela a seguir fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que sua **MÃE** ou responsável age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de sua mãe naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

**NUNCA:** se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

**ÀS VEZES:** se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

**SEMPRE:** se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Quando saio conto a ela espontaneamente onde eu vou.			
2. Ela me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
3. Quando faço algo errado, a punição de minha mãe é mais severa dependendo de seu humor.			
4. O trabalho de minha mãe atrapalha sua atenção para comigo.			
5. Ela ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece.			
6. Ela critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Ela me bate com cinta ou outros objetos.			
8. Ela pergunta como foi meu dia na escola e me ouve atentamente.			
9. Se eu colar na prova, ela me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a).			



Entre 10 episódios

	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
10. Quando ela está alegre, não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
11. Sinto dificuldades em contar meus problemas para ela, pois vive ocupada.			
12. Quando ela me castiga, peço para sair do castigo, e, após um pouco de insistência, ela deixa.			
13. Quando saio, ela telefona me procurando muitas vezes.			
14. Tenho muito medo de apanhar dela.			
15. Quando estou triste ou aborrecido(a), ela se interessa em me ajudar a resolver o problema.			
16. Quando estrago alguma coisa de alguém, ela me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas.			
17. Ela me castiga quando está nervosa; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
18. Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo.			
19. Durante uma briga, eu xingo ou grito com ela e, então, ela me deixa em paz.			
20. Ela controla com quem falo ou saio.			
21. Fico machucado(a) quando ela me bate.			
22. Mesmo quando está ocupada ou viajando, me telefona para saber como estou.			
23. Ela me aconselha a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
24. Quando ela está nervosa, acaba descontando em mim.			
25. Sinto que ela não me dá atenção.			
26. Quando ela me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeco, ela “deixa pra lá”.			
27. Especialmente nas horas das refeições, ela fica dando as “brincas”.			
28. Sinto ódio de minha mãe quando ela me bate.			
29. Após uma festa, ela quer saber se me diverti.			
30. Ela conversa comigo sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
31. Ela é mal-humorada.			
32. Ela ignora o que eu gosto.			
33. Ela avisa que não vai me dar um presente caso não estude, mas, na hora “H”, ela fica com pena e dá o presente.			
34. Se vou a uma festa, ela somente quer saber se bebi, se fumei ou se estava com aquele grupo de maus elementos.			
35. Ela é agressiva comigo.			
36. Ela estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica suas razões sem brigar.			
37. Ela conversa sobre meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
38. O mau humor dela impede que eu saia com os amigos.			
39. Ela ignora meus problemas.			
40. Quando fico muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, percebo que isto amedronta minha mãe.			
41. Quando estou aborrecido(a), ela fica insistindo para eu contar o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42. Ela é violenta.			

Este inventário é referente à obra *Inventário de Estilos Parentais*.

## Anexo B

### Inventário de estilos parentais - práticas educativas maternas e paternas - auto-aplicação (Gomide, 2006)

## Inventário de Estilos Parentais (IEP) Práticas educativas maternas e paternas Auto-aplicação

Paula Inez Cunha Gomide

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranqüilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a forma como **você** educa seu/sua filho(a).

#### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Escolaridade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) m ( ) f  
Nome do filho(a): \_\_\_\_\_

Responda a tabela a seguir fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que **você** age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o seu possível comportamento naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

**NUNCA:** se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

**ÀS VEZES:** se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

**SEMPRE:** se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

Entre 10 episódios

	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Quando meu filho(a) sai, ele(a) conta espontaneamente onde vai.			
2. Ensino meu filho(a) a devolver objetos ou dinheiro que não pertencem a ele(a).			
3. Quando meu filho(a) faz algo errado, a punição que aplico é mais severa dependendo de meu humor.			
4. Meu trabalho atrapalha na atenção que dou a meu filho(a).			
5. Ameaço que vou bater ou castigar e depois não faço nada.			
6. Critico qualquer coisa que meu filho(a) faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Bato com cinta ou outros objetos nele(a).			
8. Pergunto como foi seu dia na escola e o ouço atentamente.			
9. Se meu filho(a) colar na prova, explico que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a si mesmo(a).			
10. Quando estou alegre, não me importo com as coisas erradas que meu filho(a) faça.			

