



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

ESTILOS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

MICHELE DE CASTRO ESPOZITO

RIO DE JANEIRO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI

ESTILOS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

Dissertação apresentada à banca examinadora de qualificação como parte dos requisitos necessários ao Mestrado em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª Dra. Emmy Uehara Pires.

RIO DE JANEIRO

2022

EE77e Espozito, Michele de Castro, 1994 -
 Estilos parentais no desenvolvimento das funções
 executivas / Michele de Castro Espozito. - Seropédica,
 2022.
 57 f.

 Orientador: Emmy Uehara Pires.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, 2022.

 1. Estilos Parentais. 2. Funções Executivas. 3.
Desenvolvimento. I. Pires, Emmy Uehara, 1983 -, orient.
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA**

TERMO Nº 285 / 2023 - PPGPSI (12.28.01.00.00.00.21)

Nº do Protocolo: 23083.017755/2023-71

Seropédica-RJ, 23 de março de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ? PPGPSI
MICHELE DE CASTRO ESPOZITO**

Dissertação de mestrado apresentada como parte dos requisitos necessários ao Mestrado em Psicologia.

APROVADA EM 27 / 01 / 2023

Membros da banca:

Prof. Dra. Emmy Uehara Pires - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (Orientador/Presidente da banca)

Prof. Dra. Luciene de Fátima Rocinholi - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (Membro interno)

Prof. Dra. Ana Carolina Monnerat Fioravanti - Universidade Federal Fluminense - UFF (Membro externo à instituição)

(Assinado digitalmente em 23/03/2023 16:21)

EMMY UEHARA PIRES

PPGPSI (12.28.01.00.00.00.21)

Matrícula: 2128713

(Assinado digitalmente em 24/03/2023 17:23)

LUCIENE DE FATIMA ROCINHOLI
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)

Matrícula: 18936

(Assinado digitalmente em 03/04/2023 11:42)

ANA CAROLINA MONNERAT
FIORAVANTI

CPF: 076.923.807-67

Visualize o documento original em
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **285**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de
emissão: **23/03/2023** e o código de verificação: **35d4a33e5a**

https://sipac.ufrj.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=1254904

1/1

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

RESUMO

ESPOZITO, Michele de Castro. Estilos parentais no desenvolvimento das funções executivas, 2022. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

As relações parentais são de extrema relevância para o desenvolvimento infantil, pois através delas os progenitores são capazes de influenciar seus filhos sobre determinadas práticas atribuindo a isso suas crenças e valores, e é por meio das interações familiares que ocorre o desenvolvimento neuropsicossocial dos indivíduos, uma vez que o cérebro é continuamente modificado tanto de modo positivo quanto negativo pela experiência ambiental. O desenvolvimento das funções executivas (FE) está relacionado com a tomada de decisão feita com autonomia e ao gerenciar e refletir comportamentos, mediante as interações sociais. O presente estudo procurou investigar os estilos parentais e o desenvolvimento das funções executivas em crianças na primeira infância. Foi utilizado como base teórica as práticas educativas parentais, classificadas em ótimo, regular acima da média, regular abaixo da média e de risco, abordadas por Gomide. Participaram dessa pesquisa os responsáveis por 12 crianças entre quatro e seis anos de idade, sendo metade deles moradores de Seropédica e a outra metade moradores da cidade do Rio de Janeiro. Utilizou-se um questionário sociodemográfico, Inventário de Estilos Parentais (IEP), Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI) e Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI). Diante dos resultados, foi possível observar fatores socioeconômicos relevantes como escolaridade e renda familiar dos participantes, e também, a importância dos estilos parentais para o desenvolvimento cognitivo, em especial, o desenvolvimento das funções executivas. Desta forma, os achados poderão contribuir para o aprofundamento da temática no campo da neuropsicologia.

Palavras-chaves: Funções executivas; estilos parentais; desenvolvimento; primeira infância.

ABSTRACT

ESPOZITO, Michele de Castro. Parenting styles in the development of executive functions, 2022. Master's Dissertation of the Graduate Program in Psychology, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Parental relationships are extremely important for child development, because through them, parents are able to influence their children on certain practices, attributing their beliefs and values to this, and it is through family interactions that the neuropsychosocial development of individuals occurs, a since the brain is continually modified both positively and negatively by environmental experience. The development of executive functions (EF) is related to autonomous decision-making and managing and reflecting behaviors through social interactions. The present study sought to investigate parenting styles and the development of executive functions in children in early childhood. Parental educational practices were used as a theoretical basis, classified as excellent, regular above average, regular below average and risk, addressed by Gomide. Those responsible for 12 children between four and six years old participated in this research, half of them living in Seropédica and the other half living in the city of Rio de Janeiro. A sociodemographic questionnaire, Parenting Styles Inventory (IEP), Child Executive Functioning Inventory (IFEI) and Dimensional Inventory of Child Development Assessment (IDADI) were used. In view of the results, it was possible to observe relevant socioeconomic factors such as education and family income of the participants, as well as the importance of parenting styles for cognitive development, in particular, the development of executive functions. In this way, the findings may contribute to the deepening of the theme in the field of neuropsychology.

Keywords: Executive functions; parenting styles; development; early childhood.

ÍNDICE DE TABELAS

	Página
Tabela 1. Distribuição da Amostra	29
Tabela 2. Inventário de Estilos Parentais (IEP)	30
Tabela 3. Classificação dos Resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP)	31
Tabela 4. Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI)	31
Tabela 5. Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI)	32

SUMÁRIO

Resumo.....	06
Abstract.....	07
Índice de Tabelas.....	08
Sumário.....	09
Introdução.....	10
Justificativa.....	11
Objetivos.....	12
Referencial Teórico.....	13
Método.....	25
Resultados.....	28
Discussão.....	33
Considerações Finais.....	37
Referências.....	38
Apêndice	47
Apêndice A – Questionário sociodemográfico.....	47
Anexos.....	50
Anexo A – Parecer Comitê de Ética.....	50
Anexo B – Inventário de Estilos Parentais (IEP).....	51
Anexo C – Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI).....	53

1. INTRODUÇÃO

Durante os primeiros anos de vida, ocorrem experiências entre pais e filhos que são decisivas para o desenvolvimento cerebral, mais especificamente para o lobo frontal e suas conexões, onde caracterizam-se as bases que posteriormente desenvolvem as Funções Executivas (FE) (Bernier, Carlson, Deschênes, & Matte-Gagné, 2011). Durante os seis primeiros anos de vida da criança, ocorre o período que constitui a base do processo de maturação, que permite absorver o aprendizado por toda a vida. Desse modo, é necessário que a criança receba um elevado número de estímulos adequados para o seu desenvolvimento (Villachan-Lyra, Almeida, & Hazin, 2017).

O período da vida chamado de primeira infância é compreendido desde o nascimento até os seis anos de idade e se constitui em um momento suscetível ao desenvolvimento de diversas habilidades. É nessa fase da vida que ocorre uma maior plasticidade cerebral, que resulta em uma elevada capacidade de transformação do cérebro em relação às experiências e estímulos já vivenciados. Essas habilidades desenvolvidas são fundamentais para auxiliar na melhoria de habilidades mais complexas nas fases posteriores (Comitê Científico - NCPI, 2016).

Dentre as habilidades que perpassam pelo período sensível de desenvolvimento na primeira infância, destacam-se aquelas que estão relacionadas com as FE (Comitê Científico - NCPI, 2016). O conjunto de habilidades que envolvem as FE possibilita ao indivíduo direcionar comportamentos a metas, avaliar a eficiência e a adequação desses comportamentos, eleger estratégias adequadas e resolver problemas. Tais habilidades estão presentes na regulação e no controle de outros processos comportamentais, que abrangem cognição e emoção, e são requeridas sempre que o indivíduo se envolve com determinadas tarefas ou situações novas, sem conhecimento prévio (Malloy-Diniz et al., 2008).

O conjunto de habilidades caracterizadas pelas FE pode ser definido e agrupado de acordo com diversos modelos teóricos, porém um grande quantitativo de autores aborda a existência de três delas: a memória operacional, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva (Miyake et al., 2000, Diamond, 2013, Malloy-Diniz et al., 2014). A memória operacional, ou também conhecida como memória de trabalho, é responsável pela manutenção e a manipulação de informações por um período de tempo enquanto são realizadas operações mentais. O controle inibitório é a função que inibe respostas inadequadas ao contexto, tem a capacidade de filtrar pensamentos e ações e também ajuda na atenção em ambientes barulhentos. Por fim, a flexibilidade cognitiva, que é

responsável por analisar problemas e alcançar estratégias para melhor resolvê-los, evidenciando formas de comportamentos e ações para lidar com diferentes demandas recorrentes ao contexto (Diamond, 2013).

Os estilos parentais são fatores relevante para o desenvolvimento infantil, que se caracterizam como o contexto em que progenitores influenciam sua prole mediante determinadas práticas, atribuindo a isso suas crenças e valores, que ultrapassa a combinação entre responsividade e exigência (Martins, León, & Seabra, 2016). Alguns autores abordam em suas pesquisas diversas características das relações entre pais e filhos, sendo uma delas a relação de apego (Bernier, Whipple, & Carlson, 2010; Bernier et. al, 2011). Essa relação é conceituada através da observação do comportamento da própria criança como por exemplo, para lidar com frustrações provenientes da execução de tarefas difíceis para a mesma. Um bom vínculo afetivo nesse aspecto faz com que a criança, de forma gradual, aprenda a usar o pensamento autorregulado e desenvolve ações que definem as suas FE. Segundo os autores, o vínculo parental está relacionada ao desenvolvimento das FE das crianças.

A relação estabelecida pelos pais com seus filhos é definida através do comportamento dos progenitores na necessidade de promover o desenvolvimento, educar e cuidar. Essa relação é nomeada por diversas formas na literatura, como: estilos parentais, práticas parentais, práticas educativas, cuidados parentais, entre outros (Macarini, Martins, de Mineto & Vieira, 2010). O presente estudo aborda o modelo teórico de Sampaio e Gomide (2007) que define os estilos parentais como um conjunto de ações educativas realizadas pelos pais na interação com seus filhos. Esse modelo é composto por sete práticas, sendo duas favoráveis ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e cinco relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais.

2. JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa trata-se de dois assuntos muito discutidos no campo da Neuropsicologia: as funções executivas e as relações parentais, porém pouco pesquisado de forma simultânea, relacionado ao desenvolvimento dessas funções através das interações familiares (Martins, León, & Seabra, 2016). A proposta desse projeto advém da importância de pesquisar e compreender a relação dos dois assuntos, se ambos estão interligados e se há correlação dos mesmos com o desenvolvimento na primeira infância.

A reflexão sobre as influências dos ambientes familiares nos cuidados à primeira infância se faz relevante pelo fato destas interações serem essenciais para o desenvolvimento neuropsicossocial dos indivíduos, uma vez que o cérebro é continuamente modificado tanto de modo positivo quanto negativo pela experiência ambiental. De acordo com Villachan-Lyra, Almeida e Hazin (2017), o processo de maturação cerebral ocorre nos seis primeiros anos de vida de uma criança e permitirá o aprendizado até o final da vida, por isso é importante que a criança nessa faixa etária, receba a gama de estímulos adequada para um desenvolvimento sadio.

Tendo em vista a relevância das relações parentais para o desenvolvimento infantil e diante à escassez de estudos sobre esse tema, este estudo pretende investigar se os estilos parentais influenciam no desenvolvimento das FE em crianças na primeira infância. Os achados poderão contribuir para o aprofundamento da temática no campo da neuropsicologia. Dessa forma, a pesquisa tem o intuito de ampliar o conhecimento sobre quais devem ser as práticas adotadas pela família para que haja uma contribuição no desenvolvimento das FE em crianças de quatro a seis anos de idade.

Desse modo, o estudo justifica-se a partir da investigação da influência das relações parentais no desenvolvimento das FE, os resultados obtidos nesta pesquisa contribuirão para a expansão de conhecimentos sobre quais devem ser as práticas de estimulação realizadas pela família e também busca trazer uma melhoria do ambiente familiar. Sendo assim, cabe a todos como família, sociedade e profissionais da área da saúde mental proporcionar um ambiente saudável e criar oportunidades às nossas crianças. Dessa forma, possibilitar que elas desenvolvam de forma integral suas potencialidades, e, acima de tudo, que elas possam ter uma infância feliz.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Investigar as interações familiares e o desenvolvimento das FE na primeira infância.

3.2 Objetivos específicos

- a) Investigar o desenvolvimento infantil e das FE de acordo com cada faixa etária e local de residência (Seropédica x Rio de Janeiro);

- b) Comparar o desenvolvimento das FE das respectivas idades em relação às práticas educativas dos pais; e
- c) Classificar os tipos de Estilos Parentais apresentados pela família em “ótimo”, “regular acima da média”, “regular abaixo da média” e “de risco”.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento humano é constituído por processos que ocorrem durante toda a vida de um indivíduo, no qual envolve tanto processos fisiológicos quanto relações interpessoais. O desenvolvimento infantil leva em consideração o papel ativo que a criança assume ao longo desse processo, promovendo mudanças em seus contextos de vida e em si mesma. Seu desenvolvimento é composto por três domínios: o desenvolvimento físico, que está relacionado ao crescimento do corpo e do cérebro, que está associado a mudança de padrões, respectivamente às capacidades sensoriais, habilidades motoras e saúde. O desenvolvimento cognitivo que se refere-as mudanças das habilidades mentais, como, atenção, memória, pensamento, linguagem e criatividade. Ainda, o desenvolvimento psicossocial, que têm relação com as mudanças das emoções, personalidade e relações interpessoais (Papalia, Olds, & Fieldman, 2009). Neste último ponto, é importante salientar que o primeiro contato social é com os responsáveis. As figuras parentais são de suma importância no desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito a primeira infância (zero a seis anos). É nesse período que os tutores atuam como correguladores e grandes exemplos de como a criança pode lidar com suas emoções e demandas dessa fase da vida (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

Ao longo do desenvolvimento infantil, outro fator que também influencia é a escola, os professores e os colegas de classe. Neste local, a criança passará uma grande quantidade do seu tempo, interagindo com estes atores, e conseqüentemente, sendo apresentado à questões relacionadas à sua inserção numa sociedade, julgamento moral, autorregulação do afeto e do comportamento. No entanto, durante o período da pandemia da COVID-19, a escola deixa de ser um contexto vivenciado presencialmente. Ainda, em alguns casos, nem virtualmente. Isto é, algumas crianças não tiveram acesso aos conhecimentos remotamente, deixando de ter acesso a uma fatia essencial de sua formação. O desenvolvimento e o processo de aprendizagem levam outro rumo. As crianças tiveram uma grande perda no que tange o processo do aprender, bem como foram

privadas do processo de socialização com os pares, onde também há a ocorrência elevada de aprendizagens significativas para o desenvolvimento humano (Muratori & Ciacchini, 2020).

Deste modo, é importante lembrar que a educação realizada pela modalidade à distância requer adaptações da estrutura e do currículo, e em especial, para a Educação Infantil, pois há uma grande limitação, não podendo ser realizada nesse modelo (ou desta forma que foi administrada). Assim, as crianças deixam de vivenciar experiências educacionais concretas e coletivas, o que contribui para um fator de risco ao desenvolvimento (Holmes et al., 2020). Além disso, um ponto a ser pensado é se o estudo à distância juntamente com o isolamento e a falta de interação com pares, influenciou o comportamento das crianças, contribuindo para menor desenvolvimento das habilidades sociais, conversacionais e emocionais das mesmas.

4.1.2 Desenvolvimento Emocional

As habilidades emocionais desenvolvem-se de forma contínua, sofrendo grande influência de fatores importantes como os contextos de interações sociais, características culturais e familiares. Crianças que desenvolvem competências socioemocionais adequadas, participam de contextos sociais complexos, sendo capazes de interagir de forma eficaz para obter seus objetivos pessoais (Guralnick, 2010). Em contrapartida, crianças com poucas habilidades emocionais e sociais, demonstram interações negativas, apresentando comportamentos desafiadores de oposição e sendo agressiva com seus pares e adultos (Campbell, 2002). Além disso, essas crianças também apresentam dificuldades de interação social e em contexto escolar, principalmente, com os professores (Walker, Ramsey & Gresham, 2004).

As características comportamentais, temperamentais e físicas de uma criança são determinadas pelos aspectos advindos das pessoas que participam do seu dia-a-dia, como pais, professores e seus pares (Belsky & Tolan 1981). A criança tem a capacidade de processar as informações sociais por meio do seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ou seja, elas precisam de suas competências emocionais e cognitivas para compreender a realidade social. É determinado, através dessas competências, o modo com que a criança organiza, interpreta e participa da experiência de interação com os outros, caracterizando assim o funcionamento socioemocional (Saarni, 1999).

No que tange ao desenvolvimento emocional, em torno dos 3 anos de idade, as crianças tomam conhecimento de suas emoções básicas como, tristeza, alegria, medo raiva (Izard & Harris, 1995). Os outros tipos de emoções, como a vergonha, passam a ser reconhecidas nos anos seguintes, e suas reações emocionais passam a ter um significado social (Eisenberg et al., 2000). Entre os 2 aos 5 anos, o desenvolvimento da criança nas relações emocionais, ocorre de forma progressiva e diária, através do pensar, falar, correr e brincar, principalmente com os pares (Denham, 1998). Estes avanços são influenciados através da socialização advinda dos cuidadores e também pelas competências emocionais que auxiliam na autorregulação infantil, sendo essencial para a formação e manutenção das relações (Denham, 2007).

4.1.3 Desenvolvimento Cognitivo

O desenvolvimento cognitivo ocorre durante toda a vida através das mudanças biológicas e também ambientais-sociais estabelecidas entre os indivíduos para a resolução de problemas. No que diz respeito aos aspectos mais biológicos e maturacionais, as características adquiridas de forma hereditária possuem uma grande relevância no desenvolvimento humano. A maturação cerebral e componentes genéticos caminham juntamente às interações sociais advindas do ambiente que promovem novos aprendizados em consequência à experiência. Muitas mudanças que ocorrem entre o nascimento até aos 6 anos de idade estão relacionadas à maturação deste cérebro e corpo (Chaiklin, 2011).

Em relação a maturação cerebral, as diferentes regiões do cérebro possuem trajetórias diferenciadas, ou seja, algumas regiões amadurecem mais rápido do que outras. Por exemplo, regiões relacionadas às habilidades motoras e sensoriais possuem um desenvolvimento mais rápido do que regiões ligadas à processos superiores, tais como áreas temporo-parietais e frontais. No caso da formação do córtex pré-frontal (CPF), objeto deste estudo, possui seu início durante a gestação, porém, será a última região a maturar, finalizando seu amadurecimento somente na vida adulta. Uma justificativa se dá pelo alto número de neurônios corticais, capacidade de processamento de informações e grande comunicação com outras regiões do cérebro (Andrade, Luft, & Rolim, 2004).

O CPF, dividido em três grandes áreas, vai influenciar diretamente no desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas. Na região dorsolateral, por exemplo, são realizadas conexões no núcleo caudado dorsolateral, córtex parietal e área pré-motora que são responsáveis pelas funções de planejamento, estabelecimento de metas,

flexibilidade cognitiva, fluência, memória de trabalho, autorregulação e tomada de decisão. Na região orbitofrontal, ocorrem as conexões do núcleo caudado ventromedial e outras regiões corticais que influenciam nas funções de comportamento social, controle inibitório, empatia e cumprimento de regras sociais. Já a região ventromedial, faz conexões com o estriado ventral, córtex de associação paralímbico e núcleo talâmico dorsomedial que estão associados as funções de monitoramento do comportamento, motivação, controle executivo da atenção, seleção e controle de resposta (Royall et al., 2002).

É também por meio da aprendizagem que as crianças avançam e adquirem a capacidade do funcionamento intelectual, pois é com o auxílio de um determinado período etário, que ocorrem as interações das crianças em situações sociais de desenvolvimento, onde envolvem funções psicológicas mais relevantes que ainda estão em amadurecimento. Vygostky, em sua teoria Sócio-Histórica, evidencia a influência do contexto ambiental e cultural da sociedade em relação ao crescimento do intelecto, abordando que a forma com que as crianças percebem o mundo é uma consequência das relações com seus cuidadores, outras crianças e a troca com outras culturas (Da Silva, 2005).

Ainda, Vygotsky e Luria (1994) abordam o processo do desenvolvimento cognitivo como algo dinâmico que perpassa desde períodos de estabilidade à mudanças consideradas mais radicais. Os autores compreendem as crises como um fenômeno positivo, pois por meio delas é possível modificar relações passadas e substituir por novas experiências. Os principais aspectos humanos associados ao desenvolvimento são: físico, cognitivo e psicossocial. O primeiro está relacionado ao crescimento do cérebro e do corpo envolvendo capacidades sensoriais e habilidades motoras. O segundo diz respeito as mudanças que ocorrem nas habilidades mentais como atenção, pensamento, linguagem, aprendizagem, raciocínio e memória. Enquanto o terceiro está associado as mudanças que ocorrem na personalidade, emoções e relações sociais. Esses domínios estão interligados, pois influenciam um ao outro (Papalia & Feldman, 2013).

Deste modo, o desenvolvimento cognitivo inicia-se na gestação continuando até a vida adulta. Por exemplo, desde o nascimento aos 3 anos, são desenvolvidas as capacidades mais voltadas para aos estímulos motores e senso-perceptivos, devido à maturação destas áreas no cérebro. A simbologia e a resolução de problemas começam a surgir por volta do final dos 2 anos de idade. Já o uso da linguagem e da compreensão desenvolvem mais rapidamente. Entre os 3 aos 6 anos, o pensamento está mais voltado

para si, porém, ocorre a compreensão das demais (pessoas, objetos, fatos, etc), aperfeiçoa-se a memória e a linguagem, e a inteligência mais previsível. Entre os 6 aos 11 anos, ocorre o pensamento de forma mais lógica, a linguagem e a memória aumentam com o auxílio da entrada formal na escola e os conteúdos adquiridos (Papalia & Feldman, 2013).

Nesta seção sobre o desenvolvimento cognitivo, será aprofundado o conhecimento sobre as Funções Executivas (FE), um dos objetos de estudo deste presente trabalho.

4.2 Desenvolvimento das Funções Executivas

As FE podem ser definidas como um conjunto de habilidades que se integram e permitem ao indivíduo direcionar comportamentos para alcançar metas, substituir estratégias ineficazes por outras mais eficientes, avaliar a adequação e eficiência desses comportamentos, e dessa maneira, resolver problemas imediatos, de médio e de longo prazo (Malloy-Diniz et al., 2014). O conjunto de habilidades caracterizadas pelas FE é agrupado de acordo com diversos modelos teóricos. Contudo, o modelo mais utilizado é o proposto por Diamond (2013). A autora revisa os conceitos envolvidos na compreensão das FE contemplando três habilidades executivas fundamentais:

1) Controle inibitório: Permite ao indivíduo inibir uma resposta predominante, controla um comportamento inadequado ao contexto e inibi pensamentos ou emoções. Engloba a atenção seletiva, a inibição cognitiva e o autocontrole. Essa habilidade age na regulação da impulsividade, possibilitando alterar escolhas e adaptá-las às exigências da vida cotidiana. O controle inibitório também envolve a capacidade de filtrar ações e pensamentos, controlar impulsos e resistir a tentações, distrações e hábitos, bem como a capacidade de parar e pensar antes de agir.