Entre 10 episódios

	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
11. Meu filho(a) sente dificuldades em contar seus problemas para mim, pois vivo ocupado(a).			
12. Quando castigo meu filho(a) e ele pede para sair do castigo, após um pouco de insistência, permito que saia do castigo.			
13. Quando meu filho(a) sai, telefono procurando por ele(a) muitas vezes.			
14. Meu filho(a) tem muito medo de apanhar de mim.			
15. Quando meu filho(a) está triste ou aborrecido(a), interesso-me em ajudá-lo a resolver o problema.			
16. Se meu filho(a) estragar alguma coisa de alguém, ensino a contar o que fez e pedir desculpas.			
17. Castigo-o(a) quando estou nervoso(a); assim que passa a raiva, peço desculpas.			
18. Meu filho(a) fica sozinho em casa a maior parte do tempo.			
19. Durante uma briga, meu filho(a) xinga ou grita comigo e, então, eu o(a) deixo em paz.			
20. Controlo com quem meu filho(a) fala ou sai.			
21. Meu filho(a) fica machucado fisicamente quando bato nele(a).			
22. Mesmo quando estou ocupado(a) ou viajando, telefono para saber como meu filho(a) está.			
23. Aconselho meu filho(a) a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
24. Quando estou nervoso(a), acabo descontando em meu filho(a).			
25. Percebo que meu filho(a) sente que não dou atenção a ele(a).			
26. Quando mando meu filho(a) estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e ele não obedece, eu “deixo pra lá”.			
27. Especialmente nas horas das refeições, fico dando as “broncas”.			
28. Meu filho(a) sente ódio de mim quando bato nele(a).			
29. Após uma festa, quero saber se meu filho(a) se divertiu.			
30. Converso com meu filho(a) sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
31. Sou mal-humorado(a) com meu filho.			
32. Não sei dizer do que meu filho(a) gosta.			
33. Aviso que não vou dar um presente para meu filho(a) caso não estude, mas, na hora “H”, fico com pena e dou o presente.			
34. Se meu filho(a) vai a uma festa, somente quero saber se bebeu, se fumou ou se estava com aquele grupo de maus elementos.			
35. Sou agressivo (a) com meu filho(a).			
36. Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar.			
37. Converso sobre o futuro trabalho ou profissão de meu filho, mostrando os pontos positivos ou negativos de sua escolha.			
38. Quando estou mal-humorado(a), não deixo meu filho(a) sair com os amigos.			
39. Ignoro os problemas de meu filho(a).			
40. Quando meu filho fica muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, ele(a) percebe que isto me amedronta.			
41. Se meu filho(a) estiver aborrecido(a), fico insistindo para ele contar o que aconteceu, mesmo que ele(a) não queira contar.			
42. Sou violento(a) com meu filho(a).			

Este inventário é referente à obra *Inventário de Estilos Parentais*.

### Anexo C

#### Escala de empatia para crianças e adolescentes

(original de Bryant, 1982, adaptado para o Brasil por Koller, Camino, & Ribeiro, 2001)

Leia cada afirmação, cuidadosamente, depois marque se a sentença descreve você (“**Sim**”) ou não descreve você (“**Não**”):

		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
01.	Fico triste de ver uma menina que não encontra alguém com quem brincar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02.	Pessoas que beijam e abraçam em público são tolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03.	Meninos que choram porque estão felizes são tolos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04.	Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um presente para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05.	Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06.	Eu fico aborrecido quando eu vejo uma menina sendo machucada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.*	Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo, eu também começo a rir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.	Às vezes, eu choro quando assisto à TV.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09.	Meninas que choram porque estão felizes são tolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.*	É difícil, pra mim, ver o porquê de outra pessoa ficar aborrecida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Eu fico chateado quando eu vejo um animal sendo ferido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Fico triste de ver um menino que não encontra alguém com quem brincar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Algumas canções me deixam tão triste que eu sinto vontade de chorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Eu fico aborrecido quando eu vejo um menino sendo machucado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.*	Adultos às vezes choram, mesmo quando eles não têm motivo para estarem tristes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles tivessem sentimentos humanos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.**	Eu fico furioso quando eu vejo um colega de aula fingindo que precisa da ajuda da professora todo o tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Crianças que não têm amigos, provavelmente não querem ter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ver uma menina que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Eu acho engraçado quando uma pessoa chora durante um filme triste ou quando está lendo um livro triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Eu sou capaz de comer sozinho todos os meus biscoitos, mesmo quando eu vejo que alguém está olhando para mim e querendo um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.*	Eu não me sinto aborrecido quando um colega está sendo punido pela professora por não obedecer às regras da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Itens que apresentam baixas correlações

\*\* Itens com correlação negativa

**Anexo D**  
**Termo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO JOÃO DE BARROS BARRETO  
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

## TERMO DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto da Universidade Federal do Pará analisou o projeto de pesquisa intitulado **“Influência das práticas educativas parentais sobre a empatia em crianças de uma escola pública de Belém”**, protocolo nº2470/10, sob a responsabilidade da pesquisadora Lorena Ribeiro dos Santos, orientação da *Profa. Dra. Simone Souza da Costa Silva*, obtendo **APROVAÇÃO** na reunião do dia 30.11.10, por estar de acordo com a Resolução nº196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde do Brasil.


Recomendamos a coordenação que mantenha atualizados todos os documentos pertinentes ao projeto.

Deverá ser encaminhado relatório semestral e, ao final, elaborado um relatório consolidado, incluindo os resultados finais da pesquisa, em prazo máximo de 60 (sessenta) dias, após a finalização da pesquisa.

Situação: *Aprovado.*

Belém, 30 de Novembro de 2010.

Dr. João Soares Felício  
 Coord. do Comitê de Ética  
 em Pesquisa / HUJBB  
 CRM: 4409

  
 Dr. João Soares Felício

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa / HUJBB/UFPA