2) Memória Operacional: também conhecida como memória de trabalho, é uma função que permite a manutenção e a manipulação de informação de forma temporária enquanto são realizadas operações mentais. Responsável pelo armazenamento e pela manipulação de um novo conhecimento permitindo que se faça links entre novas e antigas informações.

3) Flexibilidade Cognitiva: Permite ao indivíduo a pensar de maneira flexível, analisar problemas e verificar diferentes formas de resolvê-los, lidar com imprevistos e flexibilizar comportamentos e ações para dar conta de exigências decorrentes do contexto.

Malloy-Diniz et al. (2010) complementam ressaltando que outros processos cognitivos mais complexos têm sido apontados como integrantes das FE, tais como:

- Planejamento: É a capacidade em estabelecer e alcançar, da melhor forma, um objetivo, sem desconsiderar as etapas e a utilização de meios necessários para conquistar aquilo que se pretende.

- Tomada de Decisões: É caracterizada pelo processo de escolha dentre diversas alternativas em determinadas situações de incerteza. Nesse momento, o indivíduo analisa as possibilidades considerando os elementos, como aspectos morais e sociais, análise custo/benefício e autoconsciência.

- Categorização: É a função responsável pela capacidade do sujeito em organizar componente em categorias determinadas por propriedades similares. Como por exemplo fazer uma lista de animais (gato, cachorro, girafa, pato, etc.).

- Fluência: Processo pelo qual o sujeito evoca uma sequência de comportamentos inseridos em uma estrutura de regras específicas, que pode ser reproduzido de forma verbal e não verbal.

A integração desses processos oferece subsídios para a resolução de novos problemas, de modo que permite ao indivíduo desde a construção de um plano de ação, à regulação do comportamento. Adaptando as variantes do contexto e permitindo que o objetivo seja alcançado (Malloy-Diniz et al., 2010).

As fases do desenvolvimento das FE estão relacionadas com a tomada de decisão feita com autonomia e ao gerenciar e refletir comportamentos, mas essas capacidades não são feitas de forma inata, e sim, construída pela criança mediante as interações sociais adequadas. O início do funcionamento executivo desenvolve-se de forma gradual no decorrer dos primeiros anos em crescente complexidade. A criança inicia a trajetória de aquisição da autonomia e independência a partir da maturação das capacidades básicas e por meio das relações estabelecidas consigo mesma, seus cuidadores e com os objetos (Comitê Científico - NCPI, 2016).

O desenvolvimento das FE ocorre por volta dos 12 meses de idade, percorrendo até a adolescência ou início da vida adulta. Cada componente das FE aparenta percorrer cursos de desenvolvimentos diferentes, uma parte das habilidades melhor estabelecidas na adolescência, enquanto aquelas mais complexas alcança a maturação de forma tardia no ciclo da vida. Após os 12 meses, mostra-se necessário a urgência da função Memória de Trabalho, mas, somente a partir dos 3 anos até aproximadamente os 5, que as crianças dependem cada vez menos da presença e do manuseio físico do objeto para lembrar-se

dele. Nesse momento, torna-se possível criar imagens mentais e operar sobre elas (Bodrova & Leong, 2017).

Nos primeiros anos de idade da criança, aproximadamente até os 3 anos, os comportamentos infantis ainda afloram de forma espontânea, refletindo às reações do ambiente. O início da linguagem, entre os 3 e 5 anos, desenvolve uma importante ferramenta de regulação e controle à criança. Nesse mesmo período, ocorre paralelamente o desenvolvimento de habilidades como: aspectos metacognitivos, atenção seletiva, controle inibitório e memória de trabalho. Entre os 5 aos 6 anos, as crianças têm a capacidade de tomar decisões, planejar e analisar comportamentos para solucionar problemas e alcançar objetivos (Dias & Seabra, 2013).

Entre os 5 e 6 anos, há o pico da substância cinzenta e o crescimento no número de sinapses, que ocorre desde o início da vida. Em seguida a essa fase há uma redução dessas conexões, caracterizada como “poda neuronal” (Dias & Seabra, 2013). As FE têm seu desenvolvimento com maior efeito entre 5 e 7 anos, sendo as mudanças mais moderadas em crianças mais velhas e durante a adolescência, tendo seu efeito de forma modesta entre 8 e 15 anos e menor entre 15 e 17 anos (Best et al., 2011).

Considera-se que a flexibilidade cognitiva se desenvolve de forma tardia em relação ao controle inibitório e a memória de trabalho, pois envolve essas outras habilidades. Algumas evidências sugerem que a flexibilidade se desenvolve significativamente entre os 5 e 7 anos de idade, apesar do contínuo crescimento ao longo da infância e adolescência (Diamond, 2013). Entre os 11 e 12 anos, ocorre novamente o crescimento da substância cinzenta, e sequencialmente um novo episódio de poda neuronal. Esses períodos são caracterizados por fases de rápido desenvolvimento e aprendizado (Dias & Seabra, 2013).

Estudos apontam que as experiências que ocorrem durante os primeiros anos de vida entre pais e filhos são fundamentais para o desenvolvimento neurológico e do lobo frontal, o qual está relacionado com o desenvolvimento das FE. Levando em consideração os vários fatores ambientais que estão presentes na formação das FE, os estudos indicam que a orientação dos pais é uma das experiências primárias mais relevantes para a formação dessas funções durante os primeiros anos da infância (Bernier et al., 2012; Bernier, Whipple, & Carlson, 2010; Oxford & Lee, 2011).

Desse modo, é possível afirmar que os seres humanos nascem com as potencialidades genéticas dependentes de interações sociais adequadas e sadias para se desenvolver. Um ambiente favorável ao desenvolvimento das FE na primeira infância

torna-se fundamental para que esse potencial seja alcançado, principalmente na fase adulta. Assim, em seguida, busca-se compreender o desenvolvimento social e as práticas educativas parentais.

4.3 Desenvolvimento Social

As funções psicológicas surgem por intermédio das relações sociais e cada indivíduo é moldado a partir delas. É por meio das interações entre as crianças e o meio sociocultural em que as mesmas estão inseridas, que é onde elas testam seus limites, desempenham papéis, negociam regras e desenvolvem seus conhecimentos sobre si, os outros e o mundo. A percepção de si de modo separado dos outros, e também em relação a eles, faz com que a criança viva a construção de si mesma como indivíduo, ocorrendo o desenvolvimento social. Essas trocas são as principais fontes para a compreensão da individualidade, pois, por meio delas, emergem as funções mentais, a personalidade e a afetividade, sendo facilitadoras no desenvolvimento infantil (Valsiner, 1989).

As principais concepções do desenvolvimento humano estão relacionadas com o processo social, histórico e ao conceito de mediação. Esse conceito sugere que cada indivíduo adquire conhecimento mediado pelas interações com o outro, ou seja, o conhecimento não ocorre de maneira isolada e da forma com que se enxerga a realidade, mas pela relação com os outros sobre essa mesma realidade. O desenvolvimento social ocorre por meio do ambiente e da cultura em que está inserido, a família juntamente com os grupos sociais na qual a criança participa são fundamentais para construir suas vivências, dar sentido as experiências e ocorrer a integração social (Vygotsky, 1996).

Existe uma pluralidade em relação aos contextos sociais e culturais em que as crianças estão inseridas, por tanto, as mesmas sofrem influência na maneira em que se estrutura o mundo e como ele se estabelece. Nesse sentido, o desenvolvimento social infantil depende das práticas parentais utilizadas, como as características dos cuidadores e pessoas próximas ligadas a criança, das variáveis sócio demográficas e da classe social e cultural. Kobarg e Vieira (2008) exaltam que os estilos parentais perpassam o contexto familiar e cultural, influenciando não apenas no comportamento infantil, mas também na transmissão de normas e valores adotados em determinados contextos sociais.

Por meio disso, a seção seguinte busca compreender os Estilos Parentais.

4.4 Estilos Parentais

O processo de socialização infantil é a parte essencial do papel familiar, pois é através dela que ocorre a inserção social das crianças. Desde o início da vida, os pais buscam direcionar os comportamentos de seus filhos de maneira a ensiná-los na aquisição de autonomia e a responsabilidade (Pacheco, Silveira, & Schneider, 2008). A representação dos pais auxilia no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança, porém, é a partir da relação estabelecida que se desenvolve a base de referência para o filho e obtém-se as informações do mundo. Essa relação é estudada através das práticas educativas parentais (Salvador & Weber, 2005).

As práticas educativas parentais são técnicas ou estratégias utilizadas pelos pais para orientar o comportamento de seus filhos diante de diversas situações. O modelo educativo é determinado através das vivências dos pais e de outras características pessoais, além do contexto social, que perpassam por normas, crenças e valores culturais (Moraes, et.al, 2007). O estilo é construído através das interações, ou seja, ocorre uma grande influência das características dos filhos sobre os pais, para definir o estilo parental adotado. Desse modo, compreende-se que o estilo parental é um modelo de relação educativa dos pais com os filhos (Cecconello, et.al, 2003).

Essa relação entre pais e filhos tem sido estudada por diversos pesquisadores, através dos estilos parentais. Em busca de analisar esse contexto, essa linha de pesquisa iniciou através dos estudos de Baumrind (1966, 1967, 1971; Baumrind & Black, 1967), que apresentou um modelo classificatório contendo três estilos denominados: permissivo, autoritário e autoritativo. Os pais permissivos, correspondem aqueles que se esforçam para não punir o comportamento de seus filhos e atendem excessivamente aos desejos da criança, o que resulta, a serem vistos como meio para suas realizações e não como exemplo, no imaginário da criança (Baumrind,1966).

Os pais autoritários são aqueles que tendem a controlar o comportamento dos filhos de maneira totalitária. Visam a obediência como algo essencial, restringem a autonomia da criança desvalidando seu ponto de vista e utilizam medida de punição diante de um conflito de ideias com seu filho. Em contrapartida, pais autoritativos, ou também denominados de autorizantes (Boeckel & Castellá Sarriera, 2005; Reichert & Wagner, 2007), democráticos (De Bem & Wagner, 2006) e cooperativos (Villar Torres, et. al, 2003) são aqueles que demonstram muito afeto aos seus filhos, mas têm um bom controle sobre eles. Costumam levar em consideração o ponto de vista da criança, porém, não tomam decisões somente a partir disso (Baumrind,1966).

Maccoby e Martin (1983) sugeriram uma reorganização dos estilos parentais propostos por Baumrind (1966), desmembrando o estilo permissivo em dois: negligente e indulgente. Esses autores defendem que o estilo parental influencia o comportamento das crianças e que pais com estilo indulgente proporcionam um elevado grau de envolvimento afetivo, em contrapartida, exercem pouca monitoração e controle parental. Podem ser vistos como pais tolerantes, que não esperam um comportamento maduro por parte dos filhos, havendo uma autoregulação por parte da criança. Quanto aos pais com estilo negligente, os mesmos não exercem atitudes exigentes e nem responsivas. Não monitoram o comportamento dos filhos resultando na falta de base segura diante de demandas. Esses pais mostram-se mais direcionados na resolução de suas próprias questões do que com seus encargos parentais (Reichert & Wagner, 2007).

Existem diferentes estudos e concepções sobre estilos parentais. Alguns autores abordam o assunto através de tipologias bem definidas (Baumrind, 1966; MacCoby & Martin, 1983), já outros (Darling & Steinberg, 1993; Gomide, 2006) investigam as práticas educativas que auxiliam para um comportamento antissocial ou pró-social, através das estratégias educacionais utilizadas pelos pais.

Darling e Steinberg (1993) compreendem os estilos parentais como a forma com que os pais influenciam seus filhos mediante de seus valores e crenças. Estes autores evidenciam a importância de distinguir “estilo” parental e “práticas” parentais, pois as práticas correspondem a comportamentos associados a conteúdos específicos e são métodos adotados para eliminar comportamentos considerados impróprios ou incitar comportamentos adequados (Alvarenga, 2001). Por outro lado, os estilos são definidos através das atitudes dos pais, como uma forma de manifestação deles em relação a seus filhos que caracteriza a natureza da interação entre eles (Reppold, et. al, 2002).

Gomide (2005) propõe que os estilos educativos parentais são o conjunto de valores e atitudes que os pais têm em relação aos filhos. Esses estilos têm uma forte influência no desenvolvimento da criança, porém, elas podem variar tanto para comportamentos pró-sociais como para comportamentos antissociais. Isso varia de acordo com a intensidade e frequência das estratégias educacionais que os cuidadores utilizam (Gomide et al., 2005). O modelo de Estilo Parental de Gomide (2006) é composto por sete práticas educativas: duas relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e cinco relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais.

Uma das práticas educativas pró-sociais é chamada de monitoria positiva que está relacionada às demonstrações de carinho e afeto dos pais, em especial, nos momentos de

maior necessidade da criança e também a prática de conhecimento dos pais em relação aos filhos, como seus gostos e preferências. A outra prática, chamada de comportamento moral, refere-se aos ensinamentos que os progenitores ensinam aos filhos, como valores, generosidade, senso de justiça e honestidade, auxiliando-os na distinção de certo e errado por meios positivos em uma relação de afeto (Gomide, 2003).

O desenvolvimento dos cinco comportamentos antissociais é descrito através da negligência (quando os pais não estão atentos às necessidades dos filhos), punição inconsistente (quando os pais punem os filhos de acordo com seu humor), monitoria negativa (quando os pais fiscalizam e dão ordens de forma excessiva), disciplina relaxada (não cumprimento de regras estabelecidas pelos pais) e abuso físico (práticas corporais lesivas na tentativa de controlar o comportamento dos filhos). Essas práticas podem levar a criança a desenvolver insegurança, agressividade, baixa autoestima e diversos tipos de comportamentos ansiosos (Gomide, 2003).

Foi baseada nestas práticas parentais que a autora desenvolveu o Inventário de Estilos Parentais (IEP) com o objetivo de identificar as práticas parentais positivas e negativas utilizadas pelas famílias (Gomide, et.al, 2005). Diante dos Estilos Parentais apresentados por cada autor, este estudo visou dar enfoque ao modelo desenvolvido por Gomide, adotando como método de análise a classificação das práticas educativas sugeridas pela autora no IEP para a elaboração dos resultados em: “Estilo Parental Ótimo”, que refere-se a presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas; “Estilo Parental Regular, acima da média”, que sugere orientação para pais para aprimoramento das práticas parentais; “Estilo Parental Regular, abaixo da média”, que aconselha-se a participação em grupos de treinamento de pais; e “Estilo Parental de risco”, que sugere a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em práticas educativas nas quais possam ser enfocadas as consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas.

4.5 Os estilos parentais e os fatores de riscos socioeconômicos

Como dito anteriormente, os estilos parentais englobam diversas práticas que irão influenciar no desenvolvimento e conseqüentemente, na autonomia das crianças e na participação do meio social. Dependendo do ambiente que esta criança está inserida,

certos aspectos do desenvolvimento podem sofrer alterações, por exemplo, quando privados de acesso de saúde básica.

A vulnerabilidade social tem impacto no desenvolvimento infantil, englobando aspectos não somente físicos mais também psicológicos. Neste caso, parte-se do princípio que não está relacionado apenas às questões socioeconômicas, mas também a outros recursos que favorecem o desenvolvimento humano, tais como o acesso aos programas de saúde, higiene, alimentação, cuidado e atenção dos responsáveis e o acesso e permanência à escola. A escassez desses recursos pode resultar na precariedade do desenvolvimento infantil (Borba & Lima, 2011).

Em determinados núcleos familiares, existem diversos fatores de risco que podem comprometer o desenvolvimento adaptativo e saudável das crianças, como: violência, maus tratos, falta de estimulação adequada, negligência, desnutrição, baixa escolaridade, desemprego, instabilidade financeira, problemas de saúde dos pais, entre outros. Esses núcleos familiares são definidos, como um “microcontexto caótico”, que são contextos em que a criança está inserida caracterizados pela alta densidade habitacional, falta de estrutura e ambientes barulhentos (Evan & Wachs, 2010).

Alguns estudos relatam que o nível socioeconômico é um fator importante na influência de práticas educativas parentais, principalmente as práticas mais coercitivas (Knutson et al., 2005; Ribas et al., 2003). O que fomenta essa hipótese é a relação em que as dificuldades econômicas podem gerar condições adversas, aumentando níveis de agressão, impactando diretamente no bem-estar psicológico (Giles-Sims & Lockhart, 2007). Por outro lado, outros estudos evidenciam que o baixo nível socioeconômico está atrelado ao nível de escolaridade, o que influencia na precariedade do conhecimento sobre os cuidados parentais e o desenvolvimento infantil (Bem & Wagner, 2006).

Camacho et al. (2020) abordaram em sua pesquisa a dificuldade de acesso às tecnologias encontradas pelas famílias de baixa renda, onde as mesmas não possuem recursos financeiros para ter acesso a rede de Internet e computadores. Outro ponto é a falta de acessibilidade causada pela localidade de difícil acesso em que habitam. Esses podem ser fatores que influenciam ao alcance de informações necessárias para promoverem práticas educativas positivas, mas deve-se levar em consideração que famílias com baixa renda priorizam outros aspectos como moradia e alimentação e o acesso às tecnologias passa a não ser prioridade.

Outros autores sugerem a influência de outros aspectos nas práticas coercitivas, como, por exemplo, as características culturais em que as famílias estão inseridas. Nessa

perspectiva, Doe (2000) ao fazer sua pesquisa pautada na cultura coreana, investigou as práticas parentais punitivas e verificou que 76,7% das 1045 crianças entrevistadas sinalizaram sofrer punições físicas advindas por membros da família. Para a autora, o que explica esses dados são as características culturais coreanas, que tem como forte predominância a obediência e a forma como eles lidam com as crianças através das expectativas dos adultos. Grogan-Kaylor e Otis (2007) observam que as características socioeconômicas dos pais (idade, escolaridade, renda, local onde residem) não estão relacionadas com a ausência ou presença da punição física, mas sim, da religião adotada por eles.

Uma hipótese de suma relevância para ser analisada no nível socioeconômico dos responsáveis, sobretudo em níveis mais baixos, é a relação às longas horas de trabalho e ao trabalho precário ou árduo, o que pode afetar na maneira em que os pais se relacionam com seus filhos e as estratégias adotadas. As jornadas de trabalho extensas podem impactar negativamente o ambiente familiar e induzir a utilização de estilos parentais menos adequados. Por exemplo, os responsáveis que trabalham muitas horas têm o desempenho no trabalho e a vida pessoal afetado, pois se os mesmos dedicam mais tempo ao trabalho, irão dedicar menos tempo ao papel de mãe/pai e isso impacta na forma como lidam com seus filhos (Silva, 2019).

5. MÉTODO

5.1 Amostra

Participaram desta pesquisa responsáveis por 12 crianças entre 4 a 6 anos de idade. Sendo metade deles moradores de Seropédica e a outra metade moradores da cidade do Rio de Janeiro.

5.2 Instrumentos

- Questionário sociodemográfico (Anexo I, desenvolvido pelas autoras);

Questionário de coleta de dados dos participantes investigou dados pessoais como nome da mãe, do pai, sexo e data de nascimento da criança, perfil socioeconômico, ocupação, carga horária de trabalho semanal e escolaridade dos pais/cuidadores e organização familiar (estado civil dos pais, quantidade de pessoas que habitam a casa, quem convive no ambiente familiar e número de irmãos) e uma sessão sobre o histórico de vida da criança que participará da pesquisa.

- Inventário de Estilos Parentais (IEP) (Gomide, 2011)

Avalia o estilo parental, ou seja, as estratégias e técnicas utilizadas pelos pais para educar os filhos. O inventário é composto por 42 questões que correspondem às sete práticas educativas utilizadas pelos pais na interação com os filhos. Para cada prática educativa, foram elaboradas seis questões distribuídas espaçadamente ao longo do inventário. As duas práticas educativas são positivas: (A) monitoria positiva e (B) comportamento moral, enquanto as cinco práticas educativas negativas: (C) punição inconsistente, (D) negligência, (E) disciplina relaxada, (F) monitoria negativa e (G) abuso físico. O inventário interpreta essas 7 práticas classificando-as em: “Estilo Parental Ótimo”, que refere-se a presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas; “Estilo Parental Regular, acima da média”, que sugere orientação para pais para aprimoramento das práticas parentais; “Estilo Parental Regular, abaixo da média”, que aconselha-se a participação em grupos de treinamento de pais; e “Estilo Parental de risco”, que sugere a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em práticas educativas nas quais possam ser enfocadas as consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas. Neste estudo, será utilizado como variável de medidas a classificação do estilo parental: 1) ótimo, 2) regular - acima da média, 3) regular – abaixo da média, e 4) de risco.

- Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI).

A versão brasileira (Trevisan, Dias, Berberian, & Seabra, 2011) foi traduzida e adaptada do questionário de Thorell e Nyberg (2008), o Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). O IFEI é composto por 26 itens, divididos em quatro subescalas: Memória de trabalho (ex: "Tem dificuldade em entender instruções verbais a menos que também seja mostrado como fazer algo"); Planejamento (ex: "Tem dificuldade com tarefas ou atividades que envolvam várias etapas"); Controle Inibitório (ex: "Tem tendência para fazer coisas sem pensar primeiro no que poderia acontecer"); Regulação (ex: "Tem clara dificuldade em fazer coisas que considera chatas").

É preenchido por pais e professores, que respondem em uma escala Likert de cinco pontos, o quanto cada afirmativa é característica do comportamento da criança. Maiores pontuações indicam maior dificuldade.

- Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI) (Silva, de Mendonça Filho, & Bandeira., 2020)

Tem como objetivo possibilitar uma avaliação abrangente do desenvolvimento infantil, destacando-se a avaliação de suspeitas de atrasos ou de transtornos no neurodesenvolvimento, o monitoramento longitudinal do desenvolvimento infantil e o acompanhamento da efetividade ou eficácia de intervenções na primeira infância. É um instrumento multidimensional, composto por 285 itens e fornece uma estimativa do desenvolvimento de crianças de 04 até 72 meses em sete domínios: Cognitivo, Socioemocional, Comunicação e Linguagem Receptiva, Comunicação e Linguagem Expressiva, Motricidade Ampla, Motricidade Fina e Comportamento Adaptativo.

Ele possibilita uma avaliação do desenvolvimento, e não apenas um rastreio, pois inclui várias habilidades relevantes da primeira infância, em múltiplos aspectos da vida da criança, que podem também ser monitoradas ao longo do tempo (por meio de curvas de desenvolvimento). Pode ser utilizado, ainda, para monitorar a eficácia de intervenções promotoras de desenvolvimento na primeira infância.

Ao envolver a avaliação na perspectiva do relato parental ou de cuidadores próximos, permite o maior conhecimento sobre as habilidades das crianças, com observação em uma variedade de contextos e situações. Permite coletar informações retrospectivas sobre a evolução do desenvolvimento da criança, em um ambiente natural para ela, considerando intervalos longos de tempo que não poderiam ser pontualmente acessados em uma única avaliação.

5.3 Procedimentos

A pesquisa foi realizada de forma presencial, com escalas e instrumentos supracitados no item 5.3, com a participação dos cuidadores de 12 crianças entre 4 a 6 anos, de ambos os sexos. Como critério de inclusão, somente foi permitida a participação de indivíduos responsáveis por crianças que se enquadrassem na faixa etária e que morassem em Seropédica ou na cidade do Rio de Janeiro.

5.4 Procedimentos Éticos

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, tendo como parecer favorável nº 1651. Para

participar da pesquisa o participante confirmou seu consentimento, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi enviado para o e-mail fornecido pelo mesmo.

Consta descrito no Termo de Consentimento o conteúdo da pesquisa, o objetivo e a informação de que a participação é livre e espontânea, não havendo nenhum tipo de cobrança ou remuneração. Do mesmo modo, os participantes poderão deixar o estudo a qualquer momento, sem que exista nenhum tipo de prejuízos ou bônus por isso.

5.5 Análise dos dados

A estruturação dos dados das tabelas Distribuição da amostra, IEP, IFEI e IDADI, foram realizadas análises dos dados através de porcentagem, desvio padrão, média e frequência. Utilizando-se o pacote estatístico IBM SPSS Statistics Data Editor (Versão 20.0, 2011).

6. RESULTADOS

Participaram desse estudo os responsáveis por crianças de 4, 5 e 6 anos de idade, de ambos os sexos, totalizando doze crianças, quatro de cada faixa etária respectivamente, residentes de Seropédica e de bairros da cidade do Rio de Janeiro. Será apresentado a seguir, algumas informações sobre os participantes, tabela sobre o perfil socioeconômico e as tabelas com os resultados de cada instrumento utilizado na pesquisa.

A Tabela 1 refere-se à distribuição da amostra do estudo, onde podemos observar que dos 12 (100%) participantes, 6 (50%) eram do sexo masculino e os outros 6 (50%) do sexo feminino, sendo 4 (33,3%) participantes de cada idade. No que diz respeito a escolaridade das crianças, 3 (75%) das crianças com 4 anos de idade estavam matriculadas no Pré I e 1 (25%) não frequenta a escola. Em relação as crianças com 5 anos, 3 (75%) estavam matriculadas no Pré II e 1 (25%) não frequenta a escola. E das crianças com 6 anos, também 3 (75%) estavam matriculadas no 1º ano e 1 (25%) não frequenta a escola.

No que tange o nível de escolaridade das mães, as responsáveis pelas crianças de 4 anos, 2 (50%) possuem Ensino Superior Completo e 2 (50%) Ensino Superior Incompleto. Já as responsáveis pelas crianças de 5 anos, 1 (25%) possui Ensino Superior Completo, 1 (25%) Ensino Superior Incompleto, 1 (25%) Ensino Médio e 1 (25%) Ensino Médio Incompleto. E as responsáveis pelas crianças de 6 anos, 2 (50%) possuem Ensino Superior Completo, 1 (25%) Ensino Médio Completo e 1 (25%) Ensino Médio Incompleto.

Já o nível de escolaridade dos pais, os responsáveis pelas crianças de 4 anos, 3 (75%) possuem Ensino Superior Completo e 1 (25%) Ensino Médio Completo. Os pais das crianças de 5 anos, 3 (75%) possuem Ensino Médio Completo e 1 (25%) Ensino superior Completo. E os responsáveis pelas crianças de 6 anos, 2 (50%) possuem Ensino Superior Completo, 1 (25%) Ensino Médio Completo e 1 (25%) Ensino Médio Incompleto.

Em relação ao estado civil dos pais das crianças de 4 anos, 2 (50%) consideram-se casados e 2 (50%) estão separados. Os pais das crianças de 5 anos, 3 (75%) relataram serem casados e 1 (25%) está separado. E das crianças de 6 anos, 3 (75%) estão separados e 1 (25%) é viúvo. No que diz respeito a renda familiar, das crianças com 4 anos, 1 (25%) relatou receber de 1 à 3 salários mínimos, 2 (50%) de 3 à 5 salários mínimos e 1 (25%) acima de 5 salários mínimos. Em relação as crianças com 5 anos, 1 (25%) recebe de 1 à 3 salários mínimos, 2 (25%) de 3 à 5 salários mínimos e 1 (25%) acima de 5 salários mínimos. E das crianças com 6 anos, 2 (50%) recebem de 1 à 3 salários mínimos e 2 (50%) acima de 5 salários mínimos.

Sobre a moradia em que cada criança reside, 2 (50%) das crianças com 4 anos, residem em um imóvel próprio, 2 (50%) em um imóvel alugado. Por outro lado, as crianças com 5 anos, 1 (25%) em imóvel próprio, 2 (50%) em imóvel alugado e 1 (25%) em imóvel cedido. E por fim, as crianças com 6 anos, 2 (50%) residem em imóvel próprio, 1 (25%) em imóvel alugado e 1 (25%) em imóvel cedido.

Tabela 1. Distribuição da amostra do estudo

	4 anos	5 anos	6 anos	Total
N	4 (33,3%)	4 (33,3%)	4 (33,3%)	12 (100%)
Sexo				
Masculino	2	2	2	6
Feminino	2	2	2	6
Escolaridade das crianças				
Pré I	3 (75%)			
Pré II		3 (75%)		
1º ano			3 (75%)	
Não frequentam	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	
Escolaridade das mães				12 (100%)
Ensino Superior Completo		1 (25%)	2 (50%)	
Ensino Superior Incompleto	2 (50%)	1 (25%)		
Ensino Médio Completo	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	
Ensino Médio Incompleto		1 (25%)	1 (25%)	
Escolaridade dos pais				12 (100%)

Ensino Superior Completo	3 (75%)	1 (25%)	2 (50%)
Ensino Superior Incompleto			
Ensino Médio Completo	1 (25%)	3 (75%)	1 (25%)
Ensino Médio Incompleto			1 (25%)
Estado Civil dos pais			
Casado	2 (50%)	3 (75%)	
Divorciado	2 (50%)	1 (25%)	3 (75%)
Viúvo			1 (25%)
Renda Familiar			
De 1 à 3 salários mínimos	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
De 3 à 5 salários mínimos	2 (50%)	2 (50%)	
Acima de 5 salários mínimos	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
Local onde a criança reside			
Próprio	2 (50%)	1 (25%)	2 (50%)
Alugado	2 (50%)	2 (50%)	1 (25%)
Cedido		1 (25%)	1 (25%)

A Tabela 2 faz um comparativo dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) entre as crianças de cada idade. Em relação as crianças que residem no Rio de Janeiro, os resultados obtidos foram: 13,5 (9,54) para as crianças com 4 anos, 10 (7,07) para as crianças com 5 anos e 13 (9,19) para as crianças com 6 anos. Já os resultados referentes às crianças que residem em Seropédica, foram: 9,5 (6,71) correspondente as crianças com 4 anos, 11,5 (8,13) para as crianças com 5 anos e 3,5 (2,47) para as crianças com 6 anos. Na pontuação geral, as crianças com 4 anos ficaram com uma pontuação de 11,5 (5,06), já as crianças com 5 anos ficaram com pontuação 10,74 (4,19) e as crianças com 6 anos ficaram com pontuação 8,25 (9,81).

Tabela 2. Resultados Brutos do Inventário de Estilos Parentais em Média e Desvio Padrão:

Pontuação	4 anos	5 anos	6 anos
Residentes do RJ	13,5 (9,54)	10 (7,07)	13 (9,19)
Residentes de Seropédica	9,5 (6,71)	11,5 (8,13)	3,5 (2,47)
Todos	11,5 (5,06)	10,75 (4,19)	8,25 (9,81)

A Tabela 3 refere-se à classificação dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) adotado por cada família participante do estudo, dividido em idade e localidade. As crianças de 4 anos residentes do Rio de Janeiro obtiveram classificação “Estilo Parental Ótimo”, já as residentes de Seropédica dessa mesma idade ficaram classificadas em “Estilo Parental Ótimo” e “Estilo Parental Regular, abaixo da Média”. Por outro lado, ambas as crianças de 5 anos residentes de Seropédica ficaram com

classificação “Estilo Parental Ótimo” e as residentes do Rio de Janeiro classificadas em “Estilo Parental Ótimo” e “Estilo Parental Regular, acima da Média”. As crianças de 6 anos residentes do Rio de Janeiro obtiveram classificação “Estilo Parental Ótimo” e as de Seropédica “Estilo Parental Ótimo” e “Estilo Parental de risco”.

Tabela 3. Classificação dos Resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP):

Idade / Localidade	Classificação IEP
4 anos	
Criança 1 / Rio de Janeiro	Ótimo
Criança 2 / Rio de Janeiro	Ótimo
Criança 3 / Seropédica	Ótimo
Criança 4 / Seropédica	Regular, abaixo da Média
5 anos	
Criança 1 / Rio de Janeiro	Regular, acima da Média
Criança 2 / Rio de Janeiro	Ótimo
Criança 3 / Seropédica	Ótimo
Criança 4 / Seropédica	Ótimo
6 anos	
Criança 1 / Rio de Janeiro	Ótimo
Criança 2 / Rio de Janeiro	Ótimo
Criança 3 / Seropédica	Ótimo
Criança 4 / Seropédica	De Risco

A Tabela 4 evidencia os resultados do Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI). Os resultados gerais, apontam que no item “Regulação”, as crianças de 4 anos obtiveram 15,5 (3,78), as crianças de 5 anos 14 (5,94) e as crianças de 6 anos 22,25 (7,04). No item “Inibição”, as crianças de 4 anos apresentaram resultado 18,5 (4,51), as crianças de 5 anos 17,25 (3,78) e as crianças de 6 anos 14,5 (6,45). No item “Memória de Trabalho”, as crianças de 4 anos pontuaram 23,5 (1,30), as crianças de 5 anos 26,25 (6,70) e as crianças de 6 anos 16,25 (4,57). No item “Planejamento”, as crianças de 4 anos obtiveram 8,25 (2,06), as crianças de 5 anos 7,75 (1,89) e as crianças de 6 anos 8,5 (3,69).

Tabela 4. Resultado Inventário de Funcionamento Executivo Infantil em Média e Desvio Padrão:

	4 anos	5 anos	6 anos
Regulação	15,5 (3,78)	14 (5,94)	22,25 (7,04)
Residentes do RJ	17 (12,02)	11,5 (8,13)	14,5 (10,25)
Residentes Seropédica	14 (9,89)	16,5 (11,66)	14,5 (10,25)

Inibição	18,5 (4,51)	17,25 (3,78)	14,5 (6,45)
Residentes do RJ	16,5 (11,66)	17 (12,02)	14,5 (10,25)
Residentes Seropédica	20,5 (14,49)	17,5 (12,37)	18 (12,72)
Memória de Trabalho	23,5 (1,30)	26,25 (6,70)	16,25 (4,57)
Residentes do RJ	24 (16,97)	24 (16,97)	24,5 (17,32)
Residentes Seropédica	23 (16,26)	28,5 (20,15)	20 (14,14)
Planejamento	8,25 (2,06)	7,75 (1,89)	8,5 (3,69)
Residentes do RJ	9,5 (6,71)	7 (4,94)	13 (9,19)
Residentes Seropédica	7 (4,94)	8,5 (6,01)	6 (4,24)
Pontuação Total	66 (5,03)	65,25 (12,65)	61,5 (18,66)
Residentes do RJ	67 (47,37)	59,5 (42,07)	64,5 (45,60)
Residentes Seropédica	65 (45,96)	71 (50,20)	58,5 (41,36)

A Tabela 5 refere-se aos resultados do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI). Os resultados gerais demonstram que, no domínio Cognitivo (COG), as crianças com 4 anos obtiveram 95,75 (27,66), as crianças com 5 anos 100,25 (33,52) e as crianças com 6 anos 101,25 (27,79). No domínio Socioemocional (SE), as crianças com 4 anos obtiveram 93 (16,06), as crianças com 5 anos 101 (9,05) e as crianças com 6 anos 90,25 (3,5). No domínio Comunicação e Linguagem Receptiva (CLR), as crianças com 4 anos obtiveram 86 (28,79), as crianças com 5 anos 102 (18,94) e as crianças com 6 anos 94,75 (18,55). No domínio Comunicação e Linguagem Expressiva (CLE), as crianças com 4 anos obtiveram 102,5 (76,44), as crianças com 5 anos 128,75 (14,99) e as crianças com 6 anos 117 (56,04). No domínio Motricidade Ampla (MA), as crianças com 4 anos obtiveram 103,25 (20,27), as crianças com 5 anos 106,25 (14,29) e as crianças com 6 anos 112,5 (16,66). No domínio Motricidade Fina (MF), as crianças com 4 anos obtiveram 107,75 (29,35), as crianças com 5 anos 92,75 (12,81) e as crianças com 6 anos 96,5 (21,75). E no domínio Comportamento Adaptativo (CA), as crianças com 4 anos obtiveram 94,5 (19,79), as crianças com 5 anos 103,5 (10,63) e as crianças com 6 anos 93,5 (26,29).

Tabela 5. Resultado Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil em Média e Desvio Padrão:

Domínios	4 anos	5 anos	6 anos
COG	95,75 (27,66)	100,25 (33,52)	101,25 (27,79)
Residentes do RJ	57,5 (40,65)	62 (43,84)	67 (47,37)
Seropédica	67 (47,37)	45,5 (32,17)	54 (38,18)
SE	93 (16,06)	101 (9,05)	90,25 (3,5)
Residentes do RJ	39,5 (27,93)	59 (41,71)	52,5 (37,12)

Seropédica	59,5 (42,07)	56,5 (39,95)	51,5 (36,41)
CLR	86 (28,79)	102 (18,94)	94,75 (18,55)
Residentes RJ	30,5 (21,56)	26,5 (18,73)	23,5 (16,61)
Seropédica	46,5 (32,88)	25 (17,67)	26 (18,38)
CLE	102,5 (76,44)	128,75 (14,99)	117 (56,04)
Residentes RJ	39 (27,57)	22,5 (15,9)	19,5 (13,78)
Seropédica	60,5 (42,77)	22,5 (15,9)	22 (15,55)
MA	103,25 (20,27)	106,25 (14,29)	112,5 (16,66)
Residentes RJ	37,5 (26,51)	26,5 (18,73)	27 (19,09)
Seropédica	46,5 (32,88)	26,5 (18,73)	29,5 (20,85)
MF	107,75 (29,35)	92,75 (12,81)	96,5 (21,75)
Residentes RJ	23,5 (16,61)	23 (16,26)	24,5 (17,32)
Seropédica	35,5 (25,10)	20,5 (14,49)	20,5 (14,49)
CA	94,5 (19,79)	103,5 (10,63)	93,5 (26,29)
Residentes RJ	75 (53,03)	91,5 (64,7)	83 (58,68)
Seropédica	103 (72,83)	95,5 (67,52)	86,5 (61,16)

7. DISCUSSÃO

Através das Tabelas apresentadas anteriormente, torna-se de fácil visualização alguns dados coletados durante a pesquisa. Na Distribuição da Amostra (Tabela 1), pode-se observar de que, no modo geral, mais da metade das crianças que participaram desse estudo, encontravam-se matriculadas no ano escolar indicado para a idade, porém, uma criança de cada idade não frequentava a escola. Deve-se levar em consideração que a pesquisa foi feita durante a pandemia de Covid-19, onde muitas escolas, principalmente de ensino público, se mantiveram fechadas por todo esse tempo e, em especial, as situadas em Seropédica não realizaram nenhum método de ensino online de acordo com o relato dos pais. Em contrapartida, as crianças que estavam matriculadas em escolas particulares, realizaram as atividades escolares através do modelo de Educação à Distância (EAD) e ensino híbrido.

A pausa nas atividades letivas durante a pandemia trouxe muitos desafios e também um novo surgimento de modelo educacional. Os docentes que antes atuavam sua metodologia presencial foram pressionados a realizar essa aprendizagem no modelo remoto de emergência. Esse modelo gerou muitas incertezas no ambiente escolar, especialmente na educação básica e secundária, pois a aprendizagem online depende de diversos fatores, desde a competência do professor de lecionar no ambiente virtual à motivação do aluno e dos recursos que são disponibilizados à ele como acesso à internet e recursos tecnológicos (Vieira & Seco, 2020).

No que tange as informações sobre os pais das crianças de 4 anos, pode-se dizer que eles se encontram em um bom nível escolar, estando entre o Ensino Médio Completo e o Ensino Superior Completo. Por mais que metade deles atualmente não sejam mais casados e a guarda de seus filhos seja compartilhada, os pais divorciados relataram manter uma boa relação com seus ex-cônjuges. Vale ressaltar que mais da metade das crianças de 4 anos são filhas únicas e apenas uma têm um irmão. Seus respectivos pais trabalham de maneira autônoma como motorista de caminhão, designer de sobrancelha, professora de yoga, motorista de aplicativo ou microempreendedor. Apenas dois pais trabalham de carteira assinada e recebem um salário fixo mensalmente. Todos os pais, autônomos ou que trabalham de Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) relataram trabalhar mais de 40 horas semanais.

Diante dos resultados apresentados, também é possível verificar os estilos parentais adotados e seus respectivos desenvolvimentos nas crianças de 4 anos de idade. Nos resultados do IEP (Tabela 3), 3 dos 4 pais, obtiveram uma classificação de “Estilo Parental Ótimo” e 1 obteve classificação “Estilo Parental Regular, Abaixo da Média”. Em relação ao IFEI (Tabela 4), todas as crianças ficaram na média na pontuação total, o que significa que os constructos analisados se encontram no desenvolvimento esperado para a idade. Já nos domínios avaliados pelo IDADI (Tabela 5), grande parte dos resultados das crianças ficaram na média ou acima da média, sendo apenas uma delas ficando com atraso significativo em todos os domínios.

Já os responsáveis pelas crianças de 5 anos, ficaram com escolaridades bem distribuídas, tendo uma predominância no Ensino Médio Completo. Apenas 1 mãe possui Ensino Médio Incompleto, relatando ter parado os estudos no 1º ano do antigo ginásio e nunca mais voltado a estudar. Apenas 1 deles está divorciado e atualmente é casado com outra pessoa, os outros continuam casados. Mais da metade das crianças de 5 anos tem irmãos, sendo apenas um filho único. Uma parte dos pais são autônomos, sendo microempreendedores e cuidadora de idosos, porém todos os outros trabalham de carteira assinada como professora, analista de sistemas, confeitadeira e enfermeira. Todos relataram trabalhar mais de 40 horas semanais.

Referente as crianças de 5 anos, os resultados do IEP (Tabela 3) demonstraram classificação “Estilo Parental Ótimo” para 3 pais e 1 classificado como “Estilo Parental Regular, acima da Média”, o que significa que esses pais adotam boas práticas parentais em relação à seus filhos. Os resultados do IFEI (Tabela 4) demonstram que todas as crianças ficaram com média na pontuação total, o que sugere que as mesmas se encontram

no desenvolvimento esperado para a idade. O mesmo ocorreu com os resultados do IDADI (Tabela 5), onde todas as crianças ficaram com resultados na média ou acima da média em cada domínio, sendo apenas uma delas com média inferior em somente metade dos domínios.

Por outro lado, metade dos pais das crianças com 6 anos têm escolaridade Ensino Superior Completo, a outra metade encontra-se dividida em Ensino Médio Completo e Ensino Médio Incompleto. Nenhum deles encontra-se casados com os pais/mães da criança entrevistada. Dois deles relatam não ter boa relação com seu ex-cônjuge e mantêm conversas somente por meio judicial. Um deles é viúvo, mas encontra-se casado com outra pessoa no momento. Das crianças de 6 anos, metade são filhas únicas e outra metade têm irmãos. Uma parte dos pais trabalha de carteira assinada, como professora e policial civil, outra parte trabalha como autônomos, microempreendedor, pedreiro, motorista de aplicativo e os outros estão desempregados e não exercem nenhuma função remunerada.

Em relação as crianças de 6 anos de idade, os resultados do no IEP (Tabela 3), 3 pais obtiveram uma classificação “Estilo Parental Ótimo” e 1 classificação “Parental de Risco”, o que significa dizer que as práticas parentais adotadas por essa família precisam ser revistas. Os resultados do IFEI (Tabela 4) ficaram bem distribuídos, resultando em média para todos os constructos avaliados. Já nos resultados dos domínios avaliados pelo IDADI (Tabela 5) metade das crianças dessa idade ficaram com média ou acima da média, a outra metade obteve alguns resultados abaixo da média ou muito abaixo da média.

Mesmo com um pequeno número de participantes, diante dos resultados encontrados nessa pesquisa, notou-se a importância dos Estilos Parentais no desenvolvimento das Funções Executivas das crianças que participaram da mesma. Nos instrumentos IEP e IFEI foi possível observar algumas diferenças dos participantes de cada idade residentes do Rio de Janeiro e Seropédica. Os pais das crianças de 5 anos que residem no Rio de Janeiro obtiveram um resultado muito próximo aos pais que residem em Seropédica, pode-se observar que o resultado no IEP vai de encontro ao resultado do IFEI. Por outro lado, os pais das crianças de 4 e 6 anos que residem no Rio de Janeiro ficou superior aos pais das crianças que residem em Seropédica também em ambos os instrumentos. O que sugere que os estilos parentais influenciam no desenvolvimento das FE dessa amostra.

No que se refere a renda familiar demonstrada na Distribuição da Amostra (Tabela 1), pode-se notar que houve um equilíbrio entre os participantes, ficando 33,3% relatando receber de 1 à 3 salários mínimos, 33,3% de 3 à 5 salários mínimos e os outros 33,3%

acima de 5 salários mínimos. Durante a análise dos dados, ficou notório que as famílias que disseram receber de 1 à 3 salários mínimos foram as que tiveram uma classificação “Regular, abaixo da média” ou de “Risco” no IEP. Em contrapartida, as famílias que disseram receber de 3 a 5 salários-mínimos ou acima de 5 salários, tiveram um resultado “Ótimo” no inventário.

Fica evidente a diferença entre a renda familiar de cada responsável e os estilos parentais adotados por cada um deles. De acordo com estes autores (Falcke, Rosa, & Steiglede, 2012, Silva, 2019), há uma tendência de estilos parentais negativos em famílias com rendas mais baixas quando comparado com famílias de rendas mais altas. Nos casos em que os estilos parentais adotados foram classificados em “regular, abaixo da média” e “de risco”, sofre essa influência, o que pode determinar o processo de desenvolvimento de cada criança inserida nesses contextos.

Quando associamos a renda familiar baixa à pandemia de COVID-19 e a aprendizagem escolar, vamos de encontro com aquilo que vemos na literatura. Camacho et al. (2020) salientaram em sua pesquisa que o acesso às tecnologias ocorre de forma limitada àqueles que são extremamente pobres, pois eles não possuem recursos financeiros necessários para ter acesso à computadores, notebooks e à rede de Internet. Também é vedado a eles a acessibilidade, já que eles habitam lugares de difícil acesso. Desse modo, famílias com baixa renda priorizam outros aspectos como alimentação e moradia e o acesso às tecnologias passa a ficar inalcançável.

A pesquisa realizada por Falcke, Rosa e Steiglede (2012) demonstrou uma predominância do fator positivo na relação de práticas parentais no Inventário de Estilos Parentais (IEP). O estilo autoritativo mostra-se em maior escala, pois é a base mais sadia de educação, caracterizada pela presença de modelos de comportamento das crianças com uma negociação razoável dentro dos limites estabelecidos. Por outro lado, o nível de violência é alto e preocupante, mas deve-se levar em consideração que o estudo foi realizado em contextos socioeconômicos baixos, o que caracteriza o uso de violência de forma mais comum. É possível observar no estudo o quanto a utilização de violência física ainda está presente nas relações parentais. Esse fato surgiu durante a aplicação do IEP, os pais relataram lidar com seus filhos através de seu humor, por exemplo, sendo mais agressivos com eles, ou até mesmo usando a violência física como forma de “educar” e “corrigir”. Alguns estudos correlacionam as práticas parentais inadequadas aos problemas de desenvolvimento social, cognitivo e no desempenho escolar (Gomide, 2011; Bernier et al., 2012). Eles sugerem que crianças que tem pouco vínculo afetivo com

seus responsáveis apresentam menor desenvolvimento cognitivo e comportamental. Em contrapartida, crianças com pais mais envolvidos tendem a ter um melhor desempenho escolar.

Quando a criança participa de práticas parentais pouco positivas ou é privada das relações afetivas advindas de seus pais, isso pode influenciar no seu desenvolvimento, aumentando sua vulnerabilidade e fatores negativos externos ao seu ambiente familiar. Contudo, pais mais participativos, afetuosos e que fornecem um ambiente familiar acolhedor tendem a oferecer mecanismos de resiliência e de proteção a seus filhos (Pacheco, et al., 2005).

Algumas limitações devem ser consideradas nesse estudo, a principal delas é o contexto pandêmico de COVID-19 no qual a pesquisa foi realizada. Desse modo, houve dificuldades de expandir o número de participantes, resultando no tamanho da amostra apresentada. Esta é bem reduzida e limitante para generalizar os resultados de maneira quantitativa, e conseqüentemente, analisar com maior nível de detalhamento o fenômeno. É importante ressaltar que a pandemia foi um marco negativo não só para as crianças, mas também para os responsáveis e suas respectivas rotinas, desse modo, práticas educativas negativas podem ter ocorrido nesse período, mesmo não sendo algo habitual exercido por esses pais.

É de suma importância analisar o contexto onde a criança está inserida, e outros aspectos socioeconômicos, tais como a renda familiar, o local onde reside, e a escolaridade dos pais podem influenciar na análise e interpretação dos dados. Esses aspectos foram bastante homogêneos na pesquisa, o que também dificulta a generalização dos resultados. Os mesmos devem ser investigados em pesquisas futuras com uma amostragem mais ampla. Em contrapartida, mesmo com essas limitações, foi possível observar através dos resultados a importância dos estilos parentais no desenvolvimento das funções executivas dos participantes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar os estilos parentais e o desenvolvimento das funções executivas em crianças pré-escolares de 4 a 6 anos de idade. Através do preenchimento dos instrumentos utilizados, a partir da observação dos pais, o vínculo que os mesmos assumem com seus filhos e seus respectivos desenvolvimentos cognitivos e sociais, e desse modo cruzando os dados da pesquisa com a literatura. Dentre as relações

observadas, os resultados revelaram que, de modo geral, os Estilos Parentais adotados podem influenciar no desenvolvimento infantil, principalmente os positivos, trazendo benefícios para essa criança.

Evidencia-se que o Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI) foi de grande ajuda para a coleta de dados, já que é um instrumento que avalia o desenvolvimento de crianças de uma faixa etária precoce (0 à 6 anos de idade) e tem tabelas normativas brasileiras, mesmo não sendo um instrumento que avalia diretamente as funções executivas, a partir dos seus resultados pode-se ter um panorama do funcionamento global de cada criança participante dessa pesquisa. Por outro lado, o Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI) têm suas limitações por ser um teste traduzido e não possuir tabelas normativas, ou outros dados estatísticos.

Mesmo com a pandemia e uma amostra de participantes reduzida, os dados obtidos na presente pesquisa demonstram a importância dos estilos parentais para o desenvolvimento cognitivo, em especial, o desenvolvimento das funções executivas das crianças de 4 a 6 anos de idade. Ademais, pesquisas futuras podem investigar e aprofundar a influência do nível socioeconômico e da escolaridade dos progenitores para o desenvolvimento das FE de sua prole, para que seja possível criar programas sociais de capacitação de pais nesse âmbito e dessa maneira auxiliar na obtenção dos estilos parentais adequados.

Por fim, sugere-se que sejam elaborados e validados mais instrumentos sobre esses temas com faixa etárias menores e também que seja realizado mais estudos com uma amostragem maior de participantes. Desse modo, será possível ocorrer a investigação do desenvolvimento das funções executivas associada aos estilos parentais de forma mais precoce contribuindo assim para o avanço da neuropsicologia.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição*, São Paulo: ESEtec, 54-60.

Andrade, A., Luft, C. D. B., & Rolim, M. K. S. B. (2004). O desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem motora. *Revista Digital*, 10 (78), 1-14.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907. Doi: <https://doi.org/10.2307/1126611>

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1), 1-103. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0030372>

Baumrind, D., & Black A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38(2), 291-327. Doi: <https://doi.org/10.2307/1127295>

Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and individual differences*, 21(4), 327-336. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>

Belsky, J., & Tolan, W. J. (1981). Infants as producers of their own development: An ecological analysis. In R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development. A life-span perspective*. New York: Academic Press.

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, Canada, 81 (1), 326-339. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>

Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-gagné, C. (2011). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, Canada, 15(1), 12-24. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x>

Berwid, O. G., Curko Kera, E. A., Marks, D. J., Santra, A., Bender, H. A., & Halperin, J. M. (2005). Sustained attention and response inhibition in young children at risk for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, USA, 46(11), 1219-1229. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.00417.x>

- Boeckel, M. G. & Castellá Sarriera, J. (2005) Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico USF*, 10(1), 01-09. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000100002>
- Borba, A. & Lima, H. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, 1 (106), 219-240. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000200003>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In *International handbook of early childhood education*, Springer, Dordrecht, 1095-1111. Doi: 10.1007/978-94-024-0927-7_56
- Brocki, K. C. & Bohlin, G. (2006). Developmental change in the relation between executive functions and symptoms of ADHD and co-occurring behavior problems. *Infant and Child Development*, 15(1), 19-40. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/icd.413>
- Camacho, A., Fuly, P., Santos, M., & Menezes, H. (2020). Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 9(7), 1-12. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3979>
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York, NY: Guilford, 2.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300007>
- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Revista psicologia em Estudo*, 16(4), 659-675.
- Comitê Científico Do Núcleo Ciência Pela Infância. (2016). Estudo nº III: Funções Executivas e Desenvolvimento na primeira infância: Habilidades Necessárias para a Autonomia: estudo III; redação Joana Simões de Melo Costa et al. 1. ed. - São Paulo: *Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV* (Série Estudos do Comitê Científico – NCPI; 3). Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>

- Da Silva, T.M. (2005). *A linguagem no processo do desenvolvimento*. 2005, 74f. Monografia (Pedagogia), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Denham, S. A. (1988) Emotional development in young children. *New York: Guilford Press*.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11(1), 1-48.
- De Bem, L. A., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível sócio-econômico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100008>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Reviews of Psychology*, 64, 135-168. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dias, N. M. & Seabra, A. G. (2013). Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre Desenvolvimento*, 19(107), 206-212.
- Doe, S. S. (2000). Cultural factors in child maltreatment and domestic violence in Korea. *Children and Youth Services Review*, 22 (3/4), 231-236. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(00\)00077-3](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(00)00077-3)
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 136-157. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Evans, G. W., & Wachs, T. D. (2010). Chaos and its influence on children's development: an ecological perspective. *Washington: American Psychological Association*.

Falcke, D., Rosa, L. W. D., & Steigleder, V. A. T. (2012). Estilos parentais em famílias com filhos em idade escolar. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5 (2), 282-293.

Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 3.5-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 53(2), 129-153. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90068-X](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(94)90068-X)

Giles-Sims, J., & Lockhart, C. (2007). Culturally shaped patterns of disciplining children. *Journal of Family Issues*, 26, 196-218. Doi: <https://doi.org/10.1177/0192513X04270414>

Grogan-Kaylor, A., & Otis, M. D. (2007). The predictors of parental use of corporal punishment. *Family Relations*, 56 (1), 80-91. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00441.x>

Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: *A historical perspective*. *Infants & Young Children*, 23, 73-83, 2010. Doi: 10.1097/IYC.0b013e3181d22e14

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*, 1, 21-60.

Gomide, P. I. C. (2003). *Inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Gomide, P. I. C., Salvo, C. G. D., Pinheiro, D. P. N., & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10(2), 169-178. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000200008>

Gomide, P. I. C. (2011). *Inventário de Estilos Parentais – IEP: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação (2ª ed.)*. Rio de Janeiro: Vozes.

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 15, 1-14. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)

Izard, C. E., & Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & V. Carlson (eds.), *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, Cambridge: Cambridge University Press, 467-503. Doi: <https://doi.org/10.1093/med/9780198569183.003.0012>

Kobarg, A. P. & Vieira, M. L. (2008). Crenças e práticas de mães sobre o desenvolvimento infantil nos contextos rural e urbano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (3), 401-408. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300008>

Knutson, J. F., Degarmo, D., Koepl, G., & Reid, J. B. (2005). Care neglect, supervisory neglect, and harsh parenting in the development of children's aggression: a replication and extension. *Child Maltreatment*, 10 (2), 92-107. Doi: <https://doi.org/10.1177/1077559504273684>

Macarini, S. M., Martins, G. D. F., Maria de Fátima, J. M., & Vieira, M. L. (2010). Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 62 (1), 119-134.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. Em E. M. Heterington (Org.), *Mussen Manual of Child Psychology*, New York: Wiley, 1-10.

Malloy-Diniz, L. F., Sedó, M., Fuentes, D., & Leite, W. B. (2008). Neuropsicologia das funções executivas. In Fuentes, D., Malloy-Diniz, L. F., Camargo, C. H. P., & Cosenza, R. M. (Org.), *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed..

Malloy-Diniz, L. F., Paula, J. D., Loschiavo-Alvares, F. Q., Fuentes, D., & Leite, W. B. (2010). Exame das funções executivas. *Avaliação Neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 94-113.

Malloy-Diniz, L. F., De Paula, J. J., Sedó, M., Fuentes, D., & Leite, W. B. (2014). Neuropsicologia das funções executivas e da atenção. In D. Fuentes, L. F. Malloy-Diniz, C. H. P. Camargo, & R. M. Cosenza (Orgs.), *Neuropsicologia: Teoria e prática (2ª ed)*, Porto Alegre: Artmed, 115-138.

- Martins, G. L. L., León, C. B. R., & Seabra, A. G. (2016). Estilos parentais e desenvolvimento das funções executivas: estudo com crianças de 3 a 6 anos. *Psico*, 47 (3), 216-227. Doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.3.22480>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wagner, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41 (1), 49-100. Doi: <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moraes, R., Camino, C., Costa, J. B., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 167- 177. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100021>
- Muratori, P., & Ciacchini, R. (2020). Children and the COVID-19 transition: psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. *Clinical Neuropsychiatry*, 17 (2),131-134. Doi: <https://doi.org/10.36131/CN20200219>
- Oxford, M. L. & Lee, J. O. (2011). The effect of family processes on school achievement as moderated by socioeconomic context. *Journal of School Psychology*, 49 (5), 597-612. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.06.001>
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccicici, 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. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000100008>
- Pacheco, J. B., Silveira, L. B. & Schneider, A. A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39 (1), 66-73.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência (11ª ed.)*. Lisboa: McGraw-Hill Portugal.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano (12ªed.)*. Bookman, 36-47.

Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. H. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: *Casa do Psicólogo*, 9-51.

Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38 (3), 292-299.

Ribas R. C., Moura M. L. S., & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research II: socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 385-392, 2003. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300005>

Royall, P. et al. (2002). Executive control function: A review of its promise and challenges for clinical research. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 14, 377-405, 2002. Doi: <https://doi.org/10.1176/jnp.14.4.377>

Saarni, C. (1999). Competência emocional e autocontrole na infância. In Salovey & Sluter (Eds.), *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*, Rio de Janeiro: Editora Campus, 54-84.

Salvador, A.V. & Weber, L. D. (2005). Práticas educativas parentais: Um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 341-353. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i2.4782>

Sampaio, I. T. A. & Gomide, P. I. C. (2007). Inventário de Estilos Parentais (IEP) – Gomide (2006) percurso de padronização e normatização. *Psicologia Argumento*, Curitiba, 25 (48), 15-26.

Silva, M., de Mendonça Filho, E., & Bandeira, D. (2020). Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI). *Vetor Editora*, 1,

Silva, T. F. D. C. (2019). *A relação entre o nível socioeconómico e os investimentos e estilos parentais: o papel mediador do conflito trabalho família*. 2019, 55f. Dissertação (Doutorado) – Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Silva, M. A. D., Mendonça Filho, E. J. D., & Bandeira, D. R. (2019). Construção do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI). *Psico-USF*, 24 (1), 11-26. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240102>

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). *The development of coping: stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence*. New York: Springer.

Trevisan, B. T. (2010). *Atenção e controle inibitório em pré-escolares e correlação com indicadores de desatenção e hiperatividade*. 2010, 168f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Trevisan, B. T., Dias, N. M., Berberian, A. D. A., & Seabra, A. G. (2017). Childhood Executive Functioning Inventory: adaptation and psychometric properties of the Brazilian version. *Psico-USF*, 22 (1), 63-74. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220106>

Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1-74.

Vieira, M. F. & Seco, C. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE*, 28, 1013- 1031, 2020. Doi: 10.5753/RBIE.2020.28.0.1013

Vygotsky, L. S.; Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). *The Vygotski reader*. Oxford: Blackwell, 99-174.

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Villachan-Lyra, P.; Almeida, E., & Hazin I. (2017). Algumas contribuições da neuropsicologia e da psicologia do desenvolvimento para o campo da educação infantil: O papel das relações afetivas. In: Piccinini, C. A.; Seabra, K; Vasconcellos, V. M. R. (Org.). *Bebês na Creche - Contribuições da Psicologia do Desenvolvimento*. 1ed. Curitiba: Juruá Editora, 1, 67-79.

Villar Torres, P., Luengo Martín, M. A., Gómez Fraguella, J. A., & Romero Trinãnes, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescência. *Psicothema*, 15 (4), 581-588.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidencebased practices (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.

10. APÊNDICE

Apêndice A: Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Data: _____ Horário: _____

Dados De Identificação

Nome da criança: _____

Idade: _____ Data de nascimento: _____ Natural: _____

Sexo: () Masculino () Feminino Irmãos: _____ Lateralidade: _____

Escolaridade: _____ Escola: _____

Nome do pai: _____ Escolaridade: _____

Nome da mãe: _____ Escolaridade: _____

Estado civil dos pais: _____ Filho: ___ Biológico ou/e ___ Adotivo

Reside com quem? _____

Passa mais tempo com quem? _____

O pai está trabalhando? () Sim () Não

Se sim, qual sua principal ocupação? _____

Se não, qual era a ocupação que exercia anteriormente? _____

Quantas horas trabalha/trabalhava habitualmente por semana? _____

A mãe está trabalhando? () Sim () Não

Se sim, qual sua principal ocupação? _____

Se não, qual era a ocupação que exercia anteriormente? _____

Quantas horas trabalha/trabalhava habitualmente por semana? _____

Qual é a renda familiar atual? _____

A responsabilidade financeira pelo domicílio é de:

() Uma pessoa () Duas pessoas () Mais de duas pessoas

Algum morador recebe aposentadoria ou pensão de um Instituto de Previdência?

() Sim () Não

Recebem benefício de programas sociais, como bolsa-família ou programa de erradicação do trabalho infantil – PETI? () Sim () Não

O domicílio onde a família reside é:

() Próprio – Pago () Próprio – Ainda pagando () Alugado () Cedido por Terceiros

Quantas pessoas moram na residência? _____

Quantos cômodos servem de dormitório para os moradores? _____

Vocês possuem quantos:

() Televisão () Máquina de Lavar Roupa () Geladeira () Celular

() Computador/Tablet () Telefone Fixo () Internet Banda Larga/Sem Fio

() Motocicleta () Automóvel

Histórico

Gestação: () Completa () Prematura () Pós-matura _____

Parto: () Normal () Cesariana () Induzido _____

Amamentação: () Materna () Artificial Até quantos anos? _____

Idade Falar? _____ Idade Andar? _____

Apresentou atraso ou problema na fala? () N () S _____

Dificuldades ou atraso no controle do esfíncter? () N () S _____

Tem enurese noturna? () N () S

Como é o sono? _____

Horário para dormir? _____ Demora a dormir ou rápido? _____

Dorme com quem?_____ Medo de dormir sozinho(a)?_____

Seu desenvolvimento motor foi no tempo esperado? ()N ()S_____

Como é a coordenação motora agora?_____

Doenças infantis?_____ Alergias?_____

Doença familiar?_____

Internações?_____ Acidentes?_____

Tratamentos? Quem e Quando?_____

Medicações?_____ Medicações atuais?_____

Problemas de visão?_____ Audição?_____ Físico/motor?_____

A criança sabe Ler e Escrever? ()Sim ()Não

A criança repetiu alguma série? () Sim () Não

A criança apresenta facilidade para aprender o conteúdo escolar?_____

A criança apresenta facilidade de se relacionar com os colegas?_____

Como é o relacionamento com o irmão?_____

Quão comunicativa você considera a criança?_____

Como a criança se comporta na escola?_____

Na rotina da criança, ela possui outras obrigações além de ir à escola?_____

(Prática de Esportes/Aula de Idiomas/Reforço Escolar/Outras)

Quanto tempo de lazer a criança tem por dia, durante a semana?_____

O que ela costuma fazer nesse tempo livre?_____

Com que frequência a criança come café de manhã, almoço e janta, no mesmo dia?

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

Em relação à quantidade a criança come:

()Muito Pouco ()Pouco ()Mais ou menos ()Muito ()Em excesso

Quantas horas por dia você passa na companhia da criança?_____

No dia-a-dia, a criança respeita as decisões do PAI?_____

No dia-a-dia, a criança respeita as decisões da MÃE?_____

O que mais gosta na atitude?_____

O que gostaria de mudar?_____

Observações Finais

Gostaria de mencionar algo que não foi perguntado?

Nome da pessoa responsável pelas informações: _____

11. ANEXO

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



PARECER Nº 1651 / 2021 - PROPPG (12.28.01.18)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Seropédica-RJ, 06 de dezembro de 2021.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo Nº 225/2021

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "Estilos parentais no desenvolvimento das funções executivas" sob a coordenação da Professora Dr^a. Emmy Uehara Pires, do Instituto de Educação/Programa de Pós-Graduação em Psicologia, processo 23083.061277/2021-74, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

(Assinado digitalmente em 06/12/2021 10:49)

LUCIA HELENA CUNHA DOS ANJOS
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PROPPG (12.28.01.18)
Matrícula: 387335

Processo Associado: 23083.061277/2021-74

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1651**, ano:
2021, tipo: **PARECER**, data de emissão: **06/12/2021** e o código de verificação: **e07aae8707**

Anexo B - Inventário de Estilos Parentais:

Inventário de Estilos Parentais (IEP)

Práticas Educativas maternas e paternas

Auto aplicação

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 você educa seu/sua 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.

Afirmção	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 ouço atentamente suas respostas.			
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.			
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) a resolver o problema.			
16. Se meu filho(a) estragar alguma coisa de alguém, ensino a contar o que fez e pedir desculpa.			
17. Castigo-o(a) quando estou nervoso(a); assim que passa a raiva, peço desculpas.			
18. Meu filho(a) fica sozinho(a) 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(a) 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 "brincas".			
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(a).			
32. Não sei dizer do que meu filho(a) gosta.			
33. Aviso que não vou dar 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 do 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 contar o que aconteceu, mesmo que ele(a) não queira contar.			
42. Sou violento(a) com meu filho(a)			

Anexo C: Inventário de Funções Executivas:

**INVENTÁRIO DE FUNCIONAMENTO EXECUTIVO INFANTIL (IFEI)
PARA PAIS E PROFESSORES**

Abaixo você encontrará algumas afirmações. Por favor, leia cada afirmação com toda a atenção e, a seguir, indique o quanto cada afirmação é verdadeira para a criança. Indique a resposta circulando um dos números (1 a 5) após cada afirmação.

Definitivamente não é verdadeiro	Não é verdadeiro	É parcialmente verdadeiro	É verdadeiro	Definitivamente é verdadeiro
1	2	3	4	5

1. Tem dificuldade em lembrar instruções longas.	1	2	3	4	5
2. Raramente consegue se motivar a fazer algo que não queira.	1	2	3	4	5
3. Tem dificuldade em lembrar o que está fazendo quando está no meio de uma atividade.	1	2	3	4	5
4. Tem dificuldade para dar continuidade em tarefas menos interessantes, a menos que tenha sido prometido algum tipo de recompensa pra fazer tal tarefa.	1	2	3	4	5
5. Tem tendência para fazer coisas sem pensar primeiro no que poderia acontecer.	1	2	3	4	5
6. Quando lhe pedem para fazer várias coisas, ele(a) lembra-se somente da primeira ou da última.	1	2	3	4	5
7. Tem dificuldade em encontrar uma forma diferente para resolver um problema quando ele(a) fica sem saída.	1	2	3	4	5
8. Quando algo precisa ser feito, ele(a) frequentemente se distrai com algo mais interessante.	1	2	3	4	5
9. Esquece com facilidade o que pediram para ele(a) buscar.	1	2	3	4	5
10. Fica excessivamente empolgado quando algo especial está para acontecer (por exemplo, viajar, ir para uma festa).	1	2	3	4	5
11. Tem clara dificuldade em fazer coisas que considera chatas.	1	2	3	4	5
12. Tem dificuldade em planejar uma atividade (por exemplo, lembrar-se de trazer tudo o que for necessário para uma viagem ou para a escola)	1	2	3	4	5
13. Tem dificuldade em permanecer na sua atividade, mesmo quando é dito para ele(a) fazer isso.	1	2	3	4	5
14. Tem dificuldade em realizar atividades que exijam várias etapas (por exemplo, para crianças pequenas, se vestirem completamente sem lembretes; para crianças mais velhas, fazer toda a lição de casa de forma independente).	1	2	3	4	5
15. Para conseguir se concentrar, ele(a) deve achar a tarefa interessante.	1	2	3	4	5
16. Tem dificuldade em conter o riso ou risada em situações em que é inadequado.	1	2	3	4	5
17. Tem dificuldade em contar uma história sobre algo que aconteceu de modo que os outros possam compreender com facilidade.	1	2	3	4	5

18. Tem dificuldade de parar imediatamente uma atividade quando é dito para fazer isso. Por exemplo, ele (a) precisa pular algumas vezes a mais ou jogar no computador um pouco mais mesmo após ter sido pedido para parar.	1	2	3	4	5
19. Tem dificuldade em compreender instruções verbais a menos que também seja mostrado <i>como</i> fazer algo.	1	2	3	4	5
20. Tem dificuldade com tarefas ou atividades que envolvam várias etapas.	1	2	3	4	5
21. Tem dificuldade em antecipar ou aprender a partir da experiência.	1	2	3	4	5
22. Age de um modo mais desenfreado ou sem limites quando comparado(a) com outras crianças em um grupo (por exemplo, em uma festa de aniversário ou durante uma atividade em grupo).	1	2	3	4	5
23. Tem dificuldade em realizar coisas que exijam esforço mental, como contar de trás para frente.	1	2	3	4	5
24. Tem dificuldade em manter as coisas em mente quando está fazendo outra atividade.	1	2	3	4	5
25. Pensa em voz alta, mesmo quando realiza tarefas relativamente simples.	1	2	3	4	5
26. Tem dificuldade em compreender o conceito de tempo em comparação com colegas da mesma idade.	1	2	3	4	5